

# Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation

Ein Empfehlungspapier des Arbeitskreises  
Aus- und Weiterbildung in der Evaluation  
in der Gesellschaft für Evaluation – DeGEval e.V.

**Maria Gutknecht-Gmeiner, Jan Hense, Stefanie Kihm, Katrin Lüth und Heike Steckhan**

***Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation***

***Ein Empfehlungspapier des Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung in der Evaluation  
in der Gesellschaft für Evaluation – DeGEval e.V.***

**Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung in der Evaluation in der DeGEval, Mainz, Mai 2011**

**1. Auflage, ISBN 978-3-941569-06-5**

***Redaktion***

Jan Hense & Heike Steckhan

***Titelblatt***

Katharina Wildemann (www.kathonka.de)

***Sprecherteam des Arbeitskreises***

Dr. Jan Hense, Ludwig-Maximilians-Universität München, Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, E-Mail: jan.hense@psy.lmu.de, Telefon: +49-89-2180-3257, Fax: +49-89-2180-99-3257

Heike Steckhan, Universität Bonn, Zentrum für Evaluation & Methoden (ZEM),  
E-Mail: steckhan@zem.uni-bonn.de, Telefon: +49(0)228 73 62316, Fax: +49(0)228 73 62325

***Webseite des Arbeitskreises***

[http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero\\_Webpage&id=9035](http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9035)

***Hinweis***

Diese Publikation wurde durch den Arbeitskreis „Aus- und Weiterbildung in der Evaluation“ in der DeGEval erarbeitet und verabschiedet. Da sie nicht Gegenstand eines formalen Beschlusses des DeGEval-Vorstands oder einer DeGEval-Mitgliederversammlung war, repräsentieren ihre Inhalte nicht notwendigerweise die Position der Gesellschaft für Evaluation e.V. als Ganzes.

# **Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation**

Ein Empfehlungspapier des  
Arbeitskreises Aus- und Weiterbildung in der Evaluation  
in der Gesellschaft für Evaluation – DeGEval e.V.

**1. Auflage (Mai 2011)**

Autor/innen:  
Maria Gutknecht-Gmeiner, Jan Hense, Stefanie Kihm,  
Katrin Lüth und Heike Steckhan

# Inhalt

Kurzfassung der Empfehlungen .....	1
1 Einleitung .....	4
2 Kompetenzanforderungen an Evaluierende.....	7
2.1 Evaluationskompetenzen – eine Begriffsbestimmung .....	7
2.2 Kompetenzfelder der Evaluation .....	8
2.3 Kompetenzanforderungen an Evaluierende – eine systematische Analyse.....	10
2.4 Didaktische Konsequenzen.....	12
3 Angebotsformen und Zielgruppen.....	13
3.1 Bestehende Angebotsformen .....	13
3.2 Zielgruppen von Aus- und Weiterbildungsangeboten.....	14
3.3 Möglichkeit der Anerkennung von Erfahrungen und bereits Gelerntem.....	14
3.4 Didaktische Konsequenzen.....	15
4 Didaktische Grundposition .....	16
4.1 Das Lernziel: Nachhaltiger Erwerb praktisch anwendbarer Kompetenzen .....	16
4.2 Erwachsenenpädagogische Grundorientierung.....	16
4.3 Lernen aus konstruktivistischer Sicht.....	17
4.4 Leitlinien zur Gestaltung von Lernumgebungen .....	18
5 Lehr- und Lern-Methoden .....	19
5.1 Übersicht .....	19
5.2 Didaktische Valenz verschiedener Lehr-Lern-Methoden.....	20
5.3 Allgemeine Empfehlungen zu Lehr-Lern-Methoden .....	22
5.4 Geeignete Lehr-Lern-Methoden für einzelne Kompetenzfelder.....	22
5.5 Lernen durch Praxis .....	23
6 Anforderungen an die Lehrenden .....	25
6.1 Lehrkompetenzen .....	25
6.2 Fachliche Kompetenzen und Evaluationserfahrungen von Lehrenden .....	25
6.3 Aufgaben der Lehrenden .....	26
7 Ausblick.....	28
Empfehlungen zur weiteren Lektüre.....	30
Literatur .....	31
Anhang.....	34
Kompetenzanforderungen an Evaluatorinnen und Evaluatoren – Eine systematische Analyse der <i>Empfehlungen AuWE</i> (DeGEval, 2004) vor dem Hintergrund des dieser Broschüre zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses.....	34

## Kurzfassung der Empfehlungen

Die folgende Kurzfassung soll einen schnellen Überblick über die *zentralen praxisrelevanten Handlungsempfehlungen* zur Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation geben. Zur Begründung der einzelnen Empfehlungen wird jeweils auf die relevanten Kapitel und Abschnitte der Langfassung verwiesen.

### Empfehlungen zur Anwendung dieser Empfehlungen

- Die vorliegenden Empfehlungen sollen bestehenden Angeboten zur Aus- und Weiterbildung in Evaluation zur *Überprüfung und Weiterentwicklung* ihres didaktischen Konzepts dienen (vgl. Kapitel 1).
- Bei der Entwicklung neuer Angebote sollen die Empfehlungen als *Grundlage der Entwicklung* des didaktischen Konzepts dienen (vgl. Kapitel 1).

### Empfehlungen zu Lernzielen und -inhalten

- Zentrale Lerninhalte und -ziele von Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Evaluation ergeben sich aus den bereits seit 2004 vorliegenden *Anforderungsprofilen an Evaluatorinnen und Evaluatoren* (DeGEval, 2004). Sie umfassen inhaltlich die fünf Kompetenzfelder *Theorie und Geschichte der Evaluation, Methodenkompetenzen, Organisations- und Feldkenntnisse, Sozial- und Selbstkompetenzen* sowie *praktische Erfahrungen in der Evaluation* (vgl. Kapitel 2).
- Evaluationskompetenzen umfassen nicht nur *Wissen*, sondern auch *Fertigkeiten* und *Haltungen* (motivationale, emotionale und soziale Einstellungen). Alle drei Komponenten sind als Lernziele in angemessener Weise inhaltlich und methodisch zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 2).

### Empfehlungen zur Zielgruppe

- Bei der didaktischen Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Evaluation ist zu berücksichtigen, dass die Zielgruppen in der Regel eine *große Heterogenität* aufweisen, die je nach Angebotsform unterschiedlich stark ausfällt (vgl. Abschnitt 3.1).
- Dies gilt einerseits in Bezug auf *Vorwissen und Vorerfahrungen* in der Evaluation als auch auf die jeweiligen spezifischen *Verwertungsinteressen* (vgl. Abschnitt 3.2).
- Diese Heterogenität ist vor der Konzeption einer Maßnahme und ggf. vor jeder einzelnen Durchführung der Maßnahme zu ermitteln, um das *didaktische Design darauf abstimmen* zu können. (vgl. Abschnitt 3.4)

### Empfehlungen zur allgemeinen didaktischen Ausrichtung

- Um den nachhaltigen Erwerb praktisch anwendbarer Evaluationskompetenzen zu unterstützen, sollte sich die didaktische Gestaltung an einer *gemäßigt konstruktivistischen Sichtweise des Lernens* orientieren (vgl. Kapitel 4). In der Umsetzung bedeutet dies (vgl. Abschnitt 4.4 und Kapitel 5):
  - Das Lernen sollte immer in einen *realitätsnahen Kontext* eingebunden sein, der den Lerntätigkeiten und -inhalten Bedeutung und Sinn verleiht. Möglichkeiten dazu sind authentische Fälle und Beispiele, handlungsorientierte Projektarbeiten oder die Arbeit an Problemen aus dem Erfahrungskontext der Lernenden.
  - Das Lernen sollte in *verschiedenen Kontexten* erfolgen, um einen flexiblen Umgang mit dem Gelernten und den Transfer zu unterstützen. Dies kann etwa durch methodisch abwechslungsreiche Übungen und Wiederholungen erfolgen, die möglichst unterschiedliche Herangehensweisen an einen bestimmten Lerngegenstand thematisieren.
  - Das Lernen sollte *verschiedene Sichtweisen* auf einen Inhalt ermöglichen, um eine bessere Verknüpfung neuer Kompetenzen zu ermöglichen, etwa indem unterschiedliche fachliche, soziale, historische oder weitere Perspektiven berücksichtigt werden.

- Das Lernen sollte *soziale Lernkontexte* schaffen. Möglichkeiten dazu sind Gruppenarbeiten, team- und handlungsorientierte Übungen und die Öffnung der Lernsituation in die Praxis.
  - Durch die Lehrenden ist ein hinreichender *instruktorischer Kontext* sicherzustellen, indem sie den Lernprozess der Lerngruppe moderieren und die Lernenden im Lernprozess gezielt anleiten, unterstützen und beraten.
- Darüber hinaus sind zentrale Prinzipien einer *erwachsenenpädagogischen Grundorientierung* zu berücksichtigen. Zu diesen gehören Zielgruppenorientierung, Interessensbezug, Problembezug, Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit und Gruppenbezug (vgl. Abschnitt 4.2).
- Zentral für eine adäquate Evaluationsausbildung ist die Synthese von *Theorie und Praxis* (Wissen und Können). Es sollte daher immer ermöglicht werden, neu erworbene Kompetenzen *eigenaktiv anzuwenden und einzuüben*. Dies gilt für sämtliche Lernkontexte vom Seminar bis zum Praktikum (vgl. Kapitel 4).
- Auch wenn *einzelne Kurse, Module oder Einheiten* inhaltlich nur einen Teilbereich aus dem Spektrum der Evaluationskompetenzen thematisieren (z. B. quantitative Auswertungsmethoden), sollte der *Gesamtkontext der Evaluationskompetenzen* mit berücksichtigt werden, um neue Kompetenzen systematisch im Gesamtkontext Evaluation zu verankern (vgl. Kapitel 4). Als Konsequenz sollten
- illustrierende Beispiele immer aus dem Kontext Evaluation gewählt,
  - Bezugspunkte der Inhalte zu anderen Kompetenzfeldern der Evaluation explizit thematisiert sowie
  - Probleme der Anwendung in der Evaluationspraxis thematisiert werden.

### Empfehlungen zur Methodenwahl

- Um einen angemessenen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, ist bei der Wahl didaktischer Lehr-Lern-Methoden allgemein zu berücksichtigen, *welche Kompetenzfelder welche Komponenten* (Wissen, Fertigkeiten und/oder Haltungen) umfassen (vgl. Kapitel 5).
- Um die Lernkulturen und -voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen, sollten *erwachsenengerechte und teilnehmendenzentrierte Methoden* zum Einsatz kommen (vgl. Abschnitte 5.2 bis 5.4):
- *Instruktionale Lehr-Lern-Methoden* wie Vortrag, Präsentationen und Lehrgespräche haben eine wichtige Rolle bei der Vermittlung einführender, überblicksartiger und grundlegender Kenntnisse. Sie müssen aber durch angemessene *Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten* ergänzt werden, um die Lerninhalte zu festigen und ihre praktische Anwendbarkeit vorzubereiten.
  - *Aufgaben- bzw. problemlösungsorientierte Methoden* vertiefen das theoretische und praktische Verständnis sowie die Anwendbarkeit der Inhalte und steigern die Problemlösungskompetenz in der Praxis.
  - *Partizipative und eigenaktive Methoden* wirken nicht nur motivierend, sondern begünstigen auch den Aufbau von Erfahrungswissen, Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Handlungskompetenzen.
  - *Das Lernen in Gruppen* kann nicht nur den Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen fördern. Es unterstützt durch die kooperative Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen und Entscheidungssituationen die Vertiefung und Vernetzung der Inhalte.
  - Auch in stark selbstgesteuerten und kooperativen Lehr-Lern-Formen ist die Möglichkeit, in direkten *Kontakt mit den Lehrenden* zu treten und *gezielte Unterstützung* zu erhalten, unerlässlich (vgl. Empfehlungen zur Rolle der Lehrenden).
  - *Rollenspiele* helfen, insbesondere Fertigkeiten im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen zu erwerben.
  - *Assoziationsübungen und kreative Methoden* können vor allem die Entwicklung von angemessenen Einstellungen und Haltungen unterstützen.

- Der Einsatz von *E-Learning* kann gerade bei der *Wissensvermittlung* und dem *Einüben von klar definierten Fähigkeiten* (etwa im Bereich der methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten) sinnvoll sein. Um aber das volle Kompetenzspektrum von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen anzusprechen ist es sinnvoll, es in Form des *Blended Learning* mit Präsenzphasen zu kombinieren (vgl. Abschnitt 5.3).
- “Implizite Lernformen” wie *Coaching* oder *Mentoring* bzw. der *Austausch in Communities* (Netzwerktreffen von Evaluierenden oder auch elektronische Communities wie das „forum-evaluation“ im deutschsprachigen Raum oder „EVALTALK“, die Diskussionsliste der American Evaluation Association) stellen eine wichtige Bereicherung von herkömmlichen Lernsettings dar (vgl. Abschnitt 5.3).

### **Empfehlungen zur Gestaltung von Praktika und Felderfahrungen**

- Praktische Erfahrung kann am besten durch die *Mitarbeit an Evaluationen* erworben werden. Möglich sind *Praktika* an Institutionen, die professionell Evaluationen durchführen, oder im Zuge der Ausbildung durchgeführte *eigene Evaluationsprojekte* der Lernenden (vgl. Abschnitt 5.4 und 5.5).
- Dabei ist darauf zu achten, dass die verschiedenen *Lernorte und -situationen* in Bezug auf die Lerninhalte gut aufeinander abgestimmt sind und die Lernenden tatsächlich *selbst tätig* werden können.
- Zum Ausschöpfen des vollen Lernpotentials solcher Feldeinsätze ist eine *angeleitete Reflexion* der Praxiserfahrung unerlässlich, in der auch ein Rückbezug auf theoretisch erworbene Kenntnisse erfolgen sollte.
- Besteht die Möglichkeit derartiger Praxiserfahrungen nicht, können aus der Praxis gewonnene *Fallstudien* oder praxisnahe *Simulationen und Rollenspiele* zum Einsatz kommen (vgl. Abschnitt 5.4).

### **Empfehlungen zu den Lehrenden**

- Eine umfassende *fachliche, didaktische und erwachsenen- und berufspädagogische Erfahrung und Kompetenz* der Lehrenden sowie die Bereitschaft zur eigenen Weiterqualifikation in diesen Bereichen ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal für Angebote der Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden (vgl. Kapitel 6).
- Empfehlungen zur *methodisch-didaktischen Qualifikation* von Lehrenden (vgl. Abschnitt 6.1):
  - Lehrende sollten eine *teilnehmendenorientierte und wertschätzende Grundhaltung* aufweisen, um auf die oft heterogenen Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können.
  - Lehrende sollten ein breites *Spektrum an didaktischen Methoden* kennen und diese anforderungs- und bedarfsgerecht sowie aufeinander abgestimmt einsetzen können (vgl. Kapitel 5).
- Empfehlungen zur *fachlichen Qualifikation* von Lehrenden (vgl. Abschnitt 6.2):
  - Lehrende sollten selbst dann, wenn sie nur Teilbereiche aus dem Kompetenzspektrum der Evaluation (wie etwa Forschungsmethoden) unterrichten, auf möglichst umfangreiche eigene *praktische Vorerfahrungen und Kompetenzen im gesamten Bereich der Evaluation* verfügen.
  - Dies ist erforderlich, damit sie eine *Einbettung und Kontextualisierung* der vermittelten Inhalte herstellen können, die für den Erwerb vernetzten und anwendbaren Wissens notwendig ist.
- *Zentrale Aufgaben der Lehrenden* bei der Durchführung von Aus- und Weiterbildungsangeboten sind neben der klassischen Wissenspräsentation (vgl. Abschnitt 6.3)
  - das Aufbereiten von Fallmaterial,
  - das Ausarbeiten und Anleiten von Übungen,
  - die gezielte Vorbereitung und Unterstützung von Selbstlernphasen,
  - das Vorbereiten und Moderieren von kooperativen Arbeitsphasen,
  - das Geben individueller Rückmeldungen,
  - das Anleiten von Debriefing, Reflektion und Ergebnissicherung sowie
  - die Transfervorbereitung.

# 1 Einleitung

Die vorliegenden Empfehlungen zur Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation verstehen sich als *Orientierung für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten und Lehrmaterialien*, die das Ziel der Vermittlung von Evaluationskompetenzen verfolgen. Damit stellen sie eine Ergänzung der 2004 erstmalig erschienenen „Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation – Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren“ (DeGEval, 2004) dar<sup>1</sup>. Diese haben *fünf zentrale Kompetenzfelder* definiert, in denen Evaluierende aus Sicht der DeGEval ausgebildet sein sollten, um qualitativ hochwertige Evaluationen durchführen zu können (ausführlich vgl. Kapitel 2):

1. Theorie und Geschichte der Evaluation
2. Methodenkompetenzen
3. Organisations- und Feldkenntnisse
4. Sozial- und Selbstkompetenzen
5. Praxis der Evaluation

Für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation wurden damit konkrete Vorgaben im Hinblick auf zentrale Lernziele und -inhalte vorgelegt, die die Frage beantworten, *was* zukünftige Evaluierende lernen und anwenden können müssen. Die vorliegenden Didaktik-Empfehlungen sollen ergänzend die Frage beantworten, *wie* die genannten Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt und erworben werden sollten. Nach derzeitigem Kenntnisstand ist die DeGEval die bisher einzige Evaluationsfachgesellschaft, die entsprechende Empfehlungen hervorgebracht hat und damit Neuland betritt.

## Zielgruppen

Diese Empfehlungen richten sich in erster Linie an alle Personen, die mit der *Planung, Entwicklung und Durchführung von Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden* befasst sind. Primäre Zielgruppen sind also:

- *Lehrende* in Aus- und Weiterbildungsangeboten oder einzelnen Lehrveranstaltungen zur Evaluation
- *Konzeptionell Verantwortliche*, die Curricula von Studien- oder Weiterbildungsangeboten mit Evaluationsbezug planen und entwickeln
- *Autorinnen und Autoren von Lehr- und Lernmaterialien* wie etwa Evaluationslehrbüchern oder Online-Lernumgebungen

Daneben sollten diese Empfehlungen für zwei weitere Gruppen von Interesse sein:

- *Interessentinnen und Interessenten* entsprechender Angebote können mit Hilfe der Empfehlungen überprüfen, ob ein in Frage kommendes Angebot die hier formulierten Anforderungen an die didaktische Qualität erfüllt.
- *Evaluierende*, die etwa im Rahmen von Akkreditierungen die Qualität von Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Evaluation überprüfen sollen, können hier Kriterien zur Bewertung der Angebote gewinnen.

