

Hans Haenisch

EVALUATION IN DER LEHRERFORTBILDUNG: ZIELE, VERFAHRENSWEISEN, BEISPIELE

1. Einleitung

Anders als beispielsweise im englischsprachigen Raum (z. B. HENDERSON 1978, McCABE 1980, FOX 1980, HENRICSON 1983) hat in der Bundesrepublik das Thema 'Evaluation' noch nicht in breiter Form Einzug in die Arbeit der Lehrerfortbildung gehalten. Zwar finden sich vereinzelt Ansätze der theoretischen und praktischen Verortung dieser Thematik in der entsprechenden Fachliteratur (z. B. SCHMIDT 1980, MEYER 1985), auch wurde auf verschiedenen Workshops und Symposien versucht, richtungsweisende Impulse in Sachen Evaluation zu geben (z. B. FREY 1979, GENGER/EDELHOFF/MÜSER 1981, TESCHNER u. a. 1983) - nach wie vor sind jedoch Evaluationsstudien, die Ergebnisse einer Lehrerfortbildungsmaßnahme nach außen hin präsentieren, eher die Ausnahme (z. B. PASTILLE 1979, HAENISCH 1984, SCHMIDT/SEIDEL 1986, PRIEBE 1986). Auch wenn insgesamt gesehen eine etwas größere Sensibilisierung für Evaluation erzielt wurde, kommen die praktischen Entwicklungen auf diesem Gebiet nur sehr schleppend voran. Dies ist einerseits erstaunlich, andererseits jedoch keinesfalls verwunderlich.

Erstaunlich ist dies deshalb, weil man eigentlich annehmen müßte, daß die Verantwortlichen von Lehrerfortbildungsmaßnahmen selbst ein großes Interesse daran haben, den Erfolg ihrer Aktivitäten zu überprüfen. Kann denn - so muß man sich fragen - Lehrerfortbildung überhaupt angemessen durchgeführt werden, ohne daß man sich in systematischer Weise der eigenen Arbeit vergewissert? Welchen Sinn hat es überhaupt, Ziele und Ansprüche an eine Fortbildungsmaßnahme zu formulieren, ohne daß man diese einer Überprüfung unterzieht? Oder: Kann denn überhaupt ernsthaft die Wiederholung einer Maßnahme in Angriff genommen werden, ohne daß man vorher überprüft, welche Arbeitsformen erfolgreich waren und welche nicht dazu dienten, die Ziele der Fortbildung zu erreichen.

Wenn bisher bei den Betroffenen solcher Maßnahmen häufig die Tendenz vorherrschend war, diese Fragen eher zurückhaltend zu behandeln, so ist dies keinesfalls verwunderlich. Wie die Erfahrung immer wieder zeigt, sind mit 'Evaluation' häufig Befürchtungen, Abwehrhaltungen und auch Mißtrauen verbunden (vgl. z. B. ZUSCHLAG 1987, ROBBACH 1981). Dies hegt wohl darin begründet, daß Evaluation nicht selten mit Überprüfung gleichgesetzt wird und dies verunsichert Auftraggeber und Betroffene gleichermaßen: Die Auftraggeber scheuen das Risiko, Ergebnisse zu erhalten, die vielleicht ihre Maßnahme schlecht machen könnten; die Fortbildnerinnen und Fortbildner sehen sich der Kontrolle ausgesetzt, die die Richtigkeit ihres bisherigen Handelns in Frage stellen könnte und fürchten darüber hinaus, durch Evaluationshandlungen in Distanz zu ihrer Fortbildungsgruppe zu geraten; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fühlen sich als Datenlieferanten behandelt, ohne selbst einen Nutzen davon zu haben (vgl. KURTZ/MARCOTTY 1984).

Nach diesen Ausführungen könnte man in vorsichtiger Weise den Schluß ziehen, daß es bisher offensichtlich noch nicht gelungen ist, den Aspekt der Evaluation so in die Arbeit von Lehrerfortbildung zu integrieren, daß damit das dringend benötigte Wissen zur Entwicklung effektiver Fortbildung eingebracht werden kann. **Vielorts** besteht ein nicht adäquates Verständnis von Evaluation, ist häufig den Betroffenen nicht transparent, was mit Evaluation gemeint ist und was mit

ihren Ergebnissen geschehen soll (vgl. auch GEISER/FREY/BÜNDER 1981). Doch der Druck auf die in der Lehrerfortbildung Tätigen, sich mit Evaluation zu beschäftigen, wird immer größer. Im Sog der zunehmenden Bedeutung von Lehrerfortbildung, verbunden mit einem deutlich gestiegenen Qualitäts- und Professionalitätsbewußtsein, ist - nicht zuletzt mit Blick auf die Legitimation der Mittel - ein gesteigertes Interesse an Fragen der Evaluation festzustellen (vgl. NENTWIG u. a. 1984). In einer solchen Situation ist es vielleicht hilfreich, sich der verschiedenen Ziele, Zwecke und Möglichkeiten von Evaluation in der Lehrerfortbildung zu besinnen, sich klar zu machen, wer alle Informationen aus Evaluationen benötigt und in welcher Weise solche Evaluationen unter inhaltlicher, zeitlicher, methodologischer und personeller Perspektive durchgeführt werden können.

2. *Warum Evaluation in der Lehrerfortbildung?*

Was hat es mit Evaluation in der Lehrerfortbildung auf sich, warum muß in der Lehrerfortbildung überhaupt evaluiert werden? Warum muß man sich mit Evaluation belasten, wo die Zeit für solche Veranstaltungen eh schon so knapp bemessen ist?

An dieser Stelle ist es vielleicht wichtig, sich ins Gedächtnis zu rufen, daß wir es bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen mit geplanten Handlungen zu tun haben, mit Handlungen, die einem bestimmten Ziel dienen, nämlich - allgemein gesprochen - über die Veränderung von Lehrerverhalten letztlich Verbesserungen für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Planungen müssen jedoch nicht mit Realität übereinstimmen. Da die geplanten Programme für Lehrerfortbildungshandeln nie so genau festgelegt sein können, gibt es viele Varianten, den jeweiligen Fortbildungsprozeß zu gestalten - und dabei spielt auch Intuition eine nicht zu unterschätzende Rolle. Jedoch niemand kann im voraus sicher sein, daß mit dem eingeschlagenen Weg die jeweiligen Intentionen erreicht werden. Deshalb müssen alle, die in Zusammenhang mit Lehrerfortbildung Aufgaben übernehmen, die Möglichkeit haben, die Ergebnisse ihrer Arbeit zu überprüfen.