## Fokus und Reichweite

Ziel der Empfehlungen ist es, zum einen den *lehr-lern-psychologischen und erwachsenenpädagogischen Hintergrund* einer angemessenen Didaktik von Evaluation zu beleuchten und zum anderen einen Einblick in *empfehlenswerte Formen der Didaktik* von Evaluation zu geben. Dabei steht weniger die Vollständigkeit der verschiedenen

---

<sup>1</sup> Zur Vermeidung von Verwechslungen werden diese in Abgrenzung zu den vorliegenden „Didaktik-Empfehlungen“ im Folgenden als „Empfehlungen AuWE (DeGEval, 2004)“ bezeichnet.



möglichen Methoden im Vordergrund als vielmehr das Ziel, einen nutzbaren, verständlichen Orientierungsrahmen für die beschriebenen Zielgruppen zu bieten.

Da Aus- und Weiterbildung im Evaluationssektor in sehr unterschiedlicher Form, in diversen Anwendungsfeldern von Evaluation und gerichtet an unterschiedliche Zielgruppen stattfindet (ausführlich vgl. Kapitel 3), haben die Empfehlungen den Anspruch, nicht nur für den Bereich der *Hochschullehre* zu gelten, sondern über *verschiedene Angebotsformen und Anbieter* hinweg und auch für *verschiedene Praxis- und Anwendungsgebiete* von Evaluation Gültigkeit zu haben.

In diesem Sinne ist es ein Ziel dieser Empfehlungen, dass Angebote zur Evaluationsaus- und -weiterbildung in Zukunft *transparent machen*, inwiefern sie im Rahmen ihrer Programme die hier empfohlenen didaktischen Positionen und Prinzipien berücksichtigen. Gleichzeitig sollten diese als Kriterien bei der Überprüfung der didaktischen Qualität entsprechender Angebote dienen und im Rahmen der *Qualitätssicherung der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation* Einsatz finden.

## Entstehungshintergrund

Die hier vorgelegten Didaktik-Empfehlungen stehen im größeren Kontext der Entwicklung von *Standards im Bereich der Evaluation*. Die Entwicklung fachlicher Standards stellt einen wesentlichen Schritt in Richtung einer *Professionalisierung der Evaluation* dar. Als Ausgangspunkt dieser Entwicklung kann die Veröffentlichung der *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials* des *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JC) angesehen werden (JC, 1981). Insbesondere ihre Neuauflage aus dem Jahr 1994, die den Anspruch erhebt für einen breiteren Bereich von Humandienstleistungen als nur für den Bildungsbereich zu gelten, fand auch über die USA hinaus große Verbreitung. Nicht selten wurden die *Program Evaluation Standards* des JC (1994), wie auch im deutschsprachigen Raum mit den *Evaluations-Standards* der SEVAL (2001) und den *Standards für Evaluation* der DeGEval (2002), in leicht modifizierter Form übernommen.

Anschließend gab es verschiedene Initiativen zur *Entwicklung systematischer Kompetenzprofile für Evaluierende*, die häufig als „das fehlende Verbindungsglied auf dem Weg zu einer Profession“ (Beywl, 2006, S. 319) angesehen werden. In den USA hat sich bereits seit Mitte/Ende der 1990er Jahre eine Gruppe von Forscherinnen der University of Minnesota (Minneapolis) der Identifikation und Systematisierung von ‚essentiellen Kompetenzen‘ gewidmet (Stevahn/King/Ghere/Minnema, 2005). Diesem Beispiel sind etliche Evaluationsgesellschaften und weitere Organisationen gefolgt (bspw. die *UKES*, *Australasian* und *Canadian Evaluation Society* sowie die *UNEG – United Nations Evaluation Group*). Auch die *European Evaluation Society* (EES) setzt sich aktuell mit einem entsprechenden Vorhaben auseinander.

Der Arbeitskreis *Aus- und Weiterbildung in der Evaluation* (AK AUWE) in der DeGEval hat sich mit seiner Gründung im Jahr 2001 u.a. das Ziel gesetzt, *grundlegende Kompetenzanforderungen an Evaluierende* zu definieren. Die Erarbeitung entsprechender Empfehlungen wurde im Rahmen der Mitgliederversammlung der DeGEval 2002 in Mainz beschlossen und dieser ‚Meilenstein‘ einer weiteren Professionalisierung der Evaluationstätigkeit im deutschsprachigen Raum wurde 2004 mit der Veröffentlichung der *Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation* erreicht (DeGEval, 2004). Diese liegen seit 2008 in zweiter Auflage vor und wurden im gleichen Jahr auch ins Englische übersetzt.

Ebenfalls im Jahr 2008 setzte sich der AK AUWE das Ziel, die hiermit vorgelegten *Empfehlungen für die Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation* zu entwickeln. Als Vorarbeit zur Erarbeitung dieses Empfehlungspapiers wurde ein breites Spektrum an Aus- und Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf die Frage der Lehr-Lern-Methodik und -Organisation gesichtet. Parallel dazu begann die inhaltliche Arbeit an einem Empfehlungspapier zur Didaktik der Evaluation. Im Rahmen der Frühjahrstagung 2009 des AK AUWE wurden zunächst Ziele und Anspruch des Papiers definiert. Im Anschluss daran erfolgten die Erarbeitung einer Gliederung sowie die Vereinbarung zentraler inhaltlicher Positionen, die im Rahmen der Einzelkapitel der geplanten Veröffentlichung vertreten werden sollten. Abschließend wurde eine fünfköpfige Arbeitsgruppe unter Moderation des Sprecherteams des Arbeitskreises eingesetzt, die eine erste Entwurfsfassung für die Frühjahrstagung 2010 erarbeitet hat. Eine erste vollständige Fassung wurde im Rahmen der DeGEval-Jahrestagung 2010 in Luxemburg vorgestellt und mündete in der vorliegenden abschließenden Überarbeitung, die im Rahmen der Frühjahrstagung 2011 des Arbeitskreises präsentiert wurde.

## **Aufbau der vorliegenden Empfehlungen**

Die weiteren Teile dieser Didaktik-Empfehlungen sind folgendermaßen gegliedert:

- Kapitel 2 gibt einen Überblick über die im Rahmen der Empfehlungen AuWE definierten Kompetenzbereiche der Evaluation und analysiert diese im Hinblick auf das Kompetenzverständnis, das den vorliegenden Didaktik-Empfehlungen zugrunde liegt.
- Kapitel 3 geht auf verschiedene Zielgruppen und bestehende Angebotsformen der Aus- und Weiterbildung im Bereich Evaluation ein und steckt damit den Gültigkeitsbereich dieser Didaktik-Empfehlungen ab.
- Kapitel 4 stellt die lehr-lern-theoretische und didaktische Grundposition der vorliegenden Empfehlungen dar, um den erforderlichen Begründungszusammenhang für die einzelnen Empfehlungen bereitzustellen.
- Kapitel 5 gibt einen Überblick über konkrete Lehr-Lern-Formen und Methoden und diskutiert diese hinsichtlich ihrer Eignung im Rahmen einer Evaluationsdidaktik.
- Kapitel 6 geht auf erforderliche Qualifikationen und das Rollenverständnis von Lehrpersonen ein, die in der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Evaluation tätig sind.
- Kapitel 7 zieht ein Fazit und gibt einen Ausblick auf weiterführende Fragen.

## **Danksagung**

Der Entstehungsprozess dieser Didaktik-Empfehlungen wurde durch eine Reihe von Personen begleitet und unterstützt, denen an dieser Stelle zu danken ist.

Zunächst sind Wolfgang Beywl, Verena Friedrich, Karin Haubrich und Dirk Scheffler und Berthold Schobert zu nennen, die als Reviewer teils mehrere Entwurfss Fassungen dieser Empfehlungen ausführlich geprüft und kommentiert haben.

Dank geht auch an die Teilnehmer/-innen der beiden Frühjahrstagungen des Arbeitskreises sowie des Workshops im Rahmen der DeGEval-Jahrestagung, bei denen die Empfehlungen Thema waren.

Nicht zuletzt ist den Personen zu danken, die im Rahmen der Arbeitskreisveranstaltungen der vergangenen Jahre die von ihnen konzipierten und angebotenen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Diskussion gestellt haben. Diese waren ein wertvoller Hintergrund zur Entwicklung dieser Empfehlungen.

## 2 Kompetenzanforderungen an Evaluierende

Ausgangspunkt aller didaktischer Überlegungen ist die Frage nach den Lernzielen. Im Falle einer Evaluationsdidaktik bestehen diese im Erwerb von Evaluationskompetenzen, wie sie im Rahmen der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) definiert wurden. Ziel dieses Kapitels ist, die dort in Form von *Anforderungsprofilen* umschriebenen Kompetenzen zusammenzufassen und im Hinblick auf die Frage ihrer didaktischen Vermittlung zu analysieren. Dazu ist zunächst genauer auf den Kompetenzbegriff und dessen Verwendung im Rahmen der vorliegenden Didaktik-Empfehlungen einzugehen (Abschnitt 2.1). Anschließend werden die in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) definierten Kompetenzbereiche zusammenfassend wiedergegeben (Abschnitt 2.2) und im Hinblick auf die didaktisch relevanten Kompetenzkomponenten Wissen, Fertigkeiten und Haltungen analysiert (Abschnitt 2.3).

### 2.1 Evaluationskompetenzen – eine Begriffsbestimmung

Kompetenzen beziehen sich nach aktuellem Begriffsverständnis auf die Fähigkeit von Individuen, angesichts komplexer Anforderungskontexte selbstorganisiert erfolgreich zu handeln. Kompetenzen sind elementar zur effektiven Bewältigung anspruchsvoller Anforderungen in modernen Arbeitsstrukturen (Erpenbeck/von Rosenstiel, 2003). Unter Kompetenzen versteht man im Allgemeinen eine spezifische Kombination von Fertigkeiten und Kenntnissen, die erforderlich sind, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Weinert (2001, S. 27f.) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Evaluationskompetenz umfasst demnach alle Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur erfolgreichen Planung und Durchführung von Evaluationen notwendig sind, und lässt sich keinesfalls allein auf „Wissen“ (Kognitives) reduzieren. Neben einer kognitiven und praktischen Komponente wird der Kompetenzbegriff häufig auch in Verbindung mit Einstellungen und Haltungen – einer ethischen, sozialen, emotionalen und motivationalen Komponente – gesehen (bspw. Hense, 2009).

Diese Auffassung wird auch in den meisten Publikationen zum Thema Evaluationskompetenz vertreten und spiegelt sich in den entsprechenden Kompetenzdefinitionen wider. Die *American Evaluation Association* (AEA) und die *Canadian Evaluation Society* (CES) berufen sich bspw. auf die Definition von Stevahn und ihren Kolleginnen, die Evaluationskompetenz als „... the knowledge, skills, and dispositions that define competent [professional] evaluation practice“ (Stevahn/King/Ghere/Minnema, 2005, S. 67) definieren. Ganz ähnlich bestimmen auch Russ-Eft, Bober, de la Teja, Foxon und Koszalka für das *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (ibstpi) Evaluationskompetenz als „... the skills, knowledge, and attitudes that a competent evaluator must demonstrate to successfully complete an evaluation assignment within an organization“ (Russ-Eft et al., 2008, S. 48).

Analog zu diesen Begriffsbestimmungen legen auch wir unseren Ausführungen eine Kompetenzdefinition zugrunde, gemäß der Evaluationskompetenzen *Wissen* (knowledge), *Fertigkeiten* (skills) und *Haltungen* (attitudes) beinhalten:

- *Wissen* umfasst inhaltliche Kenntnisse zum Themenbereich Evaluation (z.B. verschiedene Evaluationsansätze oder Stärken und Schwächen verschiedener Methoden).
- *Fertigkeiten* umfassen methodische Kenntnisse und praktische Fähigkeiten zur Planung, Umsetzung und Steuerung von Verfahren und Methoden (z.B. Stakeholderanalyse, Sampling oder Anregung der Evaluationsnutzung).
- *Haltungen* umfassen relevante Einstellungen und motivationale Tendenzen (z.B. Offenheit, Nutzungsorientierung oder Reflexionsbereitschaft).

Auf Basis der englischen Bezeichnungen wird diese Einteilung oft „KSA“ (knowledge, skills, attitudes) abgekürzt und ist vor allem im Trainingsbereich verbreitet (Salas/Cannon-Bowers, 2001). Sie wurde hier anderen Unterteilun-

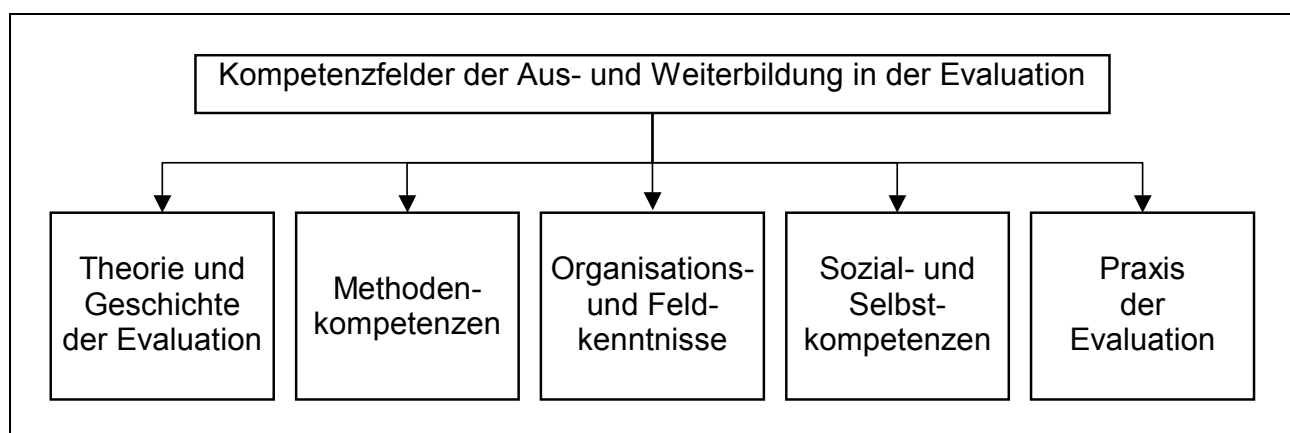
gen wie etwa der in die Teilbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- sowie Selbst- bzw. Personalkompetenz (Sonntag/Schmidt-Rathjens, 2005) vorgezogen, da sie sich besser zur Ableitung von didaktischen Konsequenzen eignet. Die besondere didaktische Herausforderung, um das Herausbilden von Evaluationskompetenz zu fördern, besteht darin, alle drei Komponenten angemessen zu berücksichtigen und darauf abgestimmte didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. Kapitel 5).

## 2.2 Kompetenzfelder der Evaluation

Die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) definieren grundlegende Anforderungen, die für eine professionelle Durchführung von Evaluationen notwendig sind, und verfolgen im Wesentlichen zwei Ziele:

1. Sie sollen einen Beitrag zur Entwicklung von Qualitätsstandards in der Aus- und Weiterbildung leisten, indem sie definieren, welche grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen in entsprechenden Aus- und Weiterbildungsprogrammen vermittelt werden sollen, und somit eine Art „curricularen Orientierungsrahmen für Ausbildungsanbieter“ bereitstellen.
2. Sie sollen dazu beitragen, dass Auftraggebende von Evaluationen wie auch Evaluierende selbst zu einer größeren Sicherheit hinsichtlich der zu erwartenden Kompetenzen gelangen, indem sie eine bessere Orientierung darüber geben, was von Evaluierenden zu erwarten ist und über welche Kompetenzen sie verfügen sollten.

Sie orientieren sich an den *DeGEval-Standards für Evaluation* (DeGEval, 2002) und fassen die für eine professionelle Evaluationstätigkeit notwendigen Kompetenzen in vier Kompetenzfeldern zusammen (Abbildung 1). Die Vermittlung der Evaluationskompetenz in diesen vier Feldern soll dabei jeweils angebunden sein an das fünfte Kompetenzfeld: die Praxis der Evaluation.



**Abbildung 1: Kompetenzfelder der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation (nach DeGEval, 2004, S. 9)**

Tabelle 1 zeigt, welche Unterdimensionen die jeweiligen Kompetenzfelder umfassen und gibt einen stichwortartigen Überblick über die relevanten Inhalte.

Gemäß dem Ziel, einen Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Programmen und Modulen der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Evaluation zu liefern, konkretisieren die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) insbesondere erwünschte Wissensbestandteile, die im Rahmen entsprechender Aus- und Weiterbildungsprogramme vermittelt werden sollen. Verglichen mit anderen Kompetenztaxonomien konzentrieren sie sich stärker auf die kognitiven Ziele als auf die affektiven und pragmatischen „Outcomes“ entsprechender Trainingsprogramme. D.h., anstatt konkrete Aktivitäten und Verhaltensweisen zu beschreiben, die Evaluierende an den Tag legen sollten, sind sie eher kognitiv ausgerichtet und spezifizieren insbesondere zu vermittelnde Wissenskomponenten, die als Grundlage bzw. Voraussetzung für den Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten angesehen werden können.

**Tabelle 1: Kompetenzfelder und Dimensionen gemäß der Empfehlungen AuWE in Stichworten  
(leicht gekürzt nach DeGEval, 2004, S. 30ff.)**

<b>1. EVALUATIONSTHEORIE UND -GESCHICHTE</b>	
<b>Grundlagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definitionen – Evaluation und Evaluationsforschung</li> <li>▪ Kennzeichen einer Evaluation</li> <li>▪ Funktionen von Evaluationen</li> <li>▪ Dimensionen von Evaluationen</li> </ul>
<b>Evaluationsgeschichte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entwicklungstrends</li> <li>▪ Nationale Evaluationskulturen</li> <li>▪ Einflüsse von Kontextfaktoren auf die Entwicklung von Evaluation</li> </ul>
<b>Evaluationsansätze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Theoretische und methodologische Ansätze und Modelle</li> <li>▪ Positionierung und Aufgabenstellung, methodische Ausgestaltung</li> </ul>
<b>Evaluationsstandards</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sicherung der Qualität von Evaluation</li> <li>▪ Kommunikationsinstrument</li> <li>▪ Konfliktmanagement, Steuerung von Evaluationen</li> </ul>
<b>2. METHODENKOMPETENZEN</b>	
<b>Grundzüge d. empirischen Sozialforschung und Untersuchungsdesign</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entwicklung und Operationalisierung von Fragestellungen</li> <li>▪ Planung empirischer Untersuchungen, Auswahl- und Messverfahren</li> </ul>
<b>Datenerhebung, -aufbereitung und -interpretation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grundlagen von Erhebungsformen</li> <li>▪ Entwicklung von Erhebungsinstrumenten</li> </ul>
<b>Statistische Kenntnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Univariate Häufigkeitsverteilungen, Kreuztabellen, Varianzanalyse</li> <li>▪ Verfahren zur Messung von Zusammenhängen, Signifikanztests</li> </ul>
<b>Datenauswertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anwendungskennnisse in Softwarepaketen zur quantitativen und qualitativen Datenanalyse</li> <li>▪ Kodierung und Rekodierung</li> <li>▪ Dateninterpretation und Reporting</li> </ul>
<b>Projektorganisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zeitplanung, Durchführungsplanung und -kontrolle</li> <li>▪ Kostenplanung und -kontrolle</li> <li>▪ Einführung in Fragen der Kosten-Leistungs-Rechnung</li> </ul>
<b>3. ORGANISATIONS- UND FELDKENNTNISSE</b>	
<b>Organisationswissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organisationsbegriff, Organisieren</li> <li>▪ Handlung vs. Struktur</li> <li>▪ Kommunikation und Interaktion</li> </ul>
<b>Rechts- und Verwaltungswissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einführung Rechtswissenschaft</li> <li>▪ Verwaltungslehre</li> <li>▪ Geschäftsprozesse</li> </ul>
<b>Spezifische Feldkenntnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterschiedliche Praxisfelder</li> <li>▪ Spezifisches Organisations- und Kommunikationswissen</li> <li>▪ Spezifisches Rechts- und Verwaltungswissen</li> </ul>
<b>4. SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZEN</b>	
<b>Soziale Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kontaktaufbau und -gestaltung</li> <li>▪ Perspektivenübernahme und Empathie</li> <li>▪ Feedback und Konfliktfähigkeit</li> </ul>
<b>Kommunikative Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kommunikationstheorie</li> <li>▪ Praxis I: Zuhören und Sprechen</li> <li>▪ Praxis II: Lesen und Schreiben</li> </ul>
<b>Kooperationskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentieren und Moderieren</li> <li>▪ Gesprächs- und Verhandlungsführung</li> <li>▪ Kooperation und Arbeit in Gruppen</li> </ul>
<b>Selbstmanagementkompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivation und Arbeitsstil</li> <li>▪ Auftrag-, Erwartungs- und Rollenklärung</li> </ul>
<b>Lern- und Problemlösekompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexion und Fokussierung</li> <li>▪ Problemlösungsstrategien</li> <li>▪ Lernformen und -stile</li> </ul>

5. PRAXIS DER EVALUATION	
<b>Umfang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In der Regel 12 Wochen</li> <li>▪ Einführung in zwei Evaluationsfelder</li> </ul>
<b>Qualität der Ausbilder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Langjährige Evaluationserfahrung</li> <li>▪ Praktische Erfahrungen in allen Phasen der Evaluation</li> </ul>
<b>Phasen der Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planung (Verhandlung mit Auftraggebern, Untersuchungsdesign, Projekt- und Kostenplan)</li> <li>▪ Durchführung (Datenerhebung und -auswertung, „Brüche“ zwischen Theorie und Praxis der Evaluation)</li> <li>▪ Ergebnisdarstellung (Anwendungsorientierung, Orientierung an politischem Feld u. „interessierten Fachleuten“, Berichterstellung u. Präsentation)</li> <li>▪ Ergebniskontrolle (Zugang zu Ergebnissen bereits abgeschlossener Evaluationen, anwendungsorientierte Relevanz der Evaluationsempfehlungen)</li> </ul>

Dennoch orientieren sich auch die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) an der grundlegenden Unterscheidung zwischen *Wissen* und *Können* und geben ausdrücklich zu bedenken, dass eine Vermittlung von theoretischen Grundlagen in den benannten Kompetenzfeldern für eine professionelle Evaluationstätigkeit alleine nicht ausreicht. Von zentraler Bedeutung ist die *Synthese von Theorie und Praxis*: „...Die wohl wichtigste Aufgabe in der Ausbildung zur Evaluatorin/zum Evaluator [ist] die Zusammenführung unterschiedlicher Kompetenzen, von Theorie und Praxis, von Wissen und Können in einer Person ..., die nur schwerlich im Rahmen der beschriebenen Module alleine zu leisten ist“ (DeGEval, 2004, S. 29).

Es stellt sich somit die Frage, wie diese Synthese geleistet werden kann und welche didaktischen Konsequenzen sich hieraus für die Evaluationsausbildung ableiten lassen. Im folgenden Abschnitt werden daher die Kompetenzfelder und Dimensionen der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) im Hinblick auf die oben dargestellte Differenzierung der Kompetenzbereiche Wissen, Fertigkeiten und Haltungen analysiert.

## 2.3 Kompetenzanforderungen an Evaluierende – eine systematische Analyse

Da aus didaktischer Sicht Erwerb bzw. Vermittlung der Kompetenzbereiche Wissen, Fertigkeiten und Haltungen differenziert betrachtet werden sollte, wurde im Vorfeld der Erarbeitung der vorliegenden Empfehlungen eine systematische Analyse der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) dahingehend durchgeführt, inwieweit die Ausführungen zu den jeweiligen Kompetenzfeldern und -dimensionen diese drei, unserem Kompetenzverständnis zugrunde liegenden Komponenten widerspiegeln. Von zentralem Interesse war dabei insbesondere die Frage, ob bzw. inwieweit die Empfehlungen Aussagen zum Zusammenspiel dieser drei Komponenten beinhalten sowie ggf. Hinweise auf didaktische Konzepte geben, die der Vermittlung von Evaluationskompetenz im Sinne einer Kombination aller drei Faktoren zuträglich sind. Zu Gunsten der Prägnanz der vorliegenden Empfehlungen werden die umfangreichen Ergebnisse dieser Analyse hier nur zusammenfassend und verkürzt, gegliedert nach den Kompetenzkomponenten Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, wiedergegeben.<sup>2</sup>

### 2.3.1 Wissen

Die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) bieten einen umfassenden Überblick über die für eine professionelle Evaluationstätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten. Gemäß dem Ziel, einen Orientierungsrahmen für Aus- und Weiterbildungsprogramme in der Evaluation zu liefern, geben sie sehr konkrete und detaillierte Hinweise dazu, welche *Wissensbereiche und -inhalte* vermittelt werden sollen, so dass Aussagen zur kognitiven Komponente in den meisten Kompetenzfeldern dominieren (v.a. bzgl. Kompetenzfeld 1. *Theorie und Geschichte der Evaluation* und 3. *Organisations- und Feldkenntnisse*). So wird z.B. im Kompetenzfeld 1 das Basiswissen beschrieben, das für eine erfolgreiche und professionelle Planung und Durchführung von Evaluationen (gemäß den Standards für Evaluation) notwendig ist.

<sup>2</sup> Eine ausführlichere Darstellung der Analyse, die der Gliederung in die fünf verschiedenen Kompetenzfelder gemäß der Empfehlungen AuWE (DeGEval, 2004) folgt, findet sich im Anhang (S. 34).

### 2.3.2 Fertigkeiten

Theoretische Kenntnisse alleine reichen jedoch nicht aus: Evaluierende müssen auch dazu in der Lage sein, das erworbene Basiswissen auf konkrete Evaluationsvorhaben übertragen zu können und über entsprechende praktische *Fertigkeiten* verfügen. Auf diesen Zusammenhang zwischen Wissen und Können wird in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) ausdrücklich verwiesen. In den Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzfeldern und -dimensionen wird in der Regel auch angeführt, welche praktischen Fähigkeiten mit den jeweiligen Wissenskomponenten verbunden sind. Besonders deutlich wird die Bedeutung des Anwendungsbezugs im Zuge der Erläuterungen zu den 2. *Methoden-* und 4. *Sozial- und Selbstkompetenzen* sowie selbstverständlich auch bzgl. 5. *der Praxis der Evaluation*. Allerdings wird in den Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzfeldern nahezu ausschließlich auf Praktika als Möglichkeit zum praktischen Einüben verwiesen.<sup>3</sup> Über die Empfehlung des „Einübens in Form von Praktika“ hinaus, fehlen aber vielfach konkrete Hinweise dazu, wie diese Verknüpfung von Theorie und Praxis auch im „Lehralltag“ umgesetzt oder gefördert werden kann.

Eine Ausnahme bilden die Aussagen zum vierten Feld der *Sozial- und Selbstkompetenzen*, in denen – im Gegensatz zu den anderen Kompetenzfeldern – die praktische Komponente sehr stark betont wird und die Beschreibung der zu vermittelnden Wissensinhalte (kognitive Komponente) gegenüber der konkreten Erläuterung der für eine professionelle Evaluationstätigkeit erforderlichen Fähigkeiten (praktische Komponente) deutlich in den Hintergrund tritt. Gemäß der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) sollten den Teilnehmenden nicht nur entsprechende Wissensinhalte vermittelt, sondern auch möglichst häufig Gelegenheiten zum praktischen Erfahren und Einüben dieser – häufig auch als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichneten – Sozial- und Selbstkompetenzen geboten werden. Als „zentrale Qualitätsmerkmale“ einer Aus- und Weiterbildung allgemein sowie insbesondere der Sozial- und Selbstkompetenzen von Evaluierenden werden daher u.a. ein hoher Anteil praktischer, realitätsnaher Übungen, die (Selbst-)Erfahrungen und Learning by Doing ermöglichen (z.B. teilnehmerorientierte Fallarbeit, interaktive Kleingruppenarbeit), eine Visualisierung der zu vermittelnden Konzepte, Modelle und Strukturen sowie ein kontinuierliches Feedback und eine regelmäßige Prozessreflexion angeführt (DeGEval, 2004).

### 2.3.3 Haltungen

Während somit auch Fertigkeiten als praktische Komponente von Evaluationskompetenz in allen Kompetenzfeldern thematisiert werden und auch den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) insgesamt inhärent sind, finden sich jedoch kaum Aussagen zu deren ethischen, sozialen, emotionalen und motivationalen Komponenten, die sich unter dem Kompetenzbereich *Haltungen* zusammenfassen lassen. Die Bedeutung von Haltungen findet lediglich im Zusammenhang mit den 4. *Sozial- und Selbstkompetenzen* explizite Erwähnung: „Der Begriff Sozial- und Selbstkompetenz und die Ausführungen für alle folgenden Dimensionen weisen auf die Bedeutung von Persönlichkeit, Werthaltungen und Einstellungen hin. Insbesondere kommunikative, soziale und kooperative Kompetenzen sind eng miteinander und mit der eigenen Haltung sich selbst gegenüber verbunden“ (DeGEval, 2004, S. 21). Im weiteren Verlauf dieses Zitats wird zugleich auf die Bedeutung der Berücksichtigung jeder der drei Kompetenzkomponenten verwiesen: „Damit besteht bei der Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden immer die Notwendigkeit, in praktischen Übungen Selbsterfahrungen und Rückmeldungen zum eigenen Handeln zu ermöglichen. Nur so kann die Vermittlung von Handlungswissen und -fertigkeiten durch die Förderung der Persönlichkeit der Evaluatorin/des Evaluators ergänzt werden“ (DeGEval, 2004, S. 21).

Implizit lässt sich die Bedeutung von Haltungen jedoch auch bezüglich der anderen Kompetenzbereiche erschließen. Hinweise dazu ergeben sich u.a. auch durch nähere Betrachtung der mit den jeweiligen Kompetenzfeldern verbundenen Standards für Evaluation. Für die bereichsübergreifende Relevanz von Werthaltungen spricht u.E. aber bereits der Umstand, dass Fähigkeiten aus dem Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen auch für alle der drei vorgenannten Kompetenzfelder von Relevanz sind. Auf derartige Zusammenhänge wird in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) jedoch nicht ausdrücklich verwiesen.

---

<sup>3</sup> Die Anforderungen, die an Praktika gestellt werden, werden in den Ausführungen zu Kompetenzfeld 5 expliziert (ausführlich Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 5 sowie im Anhang der vorliegenden Empfehlungen).

## 2.4 Didaktische Konsequenzen

Gemäß dem hier zugrunde liegenden Kompetenzverständnis (vgl. Abschnitt 2.1) besteht die didaktische Herausforderung bei der Vermittlung von Evaluationskompetenz darin, jede der drei beschriebenen Kompetenzkomponenten zu berücksichtigen bzw. das Herausbilden der für eine professionelle Evaluationstätigkeit erforderlichen Kombination von *theoretischem Wissen*, *praktischen Fertigkeiten* und *Haltungen* zu fördern. Dieser Notwendigkeit einer Zusammenführung der unterschiedlichen Kompetenzkomponenten wird in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) insbesondere durch das fünfte Kompetenzfeld „Praxis der Evaluation“ Rechnung getragen, wobei vor allem das praktische Einüben im Rahmen von Praktika empfohlen wird.

Ergänzend zu Praktika sollten Aus- und Weiterbildungsprogramme in der Evaluation über didaktische Konzepte verfügen, die auch im Seminarkontext die erforderliche Zusammenführung von theoretischem Wissen und praxisorientierter Anwendung leisten können. Welche didaktischen Konzepte dem Erwerb von Evaluationskompetenz in dieser Hinsicht besonders zuträglich sind, wird in den weiteren Teilen dieser Empfehlungen (insbesondere Kapitel 5) aufgezeigt.



## 3 Angebotsformen und Zielgruppen

Noch vor wenigen Jahren glich die Recherche von Aus- und Weiterbildungsangeboten im deutschsprachigen Raum der sprichwörtlichen „Suche nach der Nadel im Heuhaufen“ (Beywl/Spöth, 2001). Dem wachsenden Bedarf an qualifizierten Evaluierenden folgend, ermöglicht inzwischen eine Vielzahl an Angeboten die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Evaluation. Ziel dieses Kapitels ist es, einen kurzen Überblick über die bestehenden Angebote sowie deren Zielgruppen zu geben, um damit den institutionellen und formalen Kontext der Evaluationsdidaktik abzustecken.

### 3.1 Bestehende Angebotsformen

Unter den Anbietern von Aus- und Weiterbildungen in Evaluation ist zwischen Hochschulen und universitätsnahen Einrichtungen auf der einen Seite und außerhochschulischen Einrichtungen auf der anderen Seite zu unterscheiden.

#### 3.1.1 Universitäre Aus- und Weiterbildungen in Evaluation

In diesem Bereich sind zunächst die weiterbildenden und berufsbegleitenden Studiengänge zu nennen (u.a. Brandt, 2009; Beywl/Harich, 2007; Caspari, 2004). Derzeit existieren im deutschsprachigen Raum drei Angebote, die sich explizit der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation widmen, die hier in chronologischer Reihenfolge ihrer Etablierung genannt werden:

- Das Diploma und der Master of Advanced Studies in Evaluation an der Universität Bern
- Das berufsbegleitende Aufbaustudium „Master of Evaluation“ an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken
- Der weiterbildende Masterstudiengang Evaluation an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Neben diesen eigenständigen Studiengängen ist Evaluation häufiger Lerngegenstand im Rahmen von Schwerpunkten, Modulen oder einzelnen Lehrveranstaltungen innerhalb von Fachstudiengängen. So ist Evaluation in der Regel Thema im Rahmen der Methodenausbildung sozialwissenschaftlicher und anderer Studiengänge. Auch wenn es schwierig ist, über diese heterogenen Angebote hinweg pauschale Aussagen zu treffen, kann berechtigt angenommen werden, dass Evaluation oft zwar im Namen der einschlägigen Lehrveranstaltungen geführt wird, thematisch aber gegenüber rein forschungsmethodischen Themen eine untergeordnete Rolle einnimmt oder auf einen konkreten Evaluationsgegenstand begrenzt wird (Hense, 2009). Im Rahmen dieser Ausbildungsangebote kann also ein deutlicher Bedarf für die explizite Thematisierung von Evaluationskompetenzen im Sinne der *Empfehlungen AuWE* vermutet werden.

#### 3.1.2 Außerhochschulische Angebote

Anders als in den USA haben sich im deutschsprachigen Raum bisher keine nationalen Institutionen zur Aus- und Weiterbildung in Evaluation herausgebildet, die in diesem Bereich mit den Hochschulen konkurrieren (Engle/Altschuld/Kim, 2006). Vielmehr handelt es sich bei außeruniversitären Anbietern in der Regel um gemeinnützige oder privatwirtschaftliche Organisationen, deren Angebote von (eintägigen) Seminaren/Kursen über mehrtägige Fortbildungen bis hin zu längeren, modularisierten Qualifizierungsmaßnahmen reichen. Diese Angebote haben meist einen konkreten Bezug zu ausgewählten Anwendungsfeldern (z.B. Soziale Arbeit, Bildungsbereich oder Entwicklungshilfe) und werden entweder organisationsintern (im Rahmen der Personalentwicklung) durchgeführt oder können von Interessierten gegen Teilnahmegebühr belegt werden.

Der überwiegende Teil außerhochschulischer Angebote hat als Inhalt eine Kombination aus evaluationstheoretischem und methodischem Wissen, Kenntnissen über ein oder mehrere Anwendungsfelder sowie evaluationspraktischen Fertigkeiten. Wie schon in den 1990er Jahren für entsprechende Bildungsangebote in den USA festge-

stellt werden konnte, scheint sich auch im deutschsprachigen Raum die Tendenz durchzusetzen, durch Praktika oder Volontariate sowie kleinere Evaluationsvorhaben einen Praxisbezug in vielen Aus- und Weiterbildungen in Evaluation zu etablieren (u.a. Beywl/Harich, 2007; Hense, 2009).

Jedoch erhebt in der Regel kein Angebot den Anspruch, alle in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) genannten Kompetenzfelder gleichwertig zu behandeln. Vielmehr liegt der Schwerpunkt meist auf einem oder zwei Kompetenzbereichen.

## 3.2 Zielgruppen von Aus- und Weiterbildungsangeboten

Die bestehenden Aus- und Weiterbildungsangebote richten sich an höchst unterschiedliche Zielgruppen, die keineswegs als homogen bezeichnet werden können. Zu ihnen gehören u.a.

- Studierende mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (häufig sozialwissenschaftlicher Studiengänge), die sich für die Methode interessieren und zukünftig evtl. als Evaluierende arbeiten möchten,
- Personen, die sich beruflich verändern und zukünftig als Evaluierende tätig sein wollen,
- Personen, die angestellt oder selbstständig bereits Evaluationen durchführen und ihre Kenntnisse und Kompetenzen in diesem Bereich einerseits ausweiten, andererseits formal zertifizieren lassen wollen, sowie
- Berufstätige, die ein tieferes Verständnis der Methode erlangen wollen, da Evaluation in ihrer Tätigkeit eine wichtige Rolle spielt (z.B. als Auftraggebende von Evaluationen).

Diese Beispiele verdeutlichen bereits, dass sich die überaus heterogene Gruppe Lernender in ihrer theoretischen und praktischen Vorbildung, ihren Erfahrungshorizonten, ihren Erwartungen, Lernbedürfnissen (Grad an Detailliertheit der Lerninhalte, Anwendungsfelder etc.) und Lerntypen stark unterscheiden kann. Dieser Umstand stellt für die Lehrenden und nicht zuletzt für die Lernenden selbst eine Herausforderung dar.