Evaluation ist nun insofern keine neue Erfindung für die Lehrerfortbildung, als eigentlich jeder, der in einem institutionalisierten Rahmen in systematischer Weise Aktivitäten in die Wege leitet, bemüht ist, sich dem Gang der Dinge zu vergewissern, indem er in ebenso systematischer Weise Informationen einholt. Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise könnten ohne dieses ständige Evaluationsbemühen keinen vernünftigen Unterricht machen und schon gar nicht die in den Richtlinien und Lehrplänen aufgestellten Ziele erreichen; die in der Lehrerfortbildung Tätigen müßten ohne Evaluation eigentlich ständig mit einem schlechten Gewissen leben, nämlich nicht zu wissen, ob das, was sie tun, tatsächlich auch den Erfordernissen, Bedürfnissen, Intentionen oder Zielen gerecht wird. Da ständig Entscheidungen getroffen werden müssen, tragfähige Entscheidungen ohne gesicherte Informationsgrundlage jedoch nicht möglich erscheinen, sind gezielte Evaluationsbemühungen in der Lehrerfortbildung unverzichtbar. Wenn man so will, erfüllt Evaluation im Rahmen von Lehrerfortbildung somit in erster Linie also eine Servicefunktion, eine Dienstleistung (vgl. NEUL 1977):

- Sie kann helfen, die eigene Arbeit aufzuklären und dabei auch bisher nicht erkannte Möglichkeiten aufdecken
- Sie kann kontinuierliche Rückmeldung darüber liefern, ob z. B. der bisherige Fortgang der Fortbildungsarbeit den Bedürfnissen der Beteiligten entspricht
- Sie kann Hinweise dafür erbringen, welche Arbeitsweisen besonders empfohlen werden können, damit bei einer Wiederholung der Veranstaltung nicht wieder bei 'Null' angefangen werden muß
- Sie kann mithelfen, die beste Nutzung der Ressourcen zu erreichen
- Sie kann erkunden helfen, welche Elemente einer Veranstaltung die Zielerreichung in besonderer Weise beeinflussen

Natürlich kann sie auch dazu beitragen, in Erfahrung zu bringen, welche Themen überhaupt in Lehrerfortbildung angeboten werden können oder welche Gestaltungsmöglichkeiten oder Schwerpunkte aufgrund von Wünschen zukünftiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer als besonders günstig erscheinen. Folgt man der Zielrichtung der letztgenannten Funktionsbeschreibungen, hat Evaluation in der Lehrerfortbildung sicherlich auch die Aufgabe der Unterstützung bei Entscheidungsfindung und Legitimation.

Auch wenn diese Vielfalt an Hilfsfunktionen von Evaluation auf den ersten Blick überraschen mag, so ist Evaluation jedoch keinesfalls etwas Geheimnisvolles, sondern etwas sehr Reales. Entscheidungshilfen liefert sie nämlich nur dann, wenn von denjenigen, die von der Fortbildung betroffen sind, zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Fragen gestellt werden und wenn gleichzeitig gewährleistet ist, daß die mit ihrer Hilfe gewonnenen Informationen rechtzeitig in die gemeinsame Arbeit integriert werden.

Was bedeutet dies nun im einzelnen und vor allem, wem nutzt Evaluation in der Fortbildung eigentlich?

3. *Wem nutzt Evaluation in der Lehrerfortbildung?*

Die Ausführungen zur letzten Frage haben deutlich werden lassen, daß Evaluation in der Lehrerfortbildung kein Selbstzweck ist, sondern im Gegenteil, daß es ohne Evaluation nur sehr schwer möglich sein dürfte, eine angemessene Qualität von Fortbildung sicherzustellen. Wenn man sich nun allerdings vor Augen führt, was mit 'Evaluation in der Lehrerfortbildung' häufig assoziiert wird, könnte man diese Aussage jedoch in Zweifel ziehen. Viele verbinden nämlich mit Evaluation in sehr einseitiger Weise lediglich die Vorstellung von Effektivitätsüberprüfung, viel seltener wird dabei an die Möglichkeit gedacht, mit Hilfe von Evaluation auch solche Informationen zu erhalten, die zur Verbesserung eigener Fortbildungsprozesse oder zukünftiger Fortbildungsarbeit beitragen können. Natürlich ist die Frage nach der Effektivität eine bedeutsame Frage. Es ist ganz einfach wichtig in Erfahrung zu bringen, was die Fortbildung 'unter dem Strich' gebracht hat, welchen Kenntniserwerb die Teilnehmenden erreichten und ob das in der Fortbildung Vermittelte auch in der schulischen Praxis einen Niederschlag gefunden hat. Gerade Systeme - und das Fortbildungssystem gehört dazu -, die sich auf dem Weg der Vergrößerung ihrer Eigenständigkeit befinden, sind darauf angewiesen, dies nach außen hin auch zu zeigen und die für ihre Aufgaben zur Verfügung gestellten Mittel zu rechtfertigen ('Legitimation nach außen', vgl. BÜNDER 1979).

Das Effektivitätskriterium ist jedoch lediglich die hauptsächliche Fragerichtung einer der Bezugsgruppen, die mit Lehrerfortbildung zu tun haben. Doch gibt es außer den *in der Planung Tätigen* noch andere Beteiligte bei Lehrerfortbildung, die zur Vergewisserung ihrer Arbeit Informationen benötigen, und die entsprechend ihren unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen auch unterschiedliche Erwartungen und Fragen an die Evaluation haben. Da sind einmal die *Fortbildnerinnen und Fortbildner*. Entsprechend ihrer Mitverantwortung an der Konzeptionierung einer Fortbildungsveranstaltung, ihrer Mitbeteiligung bei der Ausarbeitung der organisatorischen, inhaltlichen und materialen Aspekte und Elemente der Maßnahme, sind sie in erster Linie daran interessiert zu erfahren, ob die dabei getroffenen Entscheidungen richtig waren. Im Falle der Wiederholung einer Maßnahme ist es wichtig für sie zu wissen, ob eine Weiterführung in der bisherigen Form möglich ist oder ob inhaltliche Umakzentuierungen, Erweiterungen bzw. Kürzungen oder auch organisatorische Veränderungen vorgenommen werden müssen. Auch sind sie daran interessiert, wie

die von innen ausgebildeten Moderatorinnen und Moderatoren mit den Verfahrensweisen der Durchführung zurecht kommen; die in diesem Zusammenhang gewonnenen Informationen können genutzt werden, um entsprechende Schwerpunkte vorzubereiten.