Gemeinsam ist den Zielgruppen jedoch, dass es sich um erwachsene Lernende handelt, die sich bewusst für eine (oft kostenpflichtige) Aus- oder Weiterbildung in Evaluation entschieden haben, d.h. eine konkrete Motivation mitbringen, sich mit Evaluation in Theorie und Praxis auseinanderzusetzen. Diese Voraussetzungen sollten sich dahingehend in den didaktischen Methoden der Aus- und Weiterbildungsangebote widerspiegeln, dass im Wechselspiel von Lehrenden und Lernenden ein aktiver, konstruktiv begleiteter und weitestgehend selbstgesteuerter Vermittlungs- und Lernprozess stattfindet.

Teilweise verfügen die Lernenden bereits über Erfahrungen oder Kenntnisse im Bereich der Evaluation, die sie im Rahmen des Studiums oder ihrer Berufstätigkeit, meist in einem (potenziellen) Anwendungsfeld, erlangt haben. Ein- oder mehrjährige Berufserfahrung wird jedoch nur von einigen Angeboten, in der Regel von Weiterbildungsprogrammen, als Zugangsvoraussetzung genannt (Beywl/Harich, 2007). Lehrende in Evaluation können folglich nicht von einem gesicherten und vor allem einheitlichen Vorwissen unter den Lernenden ausgehen.

## 3.3 Möglichkeit der Anerkennung von Erfahrungen und bereits Gelerntem

Der Begriff „Accreditation of Prior (and Experimental) Learning (AP(E)L)“ bezeichnet die Anerkennung von früherem Lernen und Erfahrungslernen für weitere Qualifikationen (Haase, 2003). Es stellt sich insbesondere für umfangreichere Aus- und Weiterbildungsprogramme in Evaluation die Frage, in welchem Umfang Möglichkeiten zur Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen bestehen sollen.

Im Bereich der hochschulischen Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden könnte APL vor allem für die bestehenden weiterbildenden Masterstudiengänge interessant sein, die sich zumindest im deutschsprachigen Raum zumeist an Personen mit (einschlägiger) Berufserfahrung richten. Vor dem Hintergrund der häufig inhomogenen Zusammensetzung dieses Personenkreises könnte mit Hilfe von APL vermieden werden, dass es aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse zu Frustrationen durch Unter- oder Überforderung von Studierenden kommt. Möglich

wären hier sowohl eine pauschalisierte Anerkennung von außerhochschulischen Weiterbildungen im Evaluationsbereich<sup>4</sup> als auch individuelle Anrechnungsformen.

Nach momentanem Wissensstand kommt APL im deutschsprachigen Raum im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang „Diploma of Advanced Studies in Evaluation“ der Universität Bern sowie im berufsbegleitenden Aufbaustudium „Master of Evaluation“ an der Universität des Saarlandes zur Anwendung. Wenn in weiteren deutschen oder europäischen Evaluationsstudiengängen oder anderen Aus- und Weiterbildungsformaten die Einführung von APL geplant wird, kann zur Einstufung der Kompetenzen auf den Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2009) bzw. den Europäischen Qualifikationsrahmen zurückgegriffen werden. Eine systematische Erfassung der Anwendung von APL in der internationalen Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden könnte dabei hilfreiche Erkenntnisse bieten.

### 3.4 Didaktische Konsequenzen

In didaktischer Hinsicht ist besonders relevant, dass die Zielgruppen von Aus- und Weiterbildungsangeboten in Evaluation sehr heterogen sein können. Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Motivationslagen und Rahmenbedingungen müssen didaktisch entsprechend berücksichtigt werden. Die im Weiteren zu entwickelnden Empfehlungen werden daher insbesondere auf die Fragen eingehen, (1) wie Aus- und Weiterbildungsangebote gestaltet sein sollten, um den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Zielgruppen gerecht zu werden und (2) welche Lehr-Lernformen und Methoden für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten zu wählen sind, so dass eine Kombination möglichst vieler Evaluationskompetenzen nachhaltig und transferierbar vermittelt werden kann.

---

<sup>4</sup> Wie z.B. dem Fortbildungsprogramm in der Entwicklungszusammenarbeit (FEEZ, <http://www.feez.org/>).

## 4 Didaktische Grundposition

Wie in Kapitel 2 dargestellt, erfordert die Planung und Durchführung von Evaluationsprojekten umfangreiche Kenntnisse und Kompetenzen aus unterschiedlichsten Bereichen. Aus- und Weiterbildungsangebote in der Evaluation müssen den Lernenden ermöglichen, diese Kenntnisse und Kompetenzen möglichst nachhaltig und praktisch anwendbar zu erwerben. Daher geht dieses Kapitel der Frage nach, welche grundsätzlichen Aspekte aus lerntheoretischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive zu berücksichtigen sind, um dieser Forderung gerecht zu werden. Ziel ist es, eine *didaktische Grundposition* zu formulieren, aus der heraus sich die einzelnen Empfehlungen begründen lassen.

### 4.1 Das Lernziel: Nachhaltiger Erwerb praktisch anwendbarer Kompetenzen

Wie in Kapitel 2 dargestellt, umfassen Evaluationskompetenzen inhaltlich die Bereiche Theorie und Geschichte der Evaluation, Methodenkompetenzen, Organisations- und Feldkenntnisse, Sozial- und Selbstkompetenzen sowie Erfahrungen in der Praxis der Evaluation. Als Teilkompetenzen lassen sich die Bereiche Wissen, Fertigkeiten und Haltungen unterscheiden.

Die didaktische Herausforderung bei Erwerb und Vermittlung von Kompetenzen besteht darin, dass sie unmittelbar handlungsrelevant sein sollen und sich ihr Wert erst zeigt, wenn sie in konkreten Problemsituationen zur Anwendung gebracht werden. Für die Frage, wie Evaluationskompetenzen gezielt erworben und vermittelt werden können, wird daher das Problem des *Transfers* zentral. Eine Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation muss sich daran messen lassen, wie gut es ihr gelingt, in der Praxis *anwendbares Wissen* hervorzubringen.

Aus der Lehr-Lern-Forschung wissen wir allerdings, dass in Hochschulen und Weiterbildung zwar viel gelernt wird, das Gelernte in der Praxis aber oft *träge* bleibt, also nur schwer zur Anwendung gebracht werden kann (Renkl, 1996). Zurückgeführt wird das auf die Dominanz der sogenannten traditionellen Lernkultur, bei der oft nur die Lehrenden aktiv sind und die Lernenden eher passiv am Lernprozess teilnehmen. Zur Vermeidung von trägem Wissen wird seit längerem eine neue Lernkultur gefordert, die sich an einer *gemäßigt konstruktivistischen Sichtweise* des Lernens orientiert (Reinmann/Mandl, 2006; Sonntag, 2002). Diese ist im Kontext der Evaluationsdidaktik im Rahmen einer *erwachsenenpädagogischen Grundorientierung* zu sehen, auf die zunächst kurz einzugehen ist.

### 4.2 Erwachsenenpädagogische Grundorientierung

Primäre Zielgruppen der Aus- und Weiterbildung in Evaluation sind Studierende in grundständigen und Aufbaustudiengängen sowie bereits im Beruf stehende Praktiker/-innen und Wissenschaftler/-innen. Aus diesem Grund und angesichts des meist beruflichen Verwertungszwecks von Evaluationskompetenzen sollte eine Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation grundsätzlich erwachsenen- und berufspädagogisch ausgerichtet sein (Oliver/Casiraghi/Henderson/Brooks/Mulsow, 2008; Trevisan, 2004).

Zentrale pädagogische Prinzipien, an denen sich Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung orientieren, sind (Siebert, 2000):

- *Zielgruppenorientierung*: Die individuellen Bedarfslagen, Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden werden berücksichtigt.
- *Interessensbezug*: Die konkreten fachlichen und inhaltlichen Interessen, Erwartungen und Verwendungskontexte der Lernenden werden einbezogen.
- *Problembezug*: Inhalte werden grundsätzlich auf konkrete Probleme der Evaluationspraxis bezogen und im Hinblick auf Anwendungsmöglichkeiten und ihren Beitrag zur Problemlösung diskutiert.
- *Handlungsorientierung*: Lernen orientiert sich am Modell der vollständigen Handlung (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrolle und Bewertung), um die Lernenden zum selbstständigen Handeln zu befähigen.

- *Aufgabenorientierung*: Lerninhalte werden nicht primär anhand einer inhärenten Fachsystematik thematisiert, sondern im Kontext konkreter Aufgaben und Problemstellungen.
- *Methodenoffenheit*: Die Methoden werden flexibel an die Lernvoraussetzungen und Lernpräferenzen der Lernenden sowie an die jeweiligen Lernziele und -inhalte angepasst.
- *Selbsttätigkeit*: Lernen erfolgt durch selbst tun, ausprobieren, üben und reflektieren statt durch reine Instruktion.
- *Gruppenbezug*: Potenziale der Gruppensituation und gemeinsame Probleme werden für das Lernen nutzbar gemacht.

### 4.3 Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Die aktuelle Lehr-Lern-Forschung geht davon aus, dass Lernen ein aktiver Aneignungsprozess ist, bei dem Wissen und Kompetenzen immer das Ergebnis individueller „Konstruktions“-Prozesse sind, die vor dem Hintergrund früherer Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden erfolgen (Reinmann/Mandl, 2006; Siebert, 2000). Nach dieser Sichtweise wird Lernen als ein Prozess verstanden, der sich folgendermaßen charakterisieren lässt:

- Lernen ist ein *aktiver Prozess*: Effektives Lernen ist nur über die eigenaktive Auseinandersetzung der Lernenden möglich. Dazu sind Motivation, Interesse und emotionale Beteiligung notwendige Voraussetzungen.
- Lernen ist ein *konstruktiver Prozess*: Neues Wissen wird immer auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert und in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen integriert.
- Lernen ist ein *emotionaler Prozess*: Wahrnehmen, Denken, Verstehen und Motivation sind ohne Emotionen gar nicht denkbar. Ein gewisser positiver Erregungsgrad und die emotionale Beteiligung am Lerngeschehen verbessern die Gedächtnis- und Lernleistung.
- Lernen ist ein *selbstgesteuerter Prozess*: Selbst in dozentenorientierten Lernumgebungen entscheiden die Lernenden letztlich selbst, wie und in welchem Ausmaß sie sich mit den Inhalten auseinandersetzen.
- Lernen ist ein *sozialer Prozess*: Der Erwerb von Wissen erfolgt durch Interaktion mit anderen. Lernen ist somit als Prozess zu sehen, der in einer bestimmten Lernkultur stattfindet, in der Wissensinhalte – aber auch Werthaltungen und Einstellungen – miteinander ausgehandelt werden.
- Lernen ist ein *situativer Prozess*: Der Erwerb von berufs- und anwendungsorientiertem Wissen weist stets kontextuelle Bezüge auf und ist immer an einen spezifischen Zusammenhang gebunden.

Nach Sonntag und Schaper (2006) sind konstruktivistisch beeinflusste Lehr-Lern-Ansätze besonders zur Förderung von Expertenleistungen in komplexen beruflichen Kontexten mit hohen Wissens- und Problemlöseanteilen geeignet, wie sie auch die Tätigkeit von Evaluierenden prägen. Da sich gezeigt hat, dass rein konstruktivistisch gestaltete Lernumgebungen zur Überforderung der Lernenden führen können (z.B. Kirschner/Sweller/Clark, 2006), wird heute eher eine *gemäßigt konstruktivistische Sichtweise* vertreten, die die Rolle von Lehrpersonen wieder stärker betont. Ein Ansatz zur Realisierung dieser Sichtweise wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

Auch in großen Teilen der internationalen Literatur zur Evaluationsdidaktik werden diese Positionen zum Lernen nach einer gemäßigt konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie vertreten. Lee, Wallace und Alkin (2007) etwa stellen ein 10-wöchiges Graduiertenseminar vor, in dem Evaluationskompetenzen in einem problemorientierten Lernzyklus erworben werden. Morris (1992, 1994) präsentiert Konzept und Ergebnisse eines erfahrungsbasierten Kurses, bei dem die Lernenden reale Fälle aus der Evaluationspraxis bearbeiten. Oliver, Casiraghi, Henderson, Brooks und Mulsow (2008) kombinieren Ansätze aus kooperativem und eigenaktivem Lernen sowie der Erwachsenenpädagogik, um ein ähnliches fall- und projektbasiertes Seminar zu skizzieren. Patton und Patrizzi (2005) haben ein ganzes Themenheft zum Einsatz von Fallbeispielen in Evaluationstrainings herausgegeben. Alkin und Christie (2002) diskutieren mögliche Verwendungsformen von Rollenspielen. Umfangreiche Sammlungen von eigenaktiven und kooperativen Übungen zu verschiedensten Evaluationskompetenzen finden sich bei Preskill und Russ-Eft (2005) sowie Mertens (1989). Die meisten Anregungen zur Evaluationslehre, die in der Sektion „Teaching Evaluation“ des vierteljährlich erscheinenden *American Journal of Evaluation* erscheinen, entsprechen ebenfalls den obigen Prinzipien.

## 4.4 Leitlinien zur Gestaltung von Lernumgebungen

Konkrete Leitlinien zur Gestaltung von Lernumgebungen, die eine gemäßigt konstruktivistische Sicht vom Lernen in der Praxis umsetzbar macht, wurden u.a. im Ansatz des problemorientierten Lernens nach Reinmann und Mandl (2006) vorgeschlagen:

- Lernen sollte zunächst immer in einen *realitätsnahen Kontext* eingebunden sein, der den Lerntätigkeiten und -inhalten Bedeutung und Sinn verleiht. Lernen anhand von authentischen und persönlich relevanten Problemen, die Interesse und Neugier erzeugen oder betroffen machen, fördert die Motivation und sichert einen hohen Anwendungsbezug. Zur Umsetzung bieten sich besonders authentische Fälle und Beispiele, handlungsorientierte Projektarbeiten oder die Arbeit an Problemen aus dem Erfahrungskontext der Lernenden an.
- Ein zweites Prinzip lautet, dass das Lernen in *verschiedenen Kontexten* erfolgen soll. Damit ist gemeint, dass möglichst unterschiedliche Herangehensweisen an einen bestimmten Lerngegenstand thematisiert werden sollen. Dadurch wird ein flexibler Umgang mit dem Gelernten gefördert und der Transfer unterstützt. Umzusetzen ist dieses Prinzip vor allem durch methodisch abwechslungsreiche Übungen und Wiederholungen von Inhalten.
- Neben dem Einüben oder Anwenden des Gelernten in mehr als einer Situation ist auch die Berücksichtigung *verschiedener Sichtweisen* auf einen Inhalt wichtig. Praktisch jeder Gegenstand kann unter unterschiedlichen fachlichen, sozialen, historischen oder sonstigen Perspektiven betrachtet werden. Lerninhalte werden bei Berücksichtigung dieses Prinzips besser untereinander und mit bereits bestehenden Wissensbeständen verknüpft, sind somit nachhaltiger und flexibler verfügbar, was auch dem Problem des „trägen Wissens“ vorbeugen kann.
- Auch wenn Lernen auf den ersten Blick ein individueller Vorgang ist, spielen *soziale Lernkontexte* eine große Rolle. Daher sollten möglichst oft soziale Lernarrangements durch kooperatives Lernen und Problemlösen integriert werden. Gruppenarbeit, team- und handlungsorientiertes Arbeiten, aber auch die Öffnung der Lernsituation nach außen, etwa über Expertenkontakte, sind Beispiele dafür, wie sich soziale Kontexte realisieren lassen.
- Im Gegensatz zu rein konstruktivistischen Ansätzen folgt aus einer gemäßigt konstruktivistischen Perspektive die Forderung nach Berücksichtigung eines *instruktionalen Kontexts*. Lehrende sind dabei allerdings nicht als Wissensvermittler gefordert wie in der traditionellen Lehr-Lern-Auffassung, sondern sollen einerseits den Lernprozess der Lerngruppe moderieren und andererseits die einzelnen Lernenden im Lernprozess gezielt anleiten, unterstützen und beraten.

Zur Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen werden oft drei Umsetzungsformen besonders hervorgehoben (Reinmann/Mandl, 2006), kooperatives Lernen, selbstgesteuertes Lernen und mediengestütztes Lernen (vgl. Kapitel 5).

## 5 Lehr- und Lern-Methoden

In diesem Kapitel werden didaktische Methoden vorgestellt und in Bezug auf ihre Relevanz für die Vermittlung von verschiedenen Arten von Evaluationskompetenzen analysiert. Auf Grundlage der zu vermittelnden Evaluationskompetenzen, der Zielgruppe(n) sowie der pädagogischen Grundposition werden Schlussfolgerungen gezogen, welche Methoden sich für die Vermittlung von Evaluationskompetenzen besonders eignen, und diese Methoden kurz skizziert.

### 5.1 Übersicht

Die im Bereich der Lehr-Lern-Methoden verwendeten einschlägigen Begriffe sind oft nicht klar definiert. Für gewöhnlich wird unter dem Stichwort „Methoden“ alles subsumiert, was sich auf das „Wie“ des Lehrens und Lernens bezieht. Lehren und Lernen sind dabei stets aufeinander bezogen und voneinander abhängig. Für Empfehlungen zur Didaktik von Aus- und Weiterbildungsangeboten erscheint es sinnvoll, von Methoden bzw. Lehr-Lernformen im weiteren Sinne auszugehen, da es darum geht, möglichst geeignete Methoden, seien es nun Organisationsformen, Lehr-Lernarrangements, Methoden i.e.S. oder Techniken (vgl. z.B. Bonz, 2006; Peterßen, 2009), darzustellen und zu empfehlen.

In den meisten Methodenhandbüchern finden sich verschiedene Systematiken, um Methoden zu kategorisieren, wobei sich die Kategorisierungen z.T. stark überschneiden und oft nur bestimmte Aspekte hervorheben. Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Aspekte zur Einteilung von Lehr-Lern-Methoden dargestellt.

#### 5.1.1 Kategorisierung nach Organisations-, Sozial- und Arbeitsformen, Medieneinsatz

Orientiert man sich an eher formalen Aspekten, so kann eine Kategorisierung sich auf folgende Merkmale beziehen:

- Organisationsform (In welchem Rahmen und in welcher äußeren Form finden Lehr-Lern-Prozesse statt?)
- Sozial- und Arbeitsform (In welchen sozialen Settings und mit wem wird gelernt und welche Möglichkeiten der Interaktion gibt es?)
- Medieneinsatz (Welche Medien kommen wie zum Einsatz?).

Bedeutsam scheinen die *Organisationsformen* als allgemeiner Raster, der grundlegende Entscheidungen in der Planung von Aus- und Weiterbildungsangeboten (v.a. im formalen Bildungssystem) widerspiegelt. Wichtige Organisationsformen beim Methodeneinsatz sind z.B. Vortrag und Vorlesung, Seminar / Übung, betreutes Praktikum, Tutorial, Arbeitsgemeinschaft, Exkursion, Praktikum unbetreut, Training on the Job sowie interaktive Lernprogramme und andere Formen des Selbststudiums (z.B. Götz/Häfner, 2005). Für die professionelle berufliche (Weiter-)Entwicklung kommen auch nicht-formal bzw. informell organisierte „implizite“ Lernformen zum Tragen wie z.B. die Teilnahme an Mentoring, Coaching oder Peer Learning oder der Austausch in fachlichen Communities.

*Sozial- und Arbeitsformen* spiegeln wider, ob eher alleine, mit einer zweiten Person (Partnerarbeit) oder zusammen mit mehreren anderen (Gruppenarbeit) gelernt wird. Die reine Anwesenheit von anderen Personen (z.B. im Plenum bei einem Vortrag) gilt nicht als Gruppenaktivität, diese bedarf der Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern. „Gruppenarbeit“ ist grundsätzlich eine wichtige Lehr-Lernform in allen modernen pädagogischen Ansätzen. Darüber hinaus gibt es explizite Modelle wie das „kooperative Lernen“, das höchst interaktives und großteils selbstgesteuertes Lernen in und mit der Gruppe vorsieht.

Im Bereich des *Medieneinsatzes* ist aktuell v.a. der Einsatz von elektronischen Medien im Rahmen eines mehr oder weniger interaktiven E-Learning von Bedeutung (z. B. Spiel et al., 2004).

#### 5.1.2 Kategorisierung nach Steuerungsverantwortung und Aktivität der Lernenden

Eine weitere Kategorisierung kann anhand der Steuerungsverantwortung für den Lernprozess sowie von Grad und Art der Aktivität der Lernenden vorgenommen werden (z.B. Arnold, 2006; Bonz, 2006; Götz/Häfner, 2005). Aktionsformen der Lernenden sind z.B. zuhören, beobachten, diskutieren, beschreiben, üben, ausprobieren etc.

Siebert (2008, 2009) unterscheidet z.B. zwischen „instruktiven“ (auf Lehrende konzentriert, d.h. vor allem der Vortrag) und „konstruktiven“ Methoden (auf Lernende und deren Konstruktion des Lernprozesses konzentrierte Methoden, die ein gewisses Ausmaß der Selbststeuerung der Lernenden verlangen und zur Reflexion anregen). In der Erwachsenenbildung wird in diesem Zusammenhang auch oft der Begriff „aktivierende Methoden“ verwendet, diese zielen auf die aktive Einbindung von Lernenden und deren Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen ab.

Die Palette von Methoden reicht also von lehrendenzentrierten und rezeptiven Methoden wie Vortrag, theoretischen Inputs oder dem lehrendengesteuerten fragend-entwickelnden Gespräch über Methoden, die eine höhere bzw. hohe Aktivität von Lernenden bedingen, bis zu methodisch offenem Unterricht und offenem Lernen, in dem die Wahl der Methoden bei den Lernenden liegt.

Methoden und Lernformen, in denen Lernende ein hohes Maß an Selbststeuerung und Aktivität zeigen, sind z.B. die Projektmethode (in vorgegebenen oder eigenen, realen oder simulierten Projekten), prozessorientiertes Lernen (Kennenlernen und Ausüben von Verfahren und Arbeitsweisen), problemorientiertes Lernen (Reinmann/Mandl, 2006), kooperatives Lernen (Konrad/Traub, 2008) und generell alle Methoden, die auf eigene Tätigkeit abzielen wie Simulationen, Fallstudien, Praktika. Auch Coaching, Mentoring und Peer Learning sowie der Austausch in fachlichen Communities zählen zu den selbstgesteuerten Lernformen.

Auch Selbststudium (Studium von Fachliteratur) und andere stark eigenverantwortlich bis rein autodidaktisch ausgelegte Lehr- und Lernformen (z.B. eigeninitiatives Üben, „Learning by Doing“ im beruflichen Kontext, Austausch mit Peers, erfahrenen Personen etc.) werden meist nicht dezidiert als Methode beschrieben, sind aber gerade für das Lernen im Erwachsenenalter hoch relevant. Hier braucht es im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Siebert, 2009) eine Unterstützung durch die methodische Gestaltung von Bildungsangeboten, in dem diese Lernformen bewusst eingesetzt und gefördert werden.

### 5.1.3 Kategorisierung nach Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung

Eine dritte Möglichkeit der Kategorisierung ergibt sich aus der Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung der verschiedenen Lehr-Lern-Formen. Dabei gilt die Prämisse, dass praktisches Tun und Erleben einen hohen Beitrag zum Aufbau von Handlungskompetenz leisten kann. Ein großer Teil des beruflichen Lernens während der Arbeit („Learning on the Job“) findet als Handlungs- und Erfahrungslernen statt.

In Bezug auf die *Handlungsorientierung* wird zwischen realem und simulativem Lernen unterschieden. Reales Lernen umfasst Praktika sowie die Durchführung von eigenen Projekten oder Aufträgen. Simulativ sind Planspiele, simulierte Projekte, Rollenspiele und Fallstudien. Der Vorteil von simulierten Formen ist die Sicherheit, in der die Lernenden ohne negative externe Konsequenzen verschiedene Handlungsoptionen ausprobieren und auch Fehler machen können. Handlungsorientiertes Lernen kann unter mehr oder weniger ausgeprägter Anleitung und Supervision erfolgen, wobei für effektives und effizientes Lernen eine intensive Begleitung durch Lehrende empfohlen wird. Für die Entwicklung von Sozialkompetenz sowie Einstellungen und Haltungen ist zusätzlich die Integration von reflexiven Elementen von hoher Bedeutung. Vor allem bei stark kognitiv geprägten Tätigkeiten kann praktisches Tun mit der Vermittlung von theoretischem Wissen verknüpft werden. Ein Ansatz für das angeleitete und explizit auf Aneignung und vertieftes Verständnis von Fachwissen ausgelegte praktische Lernen ist die kognitive Meisterlehre („cognitive apprenticeship“) (Collins/Brown/Newman, 1989; Siebert, 2003) – im Gegensatz zur „gewöhnlichen“ Lehre“, in der (handwerkliche) Fertigkeiten im Vordergrund stehen.

Durch die *Erlebnis- und Erfahrungsorientierung* soll gegenüber der reinen Handlungsorientierung stärker der affektive Bereich angesprochen werden. Sie findet sich in Spiel, Rollenspiel und darstellerischen Methoden und in einschlägigen pädagogischen Konzepten wie z.B. der Outdoor-Pädagogik.

## 5.2 Didaktische Valenz verschiedener Lehr-Lern-Methoden

Basierend auf den Charakteristika der verschiedenen Methoden kann eine Einteilung anhand ihrer Eignung zur Vermittlung verschiedener Arten von Kompetenzen vorgenommen werden. Arnold (2006) nennt diese Eignung die „didaktische Valenz“ von Methoden; eine ähnliche Zuteilung nehmen auch Götz und Häfner (2005) vor.



Grundsätzlich gibt es verschiedene *ganzheitliche Methoden*, die eine hohe pädagogische Valenz aufweisen, da sie verschiedene Kompetenz- und Erfahrungsbereiche und insbesondere sowohl kognitive als auch soziale und affektive Aspekte ansprechen. Dazu zählen etwa die handlungs- und erfahrungsorientierten Lehr- und Lernformen, vorausgesetzt, es kommt zur einer Verknüpfung des praktischen Tuns mit Theorie und fachlichem Wissen und zu einer Reflexion der Erfahrungen.

Methoden, die stark *instruktiv und lehrendenzentriert* sind, sind hingegen weniger gut geeignet, den Erwerb von Handlungskompetenz oder die Entwicklung bestimmter Haltungen oder Einstellungen zu unterstützen. Damit einher geht auch eine geringere Verwendbarkeit für die Vermittlung von methodischen Kompetenzen, da diese ebenfalls eingeübt werden müssen.

Generell gilt, dass in jeder Aus- und Weiterbildung aufgrund der unterschiedlichen Lernziele und Lerntypen eine Vielfalt an Methoden zum Einsatz kommen sollte. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die didaktische Valenz von gängigen Lehr-Lernformen und Methoden, wobei es sich hier nur um eine ungefähre Zuordnung handelt, die nicht ausschließt, dass einzelne Methoden je nach Art des Einsatzes und der Kombination mit anderen Methoden auch für andere Kompetenzbereiche bedeutsam werden können. Die Zuordnung erfolgte in Anlehnung an Arnold (2006) und wurde erweitert um die für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation vorgeschlagenen Methoden.

**Tabelle 2: Orientierungsrahmen zur didaktischen Valenz von gängigen Lehr-Lernformen und Methoden**

	Wissen	Fertigkeiten	Haltungen
<i>Methoden im engeren Sinn</i> (mit zunehmender Eigenaktivität der Teilnehmenden)			
Vortrag/Präsentation	+		
Lehrgespräch	+		
Planspiel/Simulation	+	++	(+)
Fallstudie (Case Study)	++	+	(+)
Rollenspiel	(+)	(+)	++
Projektarbeit	++	++	(+)
Praktikum	++	++	+
Künstlerische/kreative Übungen		+	++
Assoziationsübungen	(+)		++
Erlebnispädagogische Verfahren		+	++
Selbststudium	+		
<i>Pädagogische Prinzipien (z.T. mit Überschneidung)</i>			
Sach-/objektorientiertes Lernen	+		
Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen	+	+	+
Problemorientiertes Lernen	+	+	+
Kooperatives Lernen	+	+	+
Aktivierende Methoden	+	+	+
Reflexion	+	+	+
<i>Implizite Lehr-Lernformen</i>			
Coaching/Mentoring	(+)	+	+
Peer Learning	+	+	+
Professioneller Austausch und Diskussion	+	+	+

Legende: ++ = besondere Eignung; + = allgemeine Eignung; (+) = für bestimmte Teilkompetenzen geeignet

## 5.3 Allgemeine Empfehlungen zu Lehr-Lern-Methoden

Die Praxis- und Handlungsorientierung von Aus- und Weiterbildung in Evaluation bedingt, dass es persönliches Tun und Erleben sowie eine Diskussion und kritische Reflexion von nicht-trivialen Entscheidungen, wie sie Evaluationen mit sich bringen, braucht; der rein theoretische Erwerb von Faktenwissen und Methodenkenntnissen ist notwendig, aber nicht ausreichend. Es ist daher im Rahmen der Ausbildung von Evaluierenden generell für *Praxiselemente* zu sorgen. Die Didaktik ist *verständnis-, prozess- und handlungsorientiert, reflexiv und diskursiv* anzulegen. In Anbetracht der verschiedenen Kompetenzfelder ist eine geeignete *Kombination von verschiedenen Methoden* erforderlich.

Die Methoden sind *erwachsenengerecht und teilnehmendenzentriert*, berücksichtigen also die Lernkulturen und -voraussetzungen der Lernenden. Die Vernetzung neuer Inhalte mit bestehenden Erfahrungen und Wissensbeständen unterstützt ein nachhaltiges individuelles Lernen. Auf heterogene Gruppen ist einzugehen, indem die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Kenntnisse, Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigt und im besten Fall konstruktiv im Sinne eines Peer Learning eingesetzt werden.

Die verwendeten Methoden fördern ein tiefgehendes Verständnis der Lerninhalte sowie die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen. Dazu ist es notwendig, dass *kollaboratives Lernen* sowie der Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden ermöglicht werden.

*Partizipative und aktivierende Methoden* wirken nicht nur motivierend, sondern begünstigen auch den Aufbau von Erfahrungswissen und prozessualer Handlungskompetenz. Lerninhalte werden durch Erproben und Üben gefestigt, Praxisphasen durch die Lehrenden begleitet. Der Einsatz von *E-Learning* bzw. *Blended Learning* kann gerade in der Wissensvermittlung und dem Einüben von klar definierten Fähigkeiten (v.a. im Bereich der methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten) sinnvoll sein, sollte aber mit Präsenzphasen kombiniert sein.

Die *Arbeit an Projekten und Fallstudien* stellt einen wichtigen Teil der Ausbildung in Evaluation dar. Dabei ist darauf zu achten, dass die Auseinandersetzung mit dem Gelernten sowie die kritische *Reflexion* von eigenen Erfahrungen durch die eingesetzten Methoden unterstützt werden.

### 5.3.1 Implizite Lernformen wie Coaching und Mentoring oder Communities

*Coaching* oder *Mentoring* können für Auszubildende in Evaluation, aber auch für ausgebildete Personen, die am Anfang ihrer professionellen Praxis als Evaluierende stehen, eine wichtige Unterstützung in der Durchführung von Evaluationen sowie eine effiziente und besonders zielgerichtete professionelle Fortbildung darstellen. Zum Einsatz kommen erfahrene Evaluierende, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen anhand konkreter Fragestellungen an „Evaluations-Novizinnen und -Novizen“ weitergeben. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als Evaluationen als wissenschaftliche und professionelle Dienstleistungen hochkomplex sind und selbst eine umfassende Ausbildung nicht auf alle eventuell auftretenden Situationen und Fragestellungen vorbereiten kann.

Für die professionelle Weiterbildung von bereits erfahrenen Evaluierenden empfiehlt sich neben einem Angebot an einschlägigen Fortbildungsseminaren v.a. die *Möglichkeit eines professionellen Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen* wie er im Rahmen von wissenschaftlichen Gesellschaften wie z.B. der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) oder auch in elektronischen Netzwerken und Communities (wie forum-evaluation oder EVALTALK) angeboten wird.

## 5.4 Geeignete Lehr-Lern-Methoden für einzelne Kompetenzfelder

Methoden schließen *inhaltliche Inputs* im Rahmen eines Vortrags oder eines Unterrichtsgesprächs ein, diese sind vor allem in den Kompetenzfeldern *Theorie und Geschichte der Evaluation* und *Methodenkompetenz* unerlässlich sowie auch für grundlegendes Faktenwissen im Bereich der *Organisations- und Feldkenntnisse* sowie der *Sozial- und Selbstkompetenzen*. Eine Wissensvermittlung durch Vorlesungen, Vorträge, Skripte, E-Learning-Angebote oder Literaturstudium ist jedoch in allen Bereichen durch eine *praktische Anwendung des Wissens* in für Evaluationen relevanten Fragestellungen zu ergänzen. Es ist dabei darauf zu achten, dass die eingesetzten pädagogischen Methoden die Vernetzung von neuen Inhalten und Handlungsweisen mit bestehenden Erfahrungen und Wissensbeständen der Lernenden unterstützen.

Empfohlen wird für alle Kompetenzbereiche die *Durchführung von Evaluationen* (Real-Life-Projekte), das Kompetenzfeld 5 der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) *Praxis der Evaluation* ist daher in Aus- und Weiterbildungen zu integrieren (s.u. Exkurs *Lernen durch Praxis*). Ist die Mitarbeit an tatsächlichen Evaluationsprojekten aus organisatorischen oder anderen Gründen nicht möglich, so kann Evaluationserfahrung auch durch die *Arbeit an Fällen* gewonnen werden, wobei umfassende aus Evaluationen gewonnene Fallstudien zum Einsatz kommen (Patton/Patrizi, 2005). Alternativ können auch typische Ausgangssituationen oder Problemstellungen für die weitere Bearbeitung genutzt werden (*problem-based learning*: Lee et al., 2007; *case scenarios*: Preskill/Russ-Eft, 2005; vgl. auch den Einsatz von Rollenspielen s.u.). Weitere Möglichkeiten sind die Simulierung von Evaluationen (Darabi, 2002; Gutknecht-Gmeiner, 2009; Oliver et al., 2008), die Durchführung von „evaluability assessments“, d.h. die Überprüfung der Evaluierbarkeit von Programmen (Leviton/Collins/Laird/Kratt, 1998) oder die Nutzung von (Fall-)Beispielen für das schrittweise Heranführen an die Entwicklung von logischen Modellen (Renger/Titcomb, 2002). Einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten, praktische Evaluationserfahrung zu erwerben, gibt Trevisan (2004).

Im Kompetenzfeld „Theorie und Geschichte der Evaluation“ kann z.B. die Umsetzung der „Standards für Evaluation“ anhand der Planung oder Durchführung von Evaluationen reflektiert werden. Im Bereich der Methodenkompetenzen sind sozialwissenschaftliche Verfahren in *Praxisbeispielen* auszuprobieren und, v.a. wenn es sich um Basisqualifikationen handelt, auch einzuüben. Kompetenz in der Projektorganisation wird im Rahmen selbstdurchgeführter Projekte gelernt und gefestigt. Sozial- und Selbstkompetenzen werden im Umgang mit der Peer Group sowie in der Auseinandersetzung mit (tatsächlichen oder gespielten) Auftraggebern und Stakeholdern erworben. Sinnvoll ist es im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz sämtliche Evaluationsphasen einzubeziehen und den gesamten Evaluationszyklus in der Übungssituation zu durchlaufen (Darabi, 2002).

Für den Ausbau von Sozial- und Selbstkompetenzen wird die *Arbeit in Gruppen* empfohlen, die insgesamt eine gute Vorbereitung auf die Tätigkeit als Evaluator/-in darstellt, da in Evaluationen oft im Team gearbeitet wird. Gruppenarbeiten dienen somit sowohl der Einübung und Festigung von inhaltlichen Kenntnissen und Fähigkeiten als auch dem Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenzen, z.B. von Kommunikations- und Moderationskompetenzen, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Planungskompetenzen oder Zeitmanagement.

Eine besondere Rolle im Erwerb von persönlichen und kommunikativen Kompetenzen kommt insbesondere *Rollenspielen* zu, die auch in der Methodenvermittlung eingesetzt werden können. Als Anwendungsbereiche bieten sich z.B. an: die Kommunikation mit Auftraggebenden und Teammitgliedern, Erhebungssituationen v.a. beim Einsatz qualitativer Methoden (Interviewtechniken), Verhalten in schwierigen und konfliktreichen Situationen, mündliches Feedback und Präsentationen an Auftraggebende und/oder Stakeholder etc. (Alkin/Christie, 2002, die Rollenspiele auch für die Durchdringung und Aneignung von Evaluationstheorie verwenden; Preskill/Russ-Eft, 2005). Durch Assoziationsübungen (Verwendung von Metaphern) und kreative Methoden können auch andere als kognitive Kanäle angesprochen werden (Patton, 2002), sie unterstützen die (Selbst-)Reflexion sowie die Diskussion des Gelernten.

Tabelle 3 gibt einen Überblick der obigen Analyse. Dabei ist anzumerken, dass es sich um eine exemplarische und keinesfalls abschließende Zuordnung handelt, die eine schnelle Übersicht und erste Orientierung bei der Methodenwahl erlauben soll.

## 5.5 Lernen durch Praxis

In Anbetracht der hohen Bedeutung praktischer Erfahrung in der Ausbildung von Evaluierenden sollen hier einige für das Lernen in der und durch die Praxis bedeutsame Empfehlungen angeführt werden. Zumeist wird Praxiserfahrung im Rahmen von Praktika erworben, es ist jedoch auch die Durchführung von eigenen Evaluationen (im deutschsprachigen Raum bislang v.a. im Rahmen von Zertifikats- oder Diplomarbeiten, Beywl, 2004) oder einzelnen Lehrveranstaltungen (meist als so genannte „single course projects“ oder „Projektseminare“, Hense, 2009) möglich.