Während den Fortbildnerinnen und Fortbildnern solche Informationen von Nutzen sind, die sich auf die tragenden Systemkomponenten und Bausteine einer Maßnahme beziehen und über alle Fortbildungsgruppen hinweg Geltung beanspruchen, sind **die in der Moderation tätigen Personen** an den konkreten Prozessen ihrer jeweiligen Fortbildungsgruppe interessiert. Für sie dürften vor allem solche Informationen nützlich sein, die ihre eigene Arbeit als Prozeßhelferin bzw. Prozeßhelfer thematisieren. Aber auch die Frage, ob die Intentionen der Maßnahme entsprechend den Bedürfnissen der Gruppenmitglieder ausgerichtet und abgeglichen werden konnten, dürfte kontinuierlich während der Fortbildungsarbeit im Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses stehen.

Die **Teilnehmerinnen und Teilnehmer** schließlich haben das Bedürfnis, die eigene Arbeit und die angestoßenen Lernprozesse auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen schulischen und unterrichtlichen Situation zu reflektieren und die auf diesem Wege gewonnenen Evaluationsergebnisse als Impulse für das eigene Weiterlernen zu nutzen. Insgesamt kann also festgehalten werden, daß im Rahmen von Fortbildung von den verschiedenen Bezugsgruppen ganz unterschiedliche Informationen benötigt werden. Eine einzige Form von Evaluation - dies muß klar herausgestellt werden - kann diesen Bedürfnissen nicht gerecht werden (vgl. GRAN 1983). Sie ist schon deshalb ausgeschlossen, weil die Informationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten einer Fortbildungsveranstaltung anfallen und dort jeweils auch benötigt werden. Hinzu kommt, daß diese Informationen eine unterschiedliche Reichweite beanspruchen (Informationen für die Maßnahme, für die Fortbildungsgruppe), unterschiedlich genutzt werden (direkte Nutzung im Prozeß, zeitversetzte Nutzung zum Beispiel zur Umgestaltung des neuen Durchlaufs einer Fortbildungsveranstaltung) und auch unterschiedlicher methodischer Zugänge und Erhebungstechniken bedürfen (z. B. schriftliche Befragungen, Reflexionsgespräche). Dabei ist es jedoch wichtig - und dies rechtfertigt es eigentlich erst von Evaluation zu sprechen - wenn zum Erhalt dieser Informationen gezielte Anstrengungen unter dem systematischen Einsatz bestimmter Erhebungstechniken unternommen werden, und nicht lediglich nur zufällige subjektive Eindrücke die Grundlage der Bewertungen bilden (vgl. WOTTAWA 1986).

Für den Nutzeffekt und das Image von Evaluation ist es nun von ganz entscheidender Bedeutung, daß den einzelnen Bezugsgruppen bekannt und transparent ist, welches die spezifischen Informations- und damit auch Evaluationsbedürfnisse der jeweils anderen Bezugsgruppen sind. Darüber hinaus muß es das Ziel sein, jeder dieser Gruppen die Bedingungen zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, die gewünschten Informationen zu erhalten. Leider bleibt es nicht aus, daß gerade Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Fortbildung die Bezugsgruppe sind, die im Prozeß der Informationsbeschaffung am stärksten beansprucht werden. Da sich auf sie die gesamten Fortbildungsbemühungen beziehen, können es eigentlich auch nur sie sein, die die für viele Evaluationsfragen wichtigen Rückmeldungen geben. Insofern ist es bei der Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme unvermeidlich, daß in bestimmten Phasen von der Teilnehmerschaft Informationen gefordert werden, die diesen selbst vielleicht nur wenig oder nur in indirekter Weise nutzen, auf die andere dagegen aber gerade angewiesen sind.

Es ist deshalb von äußerster Wichtigkeit, daß bei jeder Fortbildungsmaßnahme das Thema Evaluation als eigenständiger Arbeitsschwerpunkt von allen Beteiligten diskutiert wird. Dabei sollte jeweils der gesamte Horizont von Evaluation (verschiedene Informations- und Evaluationswünsche der einzelnen Bezugsgruppen) angesprochen und ins Bewußtsein gebracht werden. Entscheidend ist das gegenseitige Zugestehen und Respektieren der jeweiligen Evaluationsbedürfnisse (vgl. VEENMANN/GNYN 1981). Für die Personen in der Planung beispielsweise muß klar sein, daß prozeßbegleitende Evaluationsaktivitäten einen wichtigen Bestandteil für die Unterstützung der Lernprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darstellen; auf der anderen Seite muß diesen teilnehmenden Personen bewußt werden, daß die Verantwortlichen - wollen sie die Maßnahme ernsthaft weiterentwickeln und verbessern - z. B. auf Abschlußbefragungen kaum verzichten können, auch wenn von vornherein klar ist, daß die auf diese Weise ermittelten Ergebnisse in erster Linie erst der nächsten Teilnehmergeneration zugute kommen.

In jedem Falle muß allen Beteiligten der jeweilige Evaluationszweck aber auch die geplante Verwertung der Evaluationsergebnisse deutlich sein. Dabei kann es von großer Hilfe sein, wenn herausgestellt wird, daß es bei allen Evaluationsbemühungen innerhalb von Lehrerfortbildung ausschließlich um die Evaluation der jeweiligen Fortbildungsmaßnahme geht, nie um die Überprüfung der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auch individuelle Kennwerte, wie etwa selbst eingeschätzte Kenntnisergebnisse, können unter den Bedingungen einer angemessenen Evaluation (z. B. Anonymität der Befragten) immer nur als kollektive Werte genutzt werden, mit denen eine Aussage zu Qualität der Maßnahme abgeleitet wird.