In den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) werden eine Mindestdauer der Praktika von jeweils sechs Wochen in mindestens zwei Feldern der Evaluation, Evaluationserfahrung der Auszubildenden und die Abdeckung möglichst aller Phasen einer Evaluation im Rahmen von Praktika als Qualitätskriterien formuliert. Auch braucht es von Seiten der durchführenden Organisation ein „Praktikumskonzept“. Diese Kriterien stellen Mindestanforderungen dar.

**Tabelle 3: Eignung von gängigen Lehr-Lernformen und Methoden für die Vermittlung von Kompetenzen in den Kompetenzfeldern**

Lehr-Lern-Methoden	1. Theorie und Geschichte	2. Methodenkompetenz	3. Organisations- und Feldkenntnisse	4. Sozial- und Selbstkompetenzen
<i>Methoden im engeren Sinn (mit zunehmender Eigenaktivität der Teilnehmenden)</i>				
Vortrag	++	+	+	
Lehrgespräch	++	+	+	
Planspiel/Simulation	++	++	++	++
Fallstudie (Case Study)	++	++	++	++
Rollenspiel		++	+	++
Projekt	+	++	++	++
Praktikum		++	++	++
Künstlerische/kreative Übungen				++
Assoziationsübungen	+	+	+	++
Erlebnispädagogische Verfahren		+		++
Selbststudium	++	+	+	
<i>Sozialformen</i>				
Arbeiten im Plenum	+	+	+	
Partner-/Gruppenarbeit	++	++	++	++
Alleinarbeit	++	++	+	
<i>Pädagogische Prinzipien (z.T. mit Überschneidung)</i>				
Sach-/objektorientiertes Lernen	++	++	+	+
Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen	+	++	++	++
Problemorientiertes Lernen	++	++	++	++
Kooperatives Lernen	+	++	++	++
Aktivierende Methoden	++	++	++	++
Reflexion		+	+	++
<i>Implizite Lehr-Lernformen</i>				
Coaching/Mentoring		++	++	++
Peer Learning	+	++	++	++
Professioneller Austausch und Diskussion	++	++	+	++

Legende: ++ = besondere Eignung für die Kompetenzvermittlung in diesem Kompetenzfeld; + = allgemeine Eignung

Nimmt man den Kompetenzerwerb in Praktika ernst, so braucht es eine gute *organisatorische und pädagogische Einbindung von Praktika* in die Angebote zur Aus- und Weiterbildung. Im Praktikumskonzept sollte der stärker theoretische Teil der Ausbildung mit den Aufgaben im Praktikum abgestimmt werden und sich Theorie und Praxis im Idealfall ergänzen. Vorgesehene Tätigkeiten im Praktikum müssen im Vorfeld so gestaltet werden, dass sie der Vermittlung vorher festgelegter einschlägiger Kompetenzen dienen und der *Kompetenzerwerb* auch überprüft werden kann.

Die Werbung geeigneter Praktikumsplätze bzw. – im Fall von selbst durchgeführten Evaluationen – von Auftraggebern, zeitliche Restriktionen, der Vorbereitungs-, Organisations- und Betreuungsaufwand für Lehrende in den Ausbildungsgängen sowie die Auszubildenden in den Praktikumsorganisationen sowie ethische und rechtliche Probleme sind gängige Herausforderungen in der Durchführung von qualitativ hochwertigen Praktika und von eigenen Evaluationsprojekten der Auszubildenden (Cooksy, 2008; Eastmond/Saunders/Merrell, 1989; Hurley/Renger/Brunk, 2005; McDonald/Myrick, 2008; Morris, 1992; Perry, 2008; Preskill, 1992; Trevisan, 2002).

## 6 Anforderungen an die Lehrenden

In den vorhergehenden Kapiteln wurden unter anderem die Zielgruppen von Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Evaluation charakterisiert, die Herausforderungen bei der Gestaltung von Lernumgebungen für den nachhaltigen Erwerb anwendbarer Evaluationskompetenzen dargestellt und eine didaktische Grundposition sowie verschiedene methodische Optionen zu deren Umsetzung diskutiert. Ziel dieses Kapitels ist es, Anforderungen zu beschreiben, denen Lehrpersonen gerecht werden sollten, die in diesem Kontext Angebote konzipieren und umsetzen. Im Einzelnen wird in den folgenden Abschnitten auf erforderliche Lehrkompetenzen, fachliche Kompetenzen und Evaluationserfahrung sowie die konkreten Aufgaben von Lehrenden eingegangen. Übergreifend sollten Lehrpersonen nicht nur über möglichst viele dieser Kompetenzen und Erfahrungen verfügen, sondern auch die Bereitschaft zur kontinuierlichen eigenen Weiterqualifikation in diesen Bereichen aufweisen.

### 6.1 Lehrkompetenzen

Eine umfassende didaktische und insbesondere erwachsenen- und berufspädagogische Erfahrung und Kompetenz der Lehrenden ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal für Angebote der Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden. Lehrende sollten daher ein breites Spektrum an didaktischen Methoden kennen und diese anforderungs- und bedarfsgerecht sowie aufeinander abgestimmt einsetzen können (vgl. Abschnitt 5.5). Stark praxisorientierte Elemente bedürfen sowohl einer soliden nicht nur theoretischen sondern auch praktischen Eigenkompetenz als auch eines hohen Maßes an Selbstreflexion, um gegebenenfalls steuernd eingreifen sowie die eigene Lehr- und Trainingspraxis weiterentwickeln zu können.

Lehrende sollten weiters auf (möglicherweise stark heterogene) Interessen, Bedürfnisse, vorhandenes Wissen und Vorerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden (vgl. Abschnitt 3.2) eingehen und diese für den Lernerfolg der Gruppe nutzbringend integrieren können. Dazu bedarf es einer teilnehmendenorientierten, wertschätzenden Grundhaltung.

### 6.2 Fachliche Kompetenzen und Evaluationserfahrungen von Lehrenden

Die fachliche Komponente orientiert sich an den Kompetenzfeldern der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004), d.h. Lehrende müssen selbstverständlich – je nachdem, für welches Kompetenzfeld sie eingesetzt werden – die dort definierten Kompetenzen selbst in einem hohen Maß besitzen.

Grundsätzlich ist daher eine möglichst große Vorerfahrung in der Evaluation auf Seiten der Lehrenden aufgrund der Anwendungs- und Handlungsorientierung in der Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden in hohem Maße wünschenswert. Vor allem um der Situierung von Lerninhalten und dem Prinzip des Lernens an realitätsnahen Problemen gerecht zu werden (vgl. Abschnitte 4.3 und 4.4), erscheint es erforderlich, Evaluationskompetenzen immer im Kontext der konkreten Evaluationspraxis zu thematisieren. Dies gilt ebenso für Inhalte, die auch außerhalb der Evaluation gelehrt und angewendet werden (z.B. Forschungsmethoden und Statistik oder Kommunikationskompetenz). Entsprechende eigene Vorerfahrungen der Lehrenden sind eine große Hilfe für eine solche Einbettung von Inhalten in Evaluationskontexte.

Bezogen auf die einzelnen Kompetenzfelder der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) können darüber hinaus folgende Empfehlungen gegeben werden.

#### 6.2.1 Kompetenzfelder „Theorie und Geschichte der Evaluation“ und „Praxis der Evaluation“

Für die Kompetenzfelder 1 (Theorie und Geschichte der Evaluation) und 5 (Praxis der Evaluation) sind langjährige Erfahrung sowie ein umfangreiches inhaltliches Wissen der Lehrenden Vorbedingung für ihren Einsatz in der Aus- und Weiterbildung von Evaluierenden.

- Im Kompetenzfeld 1 „Theorie und Geschichte der Evaluation“ ist insbesondere darauf zu achten, dass Lehrende umfangreiches Wissen um die Entwicklung der Disziplin (auch im internationalen Kontext) mitbringen sowie die verschiedenen theoretischen Ansätze und Modelle kennen.
- Für das Kompetenzfeld 5 „Praxis der Evaluation“ wird in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004, S. 27ff.) ein Nachweis ausreichender praktischer Evaluationserfahrung von den Auszubildenden gefordert, die sich über alle Phasen der Evaluation erstreckt.

## 6.2.2 Kompetenzfelder „Methodenkompetenz“, „Organisations- und Feldkenntnisse“ und „Sozial- und Selbstkompetenzen“

Für die Vermittlung von Kompetenzen in den Feldern 2, 3 und 4 können für Teilbereiche (z.B. sozialwissenschaftliches Methodentraining, Statistikkenntnisse, allgemeines Organisations- und Verwaltungswissen, allgemeine Kommunikations- und Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen etc.) auch Lehrende ohne umfangreiche Expertise in Evaluation eingesetzt werden, sie sollten jedoch im Sinne eines durchgängigen Evaluationsbezugs jedenfalls grundlegende Erfahrung und Kenntnisse in Evaluation aufweisen. Insgesamt ist darauf zu achten, dass auch diese Kompetenzbereiche in den Evaluationskontext eingebettet werden: Die Relevanz der einzelnen Kompetenzen für und ihre Anwendung bei der Durchführung von Evaluationen muss im Gesamtkonzept der Aus- oder Weiterbildung thematisiert werden. Unumgänglich ist ein einschlägiger Bezug zur Evaluation, z.B. wenn es um theoretische Ansätze und Designs von Evaluationen, um die Anwendung der Standards für Evaluation oder um Einstellungen und Haltungen in spezifischen Evaluationssituationen geht.

## 6.3 Aufgaben der Lehrenden

Wie in Kapitel 4 dargestellt, sind im Rahmen einer gemäßigt konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie Lehrpersonen keineswegs verzichtbar. Im Gegenteil: ihre Rollenanforderungen sind eher anspruchsvoller geworden, da sie neben der Bereitstellung von Wissensressourcen die Lernprozesse der Lernenden anregen, anleiten, moderieren, unterstützen und bedarfsspezifisch korrigieren müssen. Daher haben sie eine zentrale Rolle beim Kompetenzerwerb und können die Lernenden in vielfacher Hinsicht dabei unterstützen (vgl. Abschnitt 5.5):

- *Wissenspräsentation.* Auch wenn Vorträge und Präsentationen quantitativ eine untergeordnete Rolle spielen sollten, sind sie oft unverzichtbar, um Einführungen oder Überblicke zu einer Thematik zu geben. Aufgabe der Lehrenden ist, auch diese eher dozentenorientierten Anteile so verständlich und teilnehmeraktivierend wie möglich zu gestalten. Dazu gehört auch der zielführende und das Verständnis unterstützenden Einsatz von Medien.
- *Aufbereiten von Fallmaterial.* Authentische Fälle und Beispiele können hocheffektive Mittel zum praktisch orientierten Lernen sein. Wichtig ist aber, dass sie im Hinblick auf die jeweiligen Lernziele sorgfältig ausgewählt und ggf. so aufbereitet werden, dass kein „Overhead“ entsteht, der vom Wesentlichen ablenkt.
- *Ausarbeiten und Anleiten von Übungen.* Übungen sind ein bewährtes Mittel, um neu Erlerntes zu vertiefen, zu verstetigen und so den späteren Transfer zu erleichtern. Auch hier ist es wichtig, ausgehend von den jeweiligen Lernzielen passende Aufgabenstellungen, Anleitungen und Materialien für entsprechende Problemlösungsaufgaben, Erarbeitungsaufträge, Rollenspiele, Simulationen etc. zu entwickeln oder auszuwählen.
- *Gezielte Vorbereitung und Unterstützung von Selbstlernphasen.* So bedeutsam individuelle Selbstlernphasen sind, so wichtig ist es, dabei die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -strategien und -fortschritte der einzelnen Lernenden zur berücksichtigen. Ohne gezielte Unterstützung und Hilfeleistung kann nicht erwartet werden, dass alle Lernenden automatisch das jeweilige Lernziel erreichen. Dies setzt voraus, dass Lehrende sich während selbstgesteuerter Lernphasen keinesfalls zurückziehen, sondern im Gegenteil den Lernprozess aufmerksam begleiten und erkennen, wenn Einzelne nicht mit der Aufgabenlösung voran kommen und gezielt intervenieren.
- *Vorbereiten und Moderieren von kooperativen Arbeitsphasen.* Damit das Lernen in Gruppen effektiv ist, müssen eine Reihe von Voraussetzungen gegeben sein (Renkl/Beisiegel, 2003).

1. Zunächst sind nur solche Aufgaben als Gruppenaufgabe geeignet, die auch tatsächlich Austausch und Kooperation zur Lösung erfordern.
2. Daneben sind klare Zielvorgaben und Arbeitsaufträge, hinreichende Vorstrukturierungen in Bezug auf Vorgehen und Ergebnisdokumentation bei komplexen Aufgabenstellungen sowie ein klares Zeitmanagement besonders wichtig.
3. Schließlich müssen Lehrende etwa durch entsprechend formulierte Aufgabenstellungen dafür sorgen, dass alle Mitglieder einer Gruppe gleichermaßen in die Kooperation einbezogen werden, so dass alle sich niemand aus der Verantwortung stiehlt oder diese umgekehrt gänzlich an sich zieht.

Werden diese Prinzipien berücksichtigt, so können kooperative Arbeitsphasen tatsächlich das oft zitierte Potenzial zur Förderung von sozialen, kommunikativen und Kooperationskompetenzen entwickeln. Eine wichtige Unterstützung können dabei Kooperationsregeln leisten, vor allem wenn diese von den Lerngruppen selbst im Voraus aufgestellt und vereinbart werden.

- *Individuelle Rückmeldung geben.* Nach Selbstlern- oder kooperativen Arbeitsphasen sollte ein möglichst inhaltliches Feedback auf die individuell oder kollaborativ erstellten Produkte der Lernenden gegeben werden. Dabei sollte sichergestellt werden, dass die inhaltlichen und didaktischen Ziele der Arbeitsphase erreicht wurden, indem differenziert auf Fehler oder Defizite in den Arbeitsergebnissen der Lernenden eingegangen wird, um Fehlkonzepte und Kompetenzlücken auszuräumen.
- *Debriefing, Reflektion und Ergebnissicherung.* Nach individuellen und kooperativen Übungen sowie insbesondere nach erlebnisorientierten und eigenaktiven Einheiten ist es ein oft vergessener Schritt, die Ergebnisse auszuwerten, systematisch reflektieren zu lassen und noch einmal auf die Lerninhalte und -ziele zurückzubeziehen. Dadurch werden die Verbindung der oft eindrücklichen individuellen Erfahrungen mit den Lerninhalten und deren tieferes Verständnis gefördert.
- *Transfervorbereitung.* Lehrende können mit verschiedenen Methoden die spätere Anwendung des Gelernten im Praxisfeld direkt vorbereiten und anregen. Dazu gehören etwa die Frage nach konkreten Anwendungsmöglichkeiten, die Diskussion möglicher Transferhindernisse oder das Setzen spezifischer Transferziele durch die Lernenden.

## 7 Ausblick

Die hier vorgelegten Empfehlungen zur Didaktik der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation betreten Neuland, da nach Kenntnis der Autorinnen und Autoren bisher keine andere Evaluationsfachgesellschaft ein ähnliches Produkt hervorgebracht hat. Sie sind auf Basis eines umfassenden Kollaborationsprozesses entstanden, der von der ersten Idee bis zur Fertigstellung mehr als zwei Jahre umspannte, und geben Positionen des Arbeitskreises „Aus- und Weiterbildung in der Evaluation“ in der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) wieder. Um die intendierten Ziele der Empfehlungen zu erreichen und insgesamt zu einer Professionalisierung der Evaluation beitragen zu können, muss darauf hingewirkt werden, dass sie vor allem in der Praxis der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation zur Anwendung kommen. Diesem Aspekt widmen sich die folgenden abschließenden Betrachtungen.

### 7.1.1 Diffusion und Nutzungsförderung der Empfehlungen

Das Empfehlungspapier soll aktiv bei seinen intendierten Zielgruppen (vgl. Kapitel 1) bekannt gemacht werden, um seine Nutzung in der Praxis anzuregen. Zu den konkreten Strategien, die zum Zeitpunkt des Erscheinens geplant sind, gehören:

- Bekanntmachung über DeGEval-Mail (interne Diffusion an die Mitgliedschaft)
- Bekanntmachung und Verbreitung per Download über DeGEval-Homepage
- Beitrag in der Zeitschrift für Evaluation
- Verbreitung über elektronische Diskussionslisten (v. a. forum-evaluation)
- Direkte Verbreitung über die Mitglieder des Arbeitskreises
- Direkte Verbreitung an Lehrende und Verantwortliche der Weiterbildungsstudiengänge
- Direkte Verbreitung an Lehrende aus dem Bereich Evaluation in Fachstudiengängen (auf Basis einer vorherigen Recherche)
- Verbreitung über andere Fachgesellschaften bzw. deren relevante Sektionen und Fachgruppen, z.B. Fachgruppe „Methoden & Evaluation“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs)
- Verbreitung über deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/>)

### 7.1.2 Flankierende Angebote und Materialien

Über die Diffusion hinaus wurde zur weiteren Nutzungsförderung die Einrichtung flankierender Angebote angedacht, über die noch zu entscheiden ist. Konkret in die Diskussion gebracht wurden bereits folgende Maßnahmen:

- Einrichtung einer Plattform für den Austausch und die Diskussion konkreter „Teaching Tools“ (Übungen, Lehr-Lern-Einheiten, Fallbeispiele etc.), die den Vorgaben der vorliegenden Empfehlungen entsprechen und als Anregung für die Aus- und Weiterbildungspraxis dienen können. Erstes Beispiel für eine solche Plattform war der Workshop „D 1 – Methoden der Evaluationsdidaktik – Aktivierende Teaching Tools für Evaluations-Workshops und -Seminare“ des Arbeitskreises im Rahmen der DeGEval-Jahrestagung 2010 in Luxemburg. Als verstetigtes Angebot wäre darüber hinaus ein netzbasiertes Angebot im Rahmen der DeGEval-Homepage denkbar.
- Kommentierte Literaturliste zur Didaktik der Evaluation. Insbesondere in der englischsprachigen Literatur liegt ein großer Korpus an Zeitschriftenkapiteln, Buchkapiteln und auch einigen Monographien vor, die sich dem Thema der Didaktik der Evaluation widmen. Sie könnten strukturiert und kommentiert bereitgestellt werden.

Über diese und weitere Maßnahmen, die nach Erscheinen dieser Empfehlungen getroffen werden, informiert zeitnah die Homepage des Arbeitskreises<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> [http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero\\_Webpage&id=9035](http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9035)



### 7.1.3 Evaluation von Angeboten der Evaluationsaus- und -weiterbildung

Gemäß der Forderung „practice what you preach“ muss sich die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation selbst der Evaluation stellen (McConnell, 1982). Ziel sollte dabei einerseits die systematische Optimierung von Angeboten sein (formative Evaluation), andererseits der Qualitätsnachweis nach außen (summative Evaluation). Ähnlich wie die Standards für Evaluation (DeGEval, 2002) sollen die vorliegenden Empfehlungen zur Didaktik der Evaluation nicht nur Orientierung für die Praxis geben, sondern auch Kriterien zur Bewertung dieser Praxis bereitstellen.

Daraus ergibt sich die Forderung, dass bei der Evaluation von Kursen, Seminaren, Weiterbildungsstudiengängen und sonstigen Angeboten zur Aus- und Weiterbildung in der Evaluation überprüft wird, inwiefern die didaktischen Vorgaben der vorliegenden Empfehlungen umgesetzt werden.

### 7.1.4 Zusammenspiel mit den Empfehlungen AuWE

Die vorliegenden Didaktik-Empfehlungen beziehen sich eng auf die „Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation – Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren“ (*Empfehlungen AuWE*, DeGEval, 2004). Da auch diese bereits einige Ansatzpunkte zu didaktischen Überlegungen enthalten, ergeben sich inhaltliche Überschneidungen. Sie legen die Frage nahe, inwiefern eine Zusammenführung beider Empfehlungspapiere Sinn machen würde, insbesondere da für die *Empfehlungen AuWE* bereits zum Zeitpunkt ihrer Erstellung 2004 angedacht war, sie einige Jahre nach ihrem Erscheinen einem Revisionsprozess zu unterziehen.

Ein solcher Revisionsprozess wird derzeit (Stand: Februar 2011) vorbereitet. Dazu soll zunächst eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden, welche Verbreitung, Akzeptanz und möglichen Veränderungsbedarf der *Empfehlungen AuWE* aus Sicht relevanter Stakeholder erhebt.

## Empfehlungen zur weiteren Lektüre

Die folgenden Lektüreempfehlungen sind als allgemeine Hinweise für das Weiterstudium gedacht. Für konkrete Beispiele zu einzelnen Lehr-Lern-Methoden folgen Sie bitte den jeweiligen Literaturverweisen in den entsprechenden Kapiteln.

### Bücher und Themenhefte

- Mertens, Donna M. (1989). *Creative ideas for teaching evaluation: Activities assignments and resources*. Boston: Kluwer. – Eine ältere Sammlung von Übungen, viele davon zu forschungsmethodischen Inhalten.
- Preskill, Hallie & Russ-Eft, Darlene (2005). *Building evaluation capacity. 72 activities for teaching and training*. Thousand Oaks, CA: Sage. – Übungen und Arbeitsblätter für alle Phasen des Evaluationsprozesses.
- Patton, Michael Q. & Patrizi, Patricia (2005). Teaching evaluation using the case method. *New Directions for Evaluation*, 105. – Beispiele für das Lernen anhand von authentischen Evaluationsfällen.

### Zeitschriften

Im *American Journal of Evaluation* gibt es eine feste Rubrik *Teaching Evaluation*, in der regelmäßig innovative Methoden und Angebote vorgestellt werden. Beispiele sind:

- Alkin, Marvin C. & Christie, Christina A. (2002). The use of role-play in teaching evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 209-218. – Rollenspiele zum Lernen von evaluationstheoretischen -praktischen Inhalten.
- Lee, Janet, Wallace, Tanner LeBaron & Alkin, Marvin C. (2007). Using problem-based learning to train evaluators. *American Journal of Evaluation*, 28 (4), 536-545. – Beschreibt den Erwerb von Evaluationskompetenzen in einem problemorientierten Lernzyklus.
- Patton, Michael Q. (2002). Teaching and training with metaphors. *American Journal of Evaluation*, 23 (1), 93-98. – Anschauliche Diskussion von Grundfragen der Evaluation anhand von Metaphern und Analogien.

### Internet

- [http://degeval.de/index.php?class=Calimero\\_Webpage&id=9035](http://degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9035) – Webseite des Arbeitskreises „Aus- und Weiterbildung in der Evaluation“ in der Gesellschaft für Evaluation - DeGEval
- <http://aea365.org/blog/?cat=238> – Im Blog der Amerikanische Evaluationsgesellschaft AEA gibt es regelmäßig auch Beiträge in der Rubrik „Teaching of Evaluation“.
- <http://comm.eval.org/EVAL/teaching/Home/Default.aspx> – Webseite der amerikanischen Topical Interest Group (TIG) „Teaching of Evaluation“ in der AEA mit diversen Ressourcen (nur für Mitglieder der AEA).

## Literatur

- Alkin, Marvin C. & Christie, Christina A. (2002). The use of role-play in teaching evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 209-218.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009). Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Bonn/Berlin: BMBF.
- Arnold, Rolf (2006). Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In Rolf Arnold & Antonius Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 355-369). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beywl, Wolfgang (2004). Die Zertifikatsarbeiten im Ergänzungsstudium Evaluation: Konzeption und Bilanz. In Wolfgang Beywl (Hrsg.), *Evaluation im Kontext. Arbeitsbericht 31* (S. 52-60). Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Beywl, Wolfgang (2006). Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatorinnen im Vergleich. In JC –The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & James R. Sanders (Hrsg.), *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"* (3. Aufl., S. 313-335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beywl, Wolfgang & Harich, Katja (2007). University-based Continuing Education in Evaluation. *Evaluation*, 13 (1), 121-134.
- Beywl, Wolfgang & Spöth, Stefanie (2001). Bildungsbedarfe und -angebote in Evaluation. Ergebnisse einer explorativen Pilotstudie. In DeGEval, Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.), *Evaluation – Reformmotor oder Reformbremse?* (S. 35-48). Köln: DeGEval.
- Bonz, Bernhard (2006). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In Rolf Arnold & Antonius Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 328-341). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandt, Tasso (2009). Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und -perspektiven. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Caspari, Alexandra (2004). Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, 143-152.
- CES Professional Designations Project (2008). Crosswalk of evaluator competencies (Version 10). Zugriff am 08.09.2010 von [http://evaluationcanada.ca/distribution/20080312\\_ces\\_professional\\_designation\\_core\\_committee.pdf](http://evaluationcanada.ca/distribution/20080312_ces_professional_designation_core_committee.pdf)
- Collins, Allan, Brown, John S. & Newman, Susan E. (1989). Cognitive Apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In Lauren B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooksy, Leslie J. (2008). Challenges and Opportunities in Experiential Learning. *American Journal of Evaluation*, 29 (3), 340-342.
- Darabi, Abbas (2002). Teaching Program Evaluation: Using a Systems Approach. *American Journal of Evaluation*, 23 (2), 219-228.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002). *Standards für Evaluation* (1. Aufl.). Köln: DeGEval. Zugriff am 08.09.2010 von <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074>
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2004). *Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren* (1. Aufl.). Köln: DeGEval. Zugriff am 08.09.2010 von <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19217>
- Engle, Molly, Altschuld, James W. & Kim, Yung-Chul (2006). 2002 Survey of Evaluation Preparation Programs in Universities: An Update of the 1992 American Evaluation Association–Sponsored Study. *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 353-359.
- Eastmond Nicholls J. Jr., Saunders, Walter & Merrell, Duane (1989). Teaching Evaluation through Paid Contractual Arrangements. *American Journal of Evaluation*, 10, 58-62.

- Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Götz, Klaus & Häfner, Peter (2005). *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung*, (Neue Formen des Lernens im Betrieb Band 3, Schriftenreihe des Arbeitskreises Pädagogische Hochschulen/Wirtschaft in Baden-Württemberg) (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Wissenschaft, Deutscher Studien Verlag.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2009). *Kompetenzprofil und Vermittlungskonzept für Peers zur Unterstützung der Implementierung von Peer Review im Rahmen von QIBB*. Wien. Zugriff am 08.09.2010 von [http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download\\_files/Peer\\_Anforderungs-\\_und\\_Schulungskonzept\\_09\\_04\\_30.pdf](http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/Peer_Anforderungs-_und_Schulungskonzept_09_04_30.pdf)
- Haase, Klaudia (2003). Initiativen in Frankreich und Portugal zur Anerkennung von Berufserfahrung, Entwicklung europäischer Grundsätze zur Validierung informellen und nicht-formalen Lernens – ein Sachstandsbericht. Internationales Monitoring zum Forschungs- und Entwicklungsgebiet „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Statusbericht (9) Newsreport: Bad Neuenahr-Ahrweiler: Didaktik & Diagnostik.
- Hense, Jan U. (2009). Lernziel Evaluationskompetenz: Universitäre Aus- und Weiterbildung im Bereich Evaluation. In Maud Hietzge & Nils Neuber (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 147-160). Hohengehren: Schneider.
- Hurley, Carolyn, Renger, Ralph & Brunk, Blanche (2005). Learning from a Challenging Fieldwork Evaluation Experience: Perspectives of a Student and an Instructor. *American Journal of Evaluation*, 26 (4), 562-578.
- JC – The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York u.a.: McGraw-Hill Book Co.
- JC – The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, James R. (Hrsg.). (1994). *The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks: Sage.
- Kirschner, Paul A., Sweller, John, & Clark, Richard (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2008). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (3., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lee, Janet, Wallace, Tanner LeBaron & Alkin, Marvin C. (2007). Using Problem-Based Learning to Train Evaluators. *American Journal of Evaluation*, 28 (4), 536-545.
- Leviton, Laura C., Collins, Charles B., Laird, Beverly L. & Kratt, Polly P. (1998). Teaching Evaluation Using Evaluability Assessment. *Evaluation*, 4, 389-409.
- McConnell, William A. (1982). Practicing What You Preach. *American Journal of Evaluation*, 3 (1), 64-66.
- McDonald, Katherine E. & Myrick, Shannon E. (2008). Principles, Promises, and a Personal Plea. What is an Evaluator to Do? *American Journal of Evaluation*, 29 (3), 343-351.
- Mertens, Donna M. (1989). *Creative ideas for teaching evaluation: Activities assignments and resources*. Boston: Kluwer.
- Morris, Michael (1992). Field experiences in evaluation courses. Increasing their value to students and sponsors. *Evaluation and Program Planning*, 15, 61-66.
- Morris, Michael (1994). The role of single evaluation courses in evaluation training. *New directions for program evaluation*, 62, 51-58.
- Oliver, Diane E., Casiraghi, Ann M., Henderson, Janis L., Brooks, Augustina M. & Mulsow, Miriam (2008). Teaching program evaluation. Three selected pillars of pedagogy. *American Journal of Evaluation*, 29 (3), 330-339.
- Patton, Michael Q. (2002). Teaching and training with Metaphors. *American Journal of Evaluation*, 23 (1) 93-98.
- Patton, Michael Q. & Patrizi, Patricia (2005). Teaching Evaluation Using the Case Method. *New Directions for Evaluation*, 105.
- Perry, Katye M. (2008). A Reaction to and Mental Metaevaluation of the Experiential Learning Evaluation Project. *American Journal of Evaluation*, 29 (3), 352-357.
- Peterßen, Wilhelm (2009). *Kleines Methoden-Lexikon* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Oldenburg Schulbuchverlag.

- Preskill, Hallie (1992). Students, client, and teacher: Observations from a practicum in evaluation. *Evaluation Practice*, 13 (1), 39-46.
- Preskill, Hallie & Russ-Eft, Darlene (2005). *Building evaluation capacity. 72 activities for teaching and training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp & Bernd Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim: Beltz.
- Renger, Ralph & Titcomb, Allison (2002). A Three-Step Approach to Teaching Logic Models. *American Journal of Evaluation*, 23 (4), 493-503.
- Renkl, Alexander (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, Alexander & Beisiegel, Stefanie (2003). *Lernen in Gruppen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Russ-Eft, Darlene, Bober, Marcie J., de la Teja, Ileana, Foxon, Marguerite J. & Koszalka, Tiffany A. (2008). *Evaluator Competencies: Standards for the Practice of Evaluation in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salas, Eduardo & Cannon-Bowers, Janis A. (2001). The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- SEVAL – Schweizerische Evaluationsgesellschaft (2001). *Die Evaluations-Standards der schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards)*. Bern: SEVAL. Zugriff am 08.09.2010 von [http://www.seval.ch/de/documents/seval\\_Standards\\_2001\\_dt.pdf](http://www.seval.ch/de/documents/seval_Standards_2001_dt.pdf)
- Siebert, Horst (2000). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2003). Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2008). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen* (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2009). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (6., überarbeitete Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Sonntag, Karlheinz (2002). Personalentwicklung und Training: Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1 (2), 59-79.
- Sonntag, Karlheinz & Schaper, Niclas (2006). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In Karlheinz Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 270-311). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Karlheinz & Schmidt-Rathjens, Claudia (2005). Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In Philipp Gonon, Fritz Klauser, Nikolaus Reinhold & Richard Huisinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 55-66). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spiel, C., Strohmeier, D., Faradji, S., Schober, B., Gradinger, P., Zens, B., Aichinger, A. & Reimann, R. (2004). Selbstreguliertes Lernen durch Vienna E-Lecturing (VEL). Konzept, Umsetzung und Evaluation. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 377-388). Münster: Waxmann.
- Stevahn, Laurie, King, Jean A., Ghere, Gail & Minnema, Jane (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*. 26 (1), 43-59.
- Trevisan, Michael S. (2002). Enhancing Practical Evaluation Training Through Long-Term Evaluation Projects. *American Journal of Evaluation*, 23 (1), 81-92.
- Trevisan, Michael S. (2004). Practical Training in Evaluation: A Review of the Literature. *American Journal of Evaluation*, 25 (2), 255-272.
- Weinert, Franz E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Dominique S. Rychen & Laura H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Göttingen: Hogrefe.

## Kompetenzanforderungen an Evaluatorinnen und Evaluatoren – Eine systematische Analyse der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) vor dem Hintergrund des dieser Broschüre zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses

Wie in Kapitel 2 dargelegt, ging der Erarbeitung der hier vorgelegten Didaktik-Empfehlungen eine systematische Analyse der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) dahingehend voraus, inwieweit sie die unserem Kompetenzverständnis zugrunde liegenden Kompetenzkomponenten *Wissen* (knowledge), *Fertigkeiten* (skills) und *Haltungen* (attitudes) berücksichtigen. Hintergrund und zugleich Anlass dieser Analyse stellte die hier vertretene Annahme dar, dass der Erwerb bzw. die Vermittlung der verschiedenen Kompetenzkomponenten unterschiedliche didaktische Konzepte und Herangehensweisen nahelegen. Um adäquate didaktische Empfehlungen für die Evaluationsaus- und -weiterbildung ableiten zu können, schien es – vorab – daher äußerst sinnvoll, die in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) beschriebenen Kompetenzanforderungen an Evaluierende, aus der hier zugrunde gelegten didaktischen Perspektive heraus, noch einmal entsprechend differenziert zu betrachten. Diese systematische, auf die hier interessierenden didaktischen Aspekte fokussierte Betrachtung folgte im Wesentlichen zwei ‚Leitfragen‘:

- Inwieweit spiegeln sich in den Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzfeldern und -dimensionen die drei Kompetenzkomponenten *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Haltungen* wider und bzw. inwieweit treffen die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) Aussagen zu deren Zusammenspiel?
- Geben die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) bereits Hinweise auf *didaktische Konzepte*, die der Vermittlung von Evaluationskompetenz im Sinne einer Kombination aller drei Faktoren zuträglich sind?

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dieser systematischen Analyse, der Gliederung in die fünf verschiedenen Kompetenzfelder gemäß der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) folgend, wiedergegeben.

### **Kompetenzfeld 1: Theorie und Geschichte der Evaluation**

Das erste Kompetenzfeld umfasst die vier Dimensionen: *a) Grundlagen* (der Evaluation und Evaluationsforschung), *b) Evaluationsgeschichte* (im europäischen und US-amerikanischen Raum), *c) Evaluationsansätze* (theoretische und methodologische Modelle der Evaluation) und *d) Evaluationsstandards*.

Die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) treffen hier vor allem explizite Aussagen darüber, welche theoretischen Grundkenntnisse für eine professionelle Evaluationstätigkeit als notwendig angesehen werden und welche Wissensinhalte folglich im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen in der Evaluation vermittelt werden sollen. Sie beschreiben das Basiswissen, das für eine erfolgreiche und professionelle Planung und Durchführung von Evaluationen (gemäß den Standards für Evaluation (DeGEval, 2002)) notwendig ist.

Neben diesem Grundwissen gehört zur Evaluationskompetenz aber auch die Fertigkeit, dieses Wissen auf konkrete Evaluationsvorhaben anwenden zu können<sup>6</sup>. Im Feld „Theorie und Geschichte der Evaluation“ gehört dazu etwa die Fähigkeit, Evaluationsfragstellungen und die Möglichkeiten und Grenzen der professionellen Durchführung einer entsprechenden Evaluation – vor dem Hintergrund des jeweiligen Evaluationskontextes und unter Berücksichtigung der Evaluationsstandards – angemessen einschätzen und so einen für das jeweilige Evaluationsvorhaben geeigneten Evaluationsansatz auswählen zu können.

---

<sup>6</sup> Wobei sich im Fall des Wissen zur Evaluationsgeschichte sicher darüber streiten lässt, ob bzw. inwiefern sich dieses überhaupt in eine handlungsfokussierende Kompetenz im Bezug auf den Evaluationsgegenstand überführen lässt.

Der Erwerb und die Ausprägung entsprechender praktischer Fertigkeiten hängen u.E. stark mit den jeweiligen Fähigkeiten im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen zusammen. Dies gilt im Hinblick auf die zu erbringende „Transferleistung“ bspw. für die individuelle Lern- und Problemlösekompetenz (Reflexionsvermögen etc.), im Hinblick auf die Kommunikation mit Auftraggebern und weiteren Stakeholdern aber auch für die soziale, kommunikative und Kooperationskompetenz. Zugleich dürften hierbei auch persönliche (ethische) Werthaltungen und Einschätzungen eine Rolle spielen (bspw. im Hinblick auf eine partizipative Grundhaltung). Auf derartige Zusammenhänge wird in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) aber nicht ausdrücklich verwiesen. Weiterhin fehlen konkrete Hinweise dazu, wie die erforderliche Verknüpfung von Theorie und Praxis auch im „Lehralltag“ umgesetzt oder gefördert werden kann. Die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) beschränken sich auf den Hinweis, dass die praktische Anwendung des erworbenen Wissens im Bereich der Evaluationstheorie und -geschichte im Rahmen von Praktika eingeübt werden soll – insbesondere durch eine Beteiligung der Praktikantinnen und Praktikanten in der Planungsphase von Evaluationen.

## **Kompetenzfeld 2: Methodenkompetenzen**

Die für eine professionelle Tätigkeit als Evaluator/-in notwendigen Methodenkompetenzen umfassen nach den Empfehlungen AuWE (DeGEval, 2004) die fünf Dimensionen: *a) Grundzüge der empirischen Sozialforschung und Untersuchungsdesign*, *b) Datenerhebung* (quantitativ und qualitativ), *c) Statistische Kenntnisse*, *d) Datenauswertung, Datenaufbereitung und -interpretation* (quantitativer und qualitativer Daten) und *e) Projektorganisation*.