4. Wann und in welcher Weise kann in der Lehrerfortbildung evaluiert werden ?

Um es gleich direkt anzusprechen: Man wird bei dieser Frage nicht darum herumkommen, auch auf Modelle und Konzepte aus der allgemeinen Evaluationsliteratur zurückzugreifen, damit die Evaluation in der Lehrerfortbildung auch von dieser Seite eine adäquate Einbettung erfährt. Doch die Angelegenheit ist etwas schwierig: Die Zahl der Modelle ist kaum überschaubar - wahrscheinlich gibt es fast so viele wie bisher Evaluationsstudien durchgeführt wurden. Da sie einen hohen Generalisierungsgrad beanspruchen, sind sie meist sehr abstrakt; schließlich beziehen sie sich auf ganz unterschiedliche Bereiche von Evaluation (vgl. HAENISCH 1982). Nur als kurze Erläuterung: Es gibt

- Modelle, die sich auf bestimmte Grundverständnisse von Evaluation beziehen und dabei z. B. eine Abgrenzung entlang der methodischen Dimension (z. B. experimenteller, eklektischer, beschreibender Ansatz, Kosten-Nutzen-Ansatz, zusammenfassend vgl. TALMAGE 1982), der politischen Dimension (z. B. autokratischer, bürokratischer, demokratischer Ansatz, vgl. McDONALD 1976) oder auch der Dimension bestimmter Evaluationszwecke und -philosophien vornehmen (z. B. Aufklärung, Kontrolle, Dienstleistung, Bewußtseinsbildung, Entscheidungsfindung, vgl. NEUL 1977)
- Modelle, die beschreiben, was alles Arbeitsfelder von Evaluation sein können (z. B. Voraussetzungen, Prozesse, Ergebnisse; vgl. WULF 1976) oder auch
- Modelle, die sich auf die verschiedenen Phasen eines Vorhabens beziehen (z. B. Kontext, Input, Prozeß, Produkt; vgl. STUFFLEBEAM 1972).

Es dürfte außer Frage stehen, daß diese Modelle für die Weiterentwicklung des noch 'jungen' Arbeitsfeldes der Evaluation einen wichtigen Beitrag geleistet haben. Da diese Modelle jedoch notwendigerweise eher idealtypisch sein müssen, können sie innerhalb der praktischen Evaluationsarbeit nicht viel mehr sein als eine erste Orientierung bzw. eine Hilfe zur Erweiterung des Horizontes (vgl. BORICH 1983). Wie bereits im letzten Kapitel festgestellt, gibt es im Falle der Lehrerfortbildung sehr verschiedene Interessen an Eva

uation, die mit einem einzigen Evaluationsmodell nicht adäquat bearbeitet werden können. Immer wird es erforderlich sein, daß mehrere - auch konträre - Modelle gleichzeitig benötigt und zu einem vorhabenspezifischen Evaluationsansatz zusammengebunden werden (vgl. TESCHNER 1983).

Zurück zur eigentlichen Frage dieses Kapitels. Um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wann und in welcher Weise in der Lehrerfortbildung evaluiert werden kann, ist es vielleicht zweckmäßig, sich zunächst einmal eine Fortbildungsmaßnahme mit ihren verschiedenen Handlungsebenen im Zeitablauf vorzustellen. Einem ähnlichen Vorgehen unterliegt auch das von STUFFLEBEAM (1972) eingebrachte Phasenmodell der Evaluation, das deshalb im folgenden auch als Referenzsystem benutzt wird. Ausgangspunkt dieses Modells sind Entscheidungssituationen in den verschiedenen Phasen eines Vorhabens. Damit bestimmte Entscheidungen getroffen werden können und der Fortgang eines Vorhabens auf eine sichere Basis gestellt werden kann, ist es nach STUFFLEBEAM notwendig, für Entscheidungen eine möglichst informationsreiche Grundlage zu schaffen. Informationen erhält man dadurch, daß man jeweils die Bereiche, auf die die Entscheidungen gerichtet sind, sorgfältig beschreibt, erkundet und überprüft - also evaluiert.

Ausdrücklich sei hier darauf hingewiesen, daß mit der Anknüpfung an Entscheidungssituationen nicht auf die sog. 'entscheidungsorientierten Evaluationskonzepte' im klassischen Sinne abgehoben wird, bei denen Entscheidungssituationen und -kriterien in stärkerem Maße von außen vorgegeben werden. Die Verbindung von Evaluation mit Entscheidungssituationen folgt vielmehr praktischen Interessen von Fortbildungsarbeit, bei der Entscheidungssituation von allen Beteiligten definiert werden können.

Im konkreten Fall einer Fortbildungsmaßnahme muß man zunächst fragen, wie es denn kam, daß man sich überhaupt für dieses Thema entschieden hat. Daß also überhaupt im Hinblick auf eine bestimmte Maßnahme geplant werden kann, setzt voraus, daß man in Erfahrung bringt, daß dieses Thema wichtig ist, d. h. einem bestimmten objektiven Bedarf entspricht oder bestimmten Bedürfnissen von Lehrerinnen und Lehrern entgegenkommt. Evaluationsaktivitäten, die dies zu ermitteln suchen, faßt STUFFLEBEAM unter dem Begriff '**Kontextevaluation**' zusammen. Sie ist erforderlich, um überhaupt in eine bestimmte Richtung planen zu können.

Liegt ein konkretes Thema für eine Fortbildungsmaßnahme vor, besteht der nächste Schritt darin, diese vorzubereiten und konkret zu planen. Dabei geht es um die Ausdifferenzierung der erforderlichen Inhalte, um die Entwicklung entsprechender Materialien, die Festlegung wichtiger Verfahren, aber auch um personelle und zeitliche Ressourcen. Solche Programmentscheidungen erfordern nach STUFFLEBEAM eine sog. '**Inputevaluation**'. Gemeint sind mit dem Terminus 'Input' natürlich auch die Voraussetzungen und Erwartungen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in eine Fortbildungsmaßnahme mitbringen und die vor Beginn der Fortbildung im Rahmen einer solchen Evaluation erfaßt werden könnten.

In der dritten Phase steht die eigentliche Durchführung der Fortbildung im Mittelpunkt. Da hier kontinuierlich Entscheidungen über den weiteren Fortgang getroffen werden müssen - STUFFLEBEAM bezeichnet diese als sog. 'Implementationsentscheidungen', - ist es erforderlich, daß diese Abläufe und Prozesse, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen gemeinsam von allen Beteiligten gezielt beobachtet, ausgewertet und erörtert werden. Dies geschieht, um ggf. rechtzeitig Korrekturen im Sinne der Optimierung der Prozesse vornehmen zu können ('**Prozeßevaluation**').

Am Ende einer Fortbildungsmaßnahme wird nach den Wirkungen der Fortbildung auf die direkt Beteiligten gefragt, geht es darum zu ermitteln, ob die Fortbildung die gesetzten Ziele erreicht hat und welche der Elemente der Maßnahme die Wirkungen bzw. die Zielerreichung in besonderer Weise beeinflussten. STUFFLEBEAM bezeichnet diese Phase der Evaluation als '**Produktevaluation**'. Sie ist wichtig, weil auf ihrer Grundlage Revisionsentscheidungen getroffen werden können, also beispielsweise die Fragen betreffend, ob die Maßnahme in der gleichen Weise wiederholt oder in modifizierter Form angeboten werden soll. Die 'Produkt- oder Ergebnisevaluation' läßt sich unter zeitlicher Perspektive noch einmal untergliedern in die '**Produktevaluation im Lemfeld**' - hierbei werden die Wirkungen direkt am Ende einer Fortbildungsmaßnahme ermittelt - und in die '**Produktevaluation im Funktionsfeld**' (auch **Transferevaluation** genannt, vgl. WILL/WINTELER/KRAPP 1987) - hierbei werden die längerfristigen Wirkungen der Fortbildung in der Praxis untersucht, also die Auswirkungen auf den Unterricht und die Schülerschaft.

Die bisher lediglich im Überblick dargestellten Phasen sollen im folgenden nun etwas detaillierter betrachtet werden. Dabei werden sowohl die konkreten Fragestellungen jeder Phase in den Blick genommen, als auch methodische und verfahrensmäßige Möglichkeiten der Evaluation erörtert. Der Verweis auf konkrete Beispiele soll einerseits - zumindest in Umrissen - eine Bestandsaufnahme bisheriger Evaluationsstudien ermöglichen helfen, andererseits aber auch zur Veranschaulichung der Evaluationsarbeit in den verschiedenen Phasen beitragen.

4.1 Evaluation als Hilfe zur Ermittlung des Bedarfs und der Bedürfnisse hinsichtlich Lehrerfortbildung (Kontextevaluation)

Die Kontextevaluation nimmt im Zusammenhang mit Evaluationsaktivitäten in der Lehrerfortbildung sicherlich eine Sonderstellung ein. Sie bezieht sich nämlich nicht auf eine bestimmte Maßnahme, sondern betrifft den Planungshorizont von Lehrerfortbildung insgesamt. Die Ermittlung von inhaltlichen Schwerpunkten in der Lehrerfortbildung ist sicherlich ein komplexes Problem, das allein durch Evaluation natürlich nicht zu bearbeiten ist. Dies hängt im wesentlichen damit zusammen, daß sich auf der Bedarfsseite Nötigkeiten ergeben, die außerhalb von Evaluation stehen (z. B. Änderung schulischer Gegebenheiten). Interessant wird es für eine evaluatorische Zugangsweise allerdings dann, wenn neben dem objektiven, 'äußeren Bedarf' auch auf den 'inneren Bedarf' von Schule also z. B. auf die Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern abgehoben wird. Aus der Sicht der Evaluation sind hier mehrere methodische Zugriffsweisen denkbar:

- 'Literatur- bzw. Dokumentenanalysen' i. S. der Auswertung vorliegender empirischer Untersuchungen, die sich mit Schulalltag und Lehrerberuf beschäftigen (vgl. KLIPPERT 1983, KROPP 1987)
- 'Expertenanhörungen' in Form von Gruppendiskussionen und Planungstagen, bei denen z. B. - bezogen auf die Schulbezirke - Beauftragte einzelner Schulen die an ihrer Schule ermittelten Bedürfnislagen zur Sprache bringen (z. B. das Modell der Bezirksfachkonferenzen)
- 'Schriftliche Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern' zu Fortbildungsinteressen, Problemen oder Belastungen in Schule und Unterricht (zusammenfassend vgl. MEYER 1985, HAENISCH 1985)

Da durch diese verschiedenen Methoden jeweils unterschiedliche Sichtweisen des Kontextes ermöglicht werden dürften, wäre es zur Erreichung einer für effektives Planungshandeln notwendigen breiten Informationsgrundlage sicherlich wünschenswert, Wenn alle drei Methoden ergänzend eingesetzt werden könnten. Im folgenden soll etwas genauer auf die letztgenannte Methode eingegangen werden, da sie durch eine Reihe konkreter Beispiele gut belegt werden kann.

Bei den bislang durchgeführten Untersuchungen zu Fortbildungsinteressen von Lehrkräften können zwei Gruppen unterschieden werden: solche, die den Anspruch einer etwas größeren Repräsentativität haben (z. B. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG 1979, PREUSS-KIPPENBERG 1980, EDER/ SEYR 1984, SCHWARZER/WEGNER/POSSE 1985, SENATOR FÜR DAS SCHULWESEN BERLIN 1987) und solche, die als kursbegleitende Umfragen durchgeführt wurden (z. B. BLOBNER/HÄRING 1981, vgl. auch BECKER 1983). Der zentrale Teil der Befragungsinstrumente dieser Untersuchungen betrifft die Erfassung von Fortbildungsinteressen. Dabei werden in standardisierter Form Vorgaben von Themen bzw. Themenbereichen zur Einschätzung vorgelegt. Gerade bei relativ wenigen und damit meist auch abstrakten Vorgaben (z. B. 'Motivation') stellt sich natürlich die Frage, wie aussagekräftig auf solche Weise ermittelte Ergebnisse für Planungshandeln sind. Zu erwähnen bleibt noch, daß in den meisten Studien neben der Abfrage der inhaltlichen Fortbildungswünsche auch versucht wird, Fortbildungsmotive, Präferenzen für Organisations- und Arbeitsformen sowie für Zeitrahmen, Zugangshindernisse oder Stellenwert und Image von Fortbildung zu ermitteln.

Um den Anspruch einer umfassenden Kontextevaluation gerecht zu werden, scheint es nun aber angebracht, die bisherigen Untersuchungen in drei wesentlichen Punkten zu erweitern: Neben inhaltlichen Aspekten betrifft dies die Adressaten, aber auch die Methodenseite der Untersuchungen.