Wie bereits im vorangegangenen Kompetenzfeld geben die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) sehr präzise Empfehlungen dazu, welches Grundwissen bzw. welche (theoretischen) Kenntnisse für den Erwerb von Methodenkompetenz unabdingbar sind und in Aus- und Weiterbildungsprogrammen im Bereich der Evaluation daher unbedingt Berücksichtigung finden sollen. Neben durchaus anspruchsvollen Kenntnissen auf dem Gebiet der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung und Statistik (bspw. Indikatoren- und Kennzahlenbildung, univariate und multivariate statistische Analyseverfahren) inklusive deren Geschichte und wissenschaftstheoretischen Grundlagen gehören dazu auch vergleichsweise „profane“ Kenntnisse der Projektorganisation, die grundsätzlich bei allen Personen, die in professioneller Manier Projekte oder Programme planen und durchführen (managen), vorhanden sein sollten (Zeit-, Kostenplanung usw.).<sup>7</sup>

Die Quintessenz der Vermittlung dieses methodischen Grundwissens liegt aber wiederum explizit in dessen Anwendung im spezifischen Evaluationskontext. Das „Lernziel“ besteht darin, die erworbenen Kenntnisse auf reale Evaluationsprojekte übertragen und auf Grundlage dieses Basiswissens ein dem jeweiligen Evaluationsgegenstand angemessenes Untersuchungsdesign entwickeln und realisieren zu können. Dies beinhaltet bspw. die Fähigkeit für unterschiedliche Evaluationskontexte und -fragestellungen jeweils angemessene Verfahren der Datenerhebung auszuwählen und anzuwenden/einzusetzen, die so gewonnenen Daten und Informationen (statistisch) korrekt und zweckgemäß aufzubereiten und auszuwerten sowie letztlich auch die Ergebnisse in angemessener Form zu präsentieren.

Neben der Berücksichtigung (sozial-)wissenschaftlicher Standards gilt es dabei auch die evaluationsspezifischen Standards zu berücksichtigen, die mitunter auf die Verpflichtung gegenüber den Adressatinnen und Adressaten der Evaluationsergebnisse verweisen. Die vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher, finanzieller und personeller Ressourcen häufig erforderliche Abwägung zwischen methodischer Korrektheit/Genauigkeit und den Prämissen der Durchführbarkeit und Nützlichkeit birgt nicht selten Konflikte in sich und wird sich sicherlich nicht völlig losgelöst von persönlichen Werthaltungen und Einstellungen vornehmen lassen. Zudem sehen wir auch bzgl. der Methodenkom-

---

<sup>7</sup> Die Verortung dieser Kompetenz als „Unterdimension“ der (ansonsten eher sozialwissenschaftlichen) Methodenkompetenzen erscheint nicht ganz unstrittig. In den meisten anderen Taxonomien stellt diese wenig evaluationsspezifische Kompetenz eine eigene, separate Kategorie dar (bspw. Stevahn/King/Ghere/Minnema, 2005; CES, 2008). Allerdings stellen die unter der Kategorie Methodenkompetenzen zusammengefassten Fertigkeiten u.E. insgesamt keine evaluationsspezifischen Kompetenzen dar. Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der empirischen Sozialforschung und Statistik spielen auch in etlichen anderen (sozialwissenschaftlichen) Disziplinen eine große Rolle und werden in zahlreichen Studiengängen vermittelt. Aus- und Weiterbildungsprogramme in der Evaluation sollten daher eine Möglichkeit zur Anerkennung bereits erworbener methodischer Kompetenzen bieten.

petenzen wieder einen engen Zusammenhang mit dem vierten Kompetenzfeld der Sozial- und Selbstkompetenzen, der – insbesondere im Hinblick auf die geforderte Berücksichtigung der Stakeholder und deren Bedürfnisse – auch von Persönlichkeitseigenschaften wie dem individuellen Empathievermögen oder der Kontext-Sensitivität der evaluierenden Person beeinflusst wird. Ebenso dürften Merkmale der Dimension Selbstmanagementkompetenz, wie Arbeitsstil, Motivation etc., eine Rolle spielen – vor allem auch im Bereich der Projektorganisation. Auf entsprechende Verbindungen wird in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) aber auch hier nicht explizit verwiesen – lediglich ganz allgemein auf Überschneidungen zum ersten und dritten Kompetenzfeld.

In Übereinstimmung zum ersten Kompetenzfeld, finden sich auch bzgl. der Methodenkompetenzen, neben der Aussage, dass die praktische Einübung im Rahmen von Praktika erfolgen soll (hier v.a. durch eine Beteiligung in den Phasen Planung und Durchführung sowie Ergebnisdarstellung), kaum Hinweise dazu, wie sich die genannten Kompetenzen – insbesondere im Sinne ihrer praktischen, anwendungsbezogenen Komponente – vermitteln lassen bzw. welche (weiteren) didaktischen Konzepte ihrem Erwerb zuträglich sind.

### **Kompetenzfeld 3: Organisations- und Feldkenntnisse**

Das dritte Kompetenzfeld der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) umfasst allgemeine sowie spezifische Organisations- und Feldkenntnisse und gliedert sich in drei Dimensionen: Die ersten beiden Dimensionen a) *Organisationswissen* und b) *Rechts- und Verwaltungswissen* behandeln allgemeine Organisations- und Feldkenntnisse, die im Rahmen der dritten Dimension c) *spezifische Feldkenntnisse* exemplarisch für mindestens zwei unterschiedliche Praxisfelder der Evaluation vermittelt werden sollen.

Im Einklang mit der für den Titel dieses Kompetenzfeldes gewählten Bezeichnung wird auch hier recht detailliert dargelegt, welche (theoretischen) *Kenntnisse* im Bereich des Organisations- sowie Rechts- und Verwaltungswissens im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen vermittelt werden sollen. Dazu gehören etwa verschiedene Definitionen von Organisationen, Grundlagen der Organisationstheorie oder Kenntnisse der Verwaltungslehre. Obwohl sich die Ausführungen in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) sehr stark auf diese kognitive Komponente konzentrieren, wird aber auch hier wiederum ausdrücklich auf die Relevanz der praktischen Komponente verwiesen, also die Fähigkeit, dieses Wissen auf spezifische Evaluationskontexte und Anwendungsfelder der Evaluation übertragen zu können: „In allen Fällen [Dimensionen] geht es darum, Kenntnisse zu vermitteln, die es erlauben, sich in Erhebungs-, Gesprächs- und Darstellungssituationen in die institutionelle Lage der zu Evaluierenden zu versetzen sowie die besonderen Strukturen deren jeweiliger Wirkungsfelder verstehen zu können“ (DeGEval, 2004, S. 18). Dabei spielen u.E. – auch wenn dies in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) nicht explizit thematisiert wird – sicherlich auch Haltungen und Einstellungen sowie Sozial- und Selbstkompetenzen eine Rolle.

Hinweise zur Vermittlung des Praxisbezugs konzentrieren sich im Wesentlichen wiederum auf das „Einüben im Rahmen von Praktika“ (insbesondere in den Evaluationsphasen Planung und Durchführung). Für die Dimension des Organisationswissens wird weiterhin ein theoretisches Training zum Bereich „Handlung versus Struktur“ angeführt und im Kontext der Dimension des Rechts- und Verwaltungswissens angemerkt, dass es sehr schwierig sei, eine geeignete Zusammenstellung der für Evaluatorinnen/Evaluatoren relevanten Lehr-Lerninhalte zu finden (bspw. entsprechende Lehrbücher). Bemerkenswert und etwas überraschend erscheint zudem, dass zur Vermittlung der spezifischen Feldkenntnisse die praktische Erfahrung am konkreten Anwendungsbeispiel in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) explizit *nicht* gefordert wird. „Wenn auch der Bezug zur Praxis der Evaluation nahe liegt, so bezieht sich die Vermittlung von spezifischen Feldkenntnissen in erster Linie darauf, einen Einblick in Evaluationsfelder zu erhalten, ohne dass die praktische Einübung hierin gefordert wäre“ (DeGEval, 2004, S. 19).

### **Kompetenzfeld 4: Sozial- und Selbstkompetenzen**

Sozial- und Selbstkompetenzen manifestieren sich gemäß der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) in fünf Dimensionen: a) *Soziale Kompetenz*, b) *Kommunikative Kompetenz*, c) *Kooperationskompetenz* (jeweils auch im Sinne interkultureller und interdisziplinärer Kompetenzen) sowie d) *Selbstmanagementkompetenz* und e) *Lern- und Problemlösekompetenz*.



Die praktische Komponente wird hier noch weitaus stärker betont als bzgl. der Methodenkompetenzen und im Unterschied zu den vorangegangenen Kompetenzfeldern tritt die Beschreibung der zu vermittelnden Wissensinhalte (kognitive Komponente) gegenüber der konkreten Erläuterung der für eine professionelle Evaluationstätigkeit erforderlichen Fähigkeiten (praktische Komponente) deutlich in den Hintergrund. Erstmals wird auch ganz ausdrücklich auf die Bedeutung von Haltungen und Einstellungen verwiesen (ethische, soziale, emotionale und motivationale Komponente): „Der Begriff Sozial- und Selbst-Kompetenz und die Ausführungen für alle folgenden Dimensionen weisen auf die Bedeutung von Persönlichkeit, Werthaltungen und Einstellungen hin. Insbesondere kommunikative, soziale und kooperative Kompetenzen sind eng miteinander und mit der eigenen Haltung sich selbst gegenüber verbunden“ (DeGEval, 2004, S. 21). Im weiteren Verlauf dieses Zitats wird zugleich auf die Bedeutung der Berücksichtigung aller drei Kompetenzkomponenten verwiesen: „Damit besteht bei der Aus- und Weiterbildung von Evaluatoren/innen immer die Notwendigkeit, in praktischen Übungen Selbsterfahrungen und Rückmeldungen zum eigenen Handeln zu ermöglichen. Nur so kann die Vermittlung von Handlungswissen und -fertigkeiten durch die Förderung der Persönlichkeit der Evaluatoren/innen ergänzt werden“ (DeGEval, 2004, S. 21). In diesen Ausführungen spiegelt sich das den hier vorliegenden Didaktik-Empfehlungen zugrunde liegende Kompetenzverständnis (vgl. Abschnitt 2.1) in besonderem Maße wider.

Das erforderliche Handlungswissen wird im Rahmen der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) vor allem im Sinne der Bereiche oder Inhalte, die in der Evaluationsaus- und -weiterbildung thematisiert werden sollen, dargelegt (bspw. die Bereiche Kontaktaufnahme/-aufbau und -gestaltung, Perspektivenübernahme und Empathie, Kommunikationstheorie und -praxis, Präsentieren/Moderieren, Gesprächs- und Verhandlungsführung, Motivation und Arbeitsstil, Reflexion und Fokussierung, Problemlösestrategien u.v.m.). Die Behandlung entsprechender Wissensinhalte soll die Entwicklung entsprechender (praktischer) Handlungsfertigkeiten fördern. Ob und inwieweit sich diese – häufig auch als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichneten – Sozial- und Selbstkompetenzen herausbilden, hängt jedoch auch maßgeblich von Persönlichkeitsmerkmalen, Werthaltungen und Einstellungen ab. Obwohl sie sich in gewisser Hinsicht somit nur bedingt vermitteln („lehren“) lassen, sind sie für eine professionelle Tätigkeit als Evaluator/innen unabdingbar und sollten in entsprechenden Aus- und Weiterbildungsprogrammen unbedingt berücksichtigt werden.<sup>8</sup>

Die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) raten weiterhin ausdrücklich an, dass den Teilnehmenden solcher Programme nicht nur entsprechende Wissensinhalte vermittelt, sondern auch möglichst häufig Möglichkeiten zum praktischen Erfahren und Einüben der Sozial- und Selbstkompetenzen geboten werden sollten. Über die Empfehlung des Einübens im Rahmen von Praktika hinaus (hier wiederum insbesondere durch Beteiligung in den Phasen der Planung und Durchführung; vgl. Kompetenzfeld 3), geben die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) hier erstmalig auch konkrete Hinweise zu didaktischen Konzepten, die der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen zuträglich sind und sich auch im Rahmen von Kursen, Seminaren etc. einsetzen lassen. Als „zentrale Qualitätsmerkmale“ einer Aus- und Weiterbildung allgemein sowie insbesondere der Sozial- und Selbstkompetenzen von Evaluatoren/innen und Evaluatoren werden demnach u.a. ein hoher Anteil praktischer, realitätsnaher Übungen, die (Selbst-)Erfahrungen und Learning by Doing ermöglichen (z.B. teilnehmerorientierte Fallarbeit, interaktive Kleingruppenarbeit), eine Visualisierung der zu vermittelnden Konzepte, Modelle und Strukturen sowie ein kontinuierliches Feedback und eine regelmäßige Prozessreflexion angeführt (DeGEval, 2004, S. 21).

### **Kompetenzfeld 5: Praxis der Evaluation**

Das fünfte und letzte Kompetenzfeld „Praxis der Evaluation“ soll die für alle der zuvor genannten Kompetenzfelder bzw. Kompetenzen erforderliche Verbindung zwischen *Wissen* und *Können* ermöglichen. Die Teilnehmer/innen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen in der Evaluation sollen also dazu in die Lage versetzt werden, das erworbene Wissen auch in der Evaluationspraxis anwenden zu können. Evaluationspraxis erfordert die „Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Kompetenzen“ und lässt sich nicht ohne Weiteres einzelnen der zuvor beschriebenen Kompetenzfelder und -dimensionen zuordnen. Sie dient vielmehr deren Zusammenführung. Durch die Auseinandersetzung

---

<sup>8</sup> Dies ist u.E. – wenngleich auch in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) nicht explizit erwähnt – auch daher dringend anzuraten, weil Sozial- und Selbstkompetenzen (bzw. zumindest jeweils verschiedene Aspekte von ihnen) auch für alle anderen der in den *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) beschriebenen Kompetenzfelder von Relevanz sind.

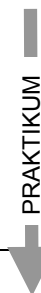
in und mit der Praxis sollen insbesondere auch die als Sozial- und Selbstkompetenzen bezeichneten Fähigkeiten eingeübt werden. „Unter ‚Praxis der Evaluation‘ wird ... in erster Linie die Erlangung von Kompetenzen im Rahmen von Praktika als Form der systematischen Einführung in Evaluationsfelder und -aufgaben verstanden“ (DeGEval, 2004, S. 25). D.h., sowohl der erforderlichen Zusammenführung der unterschiedlichen Kompetenzfelder und -dimensionen als auch der unterschiedlichen Kompetenzkomponenten wird im Rahmen der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) insbesondere durch die Empfehlung der Evaluationspraxis (in Form von Praktika) Rechnung getragen. Folglich treffen die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) im entsprechenden Kapitel vorrangig Aussagen dazu, welche Anforderungen an Praktika bzw. Praktikumseinrichtungen im Bereich der Evaluation zu stellen sind, und formulieren Hinweise und Empfehlungen zur Umsetzung und Durchführung dieser Praktika. Diese werden entlang der drei Dimensionen *a) Umfang, b) Qualität der Ausbilder* und *c) Phasen der Evaluation* dargelegt.

Hinsichtlich des Umfangs raten die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) zu vergleichsweise langen Praxisphasen (wenigstens zwölf Wochen), die einen Einblick in mindestens zwei unterschiedliche Evaluationsfelder ermöglichen (also i.d.R. zumindest zwei Praktika von jeweils mindestens sechs Wochen). Personen, die in ihrem beruflichen Kontext bereits Evaluationspraxis erworben haben, kann diese ggf. angerechnet werden bzw. die Praxisphase ersetzen. Von zentraler Bedeutung – und u.E. noch deutlich relevanter als der Umfang der Praktika – ist weiterhin die Qualität der Praktikumsstellen. Da sich diese – mangels eines ausgewiesenen Berufsbildes der Evaluatorin/des Evaluators – nicht einfach anhand formaler Kriterien ermitteln lässt, appellieren die *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) daran, bei der Auswahl der Praktikums Einrichtung darauf zu achten, dass die Auszubildenden langjährige Erfahrung in einem oder mehreren Feldern der Evaluation aufweisen, über ein Praktikumskonzept verfügen (oder zumindest bereit sind, ein solches zu erstellen) und praktische Erfahrung in allen Phasen der Evaluation besitzen. Denn gemäß Dimension c) soll die Praktikums Einrichtung, die Praktikantin/den Praktikanten in möglichst allen Phasen des Evaluationsprozesses beteiligen: in der *Planungs-* und *Durchführungsphase*, der Phase der *Ergebnisdarstellung* sowie der Phase der *Ergebniskontrolle*. Dies setzt nicht unbedingt die Anwendungserfahrung anhand eines bestimmten Evaluationsprojekts (von der Planung bis zum Abschluss) voraus. Gemäß den *Empfehlungen AuWE* „... ist stattdessen in der Regel eine Beteiligung ... an unterschiedlichen Evaluationen in unterschiedlichen Phasen zu präferieren“ (DeGEval, 2004, S. 25).

## Zusammenfassung

Für einen kompakten Überblick werden die zentralen Ergebnisse unserer systematischen Analyse der fünf verschiedenen Kompetenzfelder der *Empfehlungen AuWE* (DeGEval, 2004) abschließend noch in Form einer Übersichtstabelle wiedergegeben. Eine zusammenfassende Darstellung der Analyse im Hinblick auf die drei Kompetenzbereiche Wissen, Fertigkeiten und Haltungen sowie das daraus resultierende Fazit für die vorliegenden Didaktik-Empfehlungen finden sich in den Abschnitten 2.3 und 2.4 dieser Broschüre.

**Übersichtstabelle zur systematischen Analyse der Empfehlungen AuWE (DeGEval, 2004)**

Kompetenzfelder der <i>Empfehlungen AuWE</i>	Komponenten der Evaluationskompetenz			Hinweise zur didaktischen Umsetzung
	Wissen (knowledge)	Fertigkeiten (skills)	Haltungen (attitudes)	
1. Theorie und Geschichte der Evaluation	●●●	●	(●)	PRAKTIKUM 
2. Methodenkompetenzen	●●	●●●	(●)	
3. Organisations- und Feldkenntnisse	●●●	● <sup>1</sup>	(●)	
4. Sozial- und Selbstkompetenzen	●	●●●	●●	
5. Praxis der Evaluation	(●) <sup>2</sup>	●●	(●)	

Anmerkungen/Legende: ● = findet explizit Erwähnung/Berücksichtigung; (●) = findet implizit Erwähnung/Berücksichtigung; <sup>1</sup>nur bzgl. der allgemeinen Organisations- und Feldkenntnissen; bzgl. der spezifischen explizit nicht gefordert; <sup>2</sup>weniger Wissenskomponenten