Es kann festgestellt werden, daß in keiner Untersuchung mehrere inhaltliche Kriterien (z. B. Interessen, Probleme, Kompetenzen) parallel berücksichtigt werden, obwohl gerade dadurch stärker die Bedingungsstruktur von Fortbildungspräferenzen deutlich werden könnte (denn nicht alles, was Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungsinhalten interessiert, stellt für sie ein Problem dar, wie umgekehrt Probleme mit beruflichen Anforderungen nicht unbedingt in einem Interesse an einem bestimmten Inhaltsbereich münden müssen). Neben der Interessenkomponente dürfte dabei vor allem wichtig sein, Befunde zur Schul- und Unterrichtswirklichkeit und der hierin sich abzeichnenden Problemkonstellationen zu ermitteln. Eine wesentliche Verbesserung der Aussagekraft solcher Untersuchungen könnte auch darin bestehen, Hintergrund- und Erklärungsvariablen wie z. B. 'Pädagogische Orientierungen', 'Berufszufriedenheit', 'Merkmale der Berufssituation' oder 'Situative Merkmale der Schule (Schulklima)' einzubeziehen. Insgesamt könnte dadurch erreicht werden, daß neben der Beschreibung möglicher inhaltlicher Felder für die zukünftige Fortbildungsplanung auch Erkenntnisse gewonnen werden, die helfen können, Anknüpfungs- und Akzentuierungspunkte für Lernprozesse in der Fortbildungsarbeit zu finden.

Was die Adressaten der Befragung anbelangt, wäre es sicherlich wichtig, wenn die 'Innenansicht' durch die Lehrerinnen und Lehrer ergänzt werden könnte durch verschiedene 'Außenansichten' von Schule - etwa die von Personen in der Schulaufsicht und in den Schulpsychologischen Diensten. Gerade bei der Erkundung von Problemkonstellationen in Schule und Unterricht könnten hierdurch auch andere normative Grundmuster eingebracht werden (vgl. HAENISCH 1987 a, RECKMANN/HAENISCH 1987, GÖVERT/MÜHL-HAUSEN 1987).

Schließlich muß auch noch die Methodenseite solcher Untersuchungen angesprochen werden. Sehr fraglich erscheint es nämlich, ob man mit lediglich einer Methode (z. B. einmalige schriftliche Befragung von Lehrkräften) die für die Formulierung von Nötigkeiten erforderliche genaue Realitätskenntnis erhält. Günstig erscheint ein multi-methodischer Ansatz, bei dem Realität durch verschiedene methodische Zugangsweisen und Techniken von unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen beleuchtet wird. Mit dem Einsatz verschiedener Methoden - und das ist der entscheidende Vorteil - können nämlich unterschiedliche Arten von Artikulationsmöglichkeiten zur Geltung gebracht werden. Interviews beispielsweise scheinen günstig,

wenn es darum geht, die Reflexivität Betroffener in den Blick zu nehmen und an die jeweiligen Bewußtseinslagen heranzukommen. Standardisierte Befragungen benötigt man, um z. B. in repräsentativer Weise etwas über die Gewichtungen von Interessen und Problemen zu erfahren. Delphi-Studien - um auch einmal eine etwas weniger bekannte Methode anzusprechen (vgl. HAUSSLER u. a. 1980) - sind eine gute Möglichkeit, mit Expertengruppen in eine schriftliche Kommunikation zu treten, um auf diese Weise einen Konsens über bestimmte Sachverhalte herbeizuführen. Diese Technik, die in mehreren Runden abläuft und bei der die Ergebnisse nach jeder Runde den Beteiligten rückgemeldet werden, hat den Vorteil, daß man Ergebnisse erhält, die auf einer stärkeren Vertrauensgrundlage (durch das 'Geben' und 'Nehmen' von Informationen) basieren und die in einem größeren Rahmen - nämlich unter Kenntnis der Meinungen der anderen Beteiligten - reflektiert worden sind.

Was die empirische Absicherung von Kontextevaluation anbelangt, kann abschließend festgestellt werden, daß man am ehesten dann zu einer angemessenen Realitätsanalyse vordringen kann, wenn es gelingt, die Vielzahl der quantitativen und qualitativen Befunde in einem gemeinsamen Ergebnisbild zu integrieren.

4.2 Evaluation als Hilfe zur Konkretisierung einer Fortbildungsmaßnahme (Inputevaluation)

Liegt ein konkretes Inhaltsfeld für eine Fortbildungsmaßnahme vor, stellt sich die Frage, wie daraus fortlbildungsadäquate Inhalte entwickelt werden können und welche Konsequenzen sich dabei bezogen auf Methodik, Medien und Materialien ergeben. Natürlich ist es nicht unbedingt sinnvoll, eine Fortbildung vorweg im Detail festzulegen, weil dadurch die Spielräume für individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse eingeschränkt werden können. Effektive Fortbildungsarbeit kommt jedoch ohne gezielte Vorbereitung nicht aus, zumindest die wichtigen Strukturen müssen vorweg klar sein. Im einzelnen geht es um die Bestimmung und Begründung der Ziele, um die Beschreibung möglicher Themen und um die Herstellung entsprechender Materialien. Auch in dieser Phase - also vor dem eigentlichen Beginn einer Fortbildungsmaßnahme - kann Evaluation verschiedene Aufgaben übernehmen und Hilfen zur Konkretisierung liefern. Doch es sind bei dieser sog. 'Inputevaluation' ganz verschiedene Aspekte, auf die sich Evaluation dabei richtet. Sie sind mit unterschiedlichen Intentionen verbunden und auch zeitlich voneinander getrennt. Im einzelnen gehören in diese Phase

- alle evaluativen Aktivitäten, die beispielsweise von einer Vorbereitungs- oder Planungsgruppe in die Wege geleitet werden, um die Konzeptionierung der Maßnahme zu optimieren
- Befragungen und Erkundungen, die vor Beginn der Maßnahme getätigt werden, um gezielt auf die Bedürfnisse einer Fortbildungsgruppe hin Vorbereitungen treffen zu können
- Befragungen und Erkundungen direkt zu Beginn einer Maßnahme, um sich der Vorkenntnisse und Erwartungen der Teilnehmerschaft zu vergewissern

a) Besonders bei breiter angelegten Fortbildungsmaßnahmen findet sich häufig eine intensive Planungsphase, bei der Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bereichen (Schulpraxis, Wissenschaft) damit beschäftigt sind, die Maßnahme zu strukturieren, zu konkretisieren und mit Materialien auszustatten. Ziel ist es dabei, bezogen auf Zielgruppe und Intention der Maßnahme, möglichst optimale Voraussetzungen zu schaffen. Folgende gezielt einzusetzende Evaluationsaktivitäten sind dabei denkbar:

- Synopsen, Dokumenten- und Literaturanalysen als Unterstützung zur Gewinnung der didaktischen Struktur des Fortbildungsprogramms
- Gruppendiskussionen mit Expertinnen und Experten zur Vorausbeurteilung des Programms (sog. Programmanalyse vgl. BÜNDER 1979)

- inhaltliche Qualitätsbestimmung (sog. intrinsische Evaluation, vgl. SCRIVEN 1972) der Materialien bzw. 'Bausteine' anhand vorgegebener Kriterien (Checklisten)

Evaluationsaktivitäten dieser Art haben hauptsächlich informellen Charakter. Da sie meist nicht dokumentiert werden, dringt wenig davon nach außen, so daß die Prozesse, die zu bestimmten 'Produkten' führen, in der Regel nicht transparent sind. Bestenfalls werden noch die Evaluationsinstrumente zur Beurteilung der Materialien bekannt, so daß man erkennen kann, nach welchen Standards die Materialien entwickelt wurden (z. B. ZIMMERMANN/BRUNHOLZ 1987).

b) Vor dem Beginn einer Fortbildungsmaßnahme stehen die für die Fortbildung Verantwortlichen immer wieder vor der Frage, welches denn die konkreten Erwartungen und Interessen der Teilnehmerschaft sein werden und wie die durch das Konzept vorgegebenen Ziele mit den Zielen und Wünschen der Betroffenen in Verbindung gebracht werden können. In diesem Zusammenhang ist es durchaus angebracht, eine aktive Mitplanung der zukünftigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf die konkrete Veranstaltung ins Auge zu fassen. Die Methode ist denkbar einfach. Allen, die an der Fortbildung teilnehmen, wird einige Zeit vor Beginn der ersten Veranstaltung der grobe Programmentwurf mit möglichst alternativen Vorschlägen zu thematischen Akzentuierungen und entsprechenden Arbeitsformen zugeleitet. Gleichzeitig erhalten sie einen kurzen Fragebogen, in dem sie ihre Wünsche und Vorschläge artikulieren können. Ein solcher Fragebogen könnte beispielsweise Fragen enthalten

- zu den Interessen und Erwartungen (Was sollte Ihrer Meinung nach unbedingt angesprochen werden?)
- zu den Vorerfahrungen (Welche Erfahrungen haben Sie mit den Themen? Was können Sie selbst zum Thema einbringen?)
- zur Gewichtung einzelner Themen oder zur Bewertung der vorgeschlagenen Sequenzen (An welchen Punkten sollte das Gesamtkonzept verändert werden?)
- zu den Bearbeitungsformen (Welche der vorgeschlagenen Bearbeitungsformen würden Sie vorziehen?)

Auf der Grundlage dieser Befragung besteht die Möglichkeit, bis zum Beginn der Tagung - entsprechend den spezifischen Bedürfnissen - Vorbereitungen zu treffen und ggf. Modifikationen einzuleiten.

c) Wenn nicht bereits im Vorfeld der Veranstaltung Befragungen getätigt wurden, besteht natürlich noch direkt zu Beginn der Fortbildung die Gelegenheit, Erwartungen und Voraussetzungen zu erkunden und anschließend gemeinsam zu erörtern. Belegt durch verschiedene Studien lassen sich hier generell zwei unterschiedliche Formen von Befragungen unterscheiden. Zum einen Befragungen in offener Form, die schriftlich oder mündlich durchgeführt werden und die das Ziel haben, lediglich für die konkreten Bedürfnisse der jeweiligen Fortbildungsgruppe Geltung zu beanspruchen. Auf der anderen Seite finden sich aber auch standardisierte Befragungen, die mehrere Zwecke gleichzeitig verfolgen. Einmal sollen sie natürlich der jeweiligen Fortbildungsgruppe zugute kommen; darüber hinaus haben sie aber auch das Ziel, über die Fortbildungsgruppe hinaus generelle Ergebnistrends zu ermitteln, um auf dieser Grundlage ggf. nachzubessern oder zusätzlichen Materialwünschen noch in der laufenden Maßnahme entgegenzukommen. Schließlich werden solche standardisierte Eingangsbefragungen in besonderen Fällen auch angesetzt, um - mit Blick auf eine spätere Abschlußbefragung - Ergebnisse zu erhalten, von denen aus Hinweise zur Effektivität der Maßnahme abgeleitet werden können (vgl. auch Kap. 4.4).

Über Input-Befragungen, die ausschließlich für die Arbeit innerhalb einer Fortbildungsgruppe gedacht sind, finden sich in einer Reihe von Evaluationsstudien praktische Hinweise (z. B. SCHOOF 1981,

BECKER 1983). Auch in Moderationsleitfäden sind Anregungen für solche Befragungen enthalten (z. B. BRAUNECK/BRÖNSTRUP 1986, HEIMLICH 1983). Befragungen dieser Art dienen der Selbst- und Mitsteuerung des Tagungsablaufs und sollen die Beteiligten in die Lage versetzen, über die Voraussetzungen ihrer Arbeit nachzudenken und ihre Teilnahmemotive an den Kurszielen zu spiegeln. Insofern stellen solche Befragungen auch den Startpunkt prozeßimmanenter Begleitmaßnahmen dar, die auch im weiteren Verlauf der Fortbildung den teilnehmenden Personen helfen sollen, ihre Handlungen und Handlungsergebnisse selbst einzuschätzen (vgl. FUHR/KAYSER 1976). Typische Fragen, die man in solchen Frageinstrumentarien findet, sind z. B.

- Aus welchen Gründen nehmen sie an dieser Veranstaltung teil?
- Mit welchen Erwartungen sind Sie zu dieser Veranstaltung gekommen?
- Auf welche Fragen erwarten Sie Antworten? bzw. Welche Problemfelder sollten unbedingt angesprochen werden?
- Was meinen sie, in welchen Bereichen Sie durch die Fortbildung profitieren können?
- Was meinen Sie, welchen Gewinn Ihre Schule durch Ihre Teilnahme hat.

Statt der Erhebung mittels einer schriftlichen Befragung kann die Erkundung zu Beginn einer Fortbildungsveranstaltung auch in mündlicher Form erfolgen. SCHOOF (1981), der selbst beide Formen innerhalb eines Modellversuch erprobt hat, berichtet in diesem Zusammenhang von der sog. 'Expertenbörse'. Sie läuft in der Weise ab, daß sich zwei Personen, die sich persönlich nicht kennen, gegenseitig innerhalb eines Zeitrahmens von 10 Minuten interviewen. Dabei stehen drei Fragen im Mittelpunkt, deren Beantwortung auf einem Vordruck festgehalten wird:

- Was erwarten Sie vom Kurs?
- Welche Erfahrungen und Kompetenzen können Sie in den Kurs einbringen?
- Welche Hobbies haben Sie?

Es folgt ein gegenseitiges Sich-Vorstellen im Plenum sowie das Aufhängen der Interviewbögen an eine Wand, an der sie bis zum Ende der Fortbildung verbleiben.

Interessant ist auch eine von HEIMLICH (1983) referierte Methode (sog. 'Graffiti'), bei der die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Ergänzung von Satzanfängen ausgedrückt werden. Diese Satzanfänge werden auf große Bögen geschrieben, an die Wand gehängt und von den nach und nach eintreffenden Personen ergänzt. Beispiele für solche Satzanfänge sind

- "Ich hoffe, wir werden hier ...
- "Ich hoffe, wir werden hier nicht ...
- "Dies wird ein erfolgreiches Seminar, wenn...

Standardisierte Befragungen stellen zu Beginn einer Fortbildungsmaßnahme sicherlich die Ausnahme dar. Man findet sie vornehmlich im Zusammenhang mit Modellversuchen (z. B. SIL 1984) oder bei speziellen Projekten (WICHTERICH 1980, UEBELMANN-MARELLI 1979, HAENISCH/HAMBUSCH 1987). In allen hier genannten Fällen bilden diese Befragungen den Ausgangspunkt für eine Längsschnittuntersuchung, deren Ziel es ist, durch den Vergleich von Eingangs- und Abschlußbefragung Effekte der Fortbildung zu beschreiben und zu erklären. Entsprechend umfangreich sind die dabei eingesetzten Befragungsinstrumente angelegt. Anhand des in Übersicht 1 dargestellten Beispiels läßt sich sehr gut ein Einblick in den Umfang und die Vielfalt der Variablen einer solchen Eingangsbefragung vermitteln. Es handelt sich hierbei um die Evaluationsstudie von HAENISCH/HAMBUSCH, die sich mit dem Thema 'Informationsverarbeitung Wirtschaft' beschäftigt. Erfasst werden hier Präferenzen bezogen auf die geplanten Elemente der Fort-

bildung (Themen, Arbeits- und Gestaltungsformen, Moderationsfunktionen, zeitliche Organisation), Vorerfahrungen (Vorkenntnisse, Unterrichtserfahrungen) in den inhaltlichen Bereichen der Fortbildung, Erwartungen hinsichtlich erwünschter Hilfen für den Unterricht, Einstellungen und Meinungen zu Aspekten, die mit dem Thema der Fortbildung verbunden sind sowie eine Reihe von Merkmalen der Ausbildungs- und Berufssituation der Teilnehmerschaft.

Übersicht 1: Beispiele für Fragestellungen aus einer standardisierten Eingangsbefragung (HAENISCH/HAMBUSCH 1987)

1. Wie stark haben Sie an folgenden Themenschwerpunkten in der Fortbildung Interesse? (3 Vorgaben, Einschätzung auf 5er-Skalen von nicht stark bis sehr stark)
2. Wie wichtig sind die folgenden Fortbildungsinhalte für Ihren Unterricht im Fach ...? (21 Themenvorgaben, 4er-Skala; nicht wichtig bis sehr wichtig)
3. Wie häufig sollen folgende Verfahren angewandt werden? (16 Vorgaben von Verfahren, 4er-Skala: nie bis häufig)
4. Wie hilfreich werden die Verfahren vermutlich für Ihre Fortbildung sein? (16 Vorgaben von Verfahren, 4er-Skala: nicht hilfreich bis sehr hilfreich)
5. Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse in folgenden Themenbereichen ein? (21 Themenvorgaben, 5er-Skala: keine bis sehr große)

Welche Themen haben Sie bereits unterrichtet? (21 Themenvorgaben, ja - nein)
7. Geben Sie für jeden der folgenden Bereiche an, in welchem Ausmaß Sie Hilfe für ihren Unterricht erwarten (15 Vorgaben bezogen auf Ziele bzw. Tätigkeitsfelder des Unterrichts, 5er-Skala: überhaupt nicht bis sehr große Hilfe)
8. Was ist für Sie unter Qualifikationsaspekten bei der Fortbildung besonders wichtig? (Vorgabe von 9 Fortbildungsfunktionen sowie einer Kategorie 'sonstige', Ankreuzen der 3 wichtigsten Aspekte)
9. Je nach Zielsetzung, Inhalt und Rahmenbedingungen von Fortbildungsmaßnahmen gibt es Merkmale bzw. Funktionen eines Moderators, die wichtig sind. Kreuzen Sie, bezogen auf die konkrete Situation Ihrer Maßnahme, die 3 für Sie wichtigsten Moderatorenfunktionen an. (Vorgabe von 10 Funktionen)
10. Welche Erwartungen haben Sie an die Gestaltung der Fortbildungsmaßnahme? (17 Vorgaben sowie eine Kategorie 'sonstige', Mehrfachantworten)
11. Wo haben Sie Probleme beim Einsatz von Computern im Unterricht? (Vorgabe von 9 Problembereichen und einer Kategorie 'sonstige', Mehrfachantworten)
12. Wie ist Ihre Auffassung zu folgenden Thesen? (Vorgabe von 14 Thesen zum Thema der Fortbildung, 5-er Skala: stimmt gar nicht bis stimmt voll und ganz)

In bestimmten Fällen ist es angebracht, innerhalb solcher Eingangsbefragungen auch die mit dem Thema der Fortbildung in Zusammenhang stehenden Merkmale der schulischen Situation bzw. des schulischen Kontextes der teilnehmenden Personen zu erfassen. Insbesondere wenn eine wesentliche Zielsetzung der Maßnahme darauf gerichtet ist, auch eine Multiplikationswirkung im schulischen Feld zu erreichen, sind solche Erhebungen zwecks späterer Überprüfung der Erreichung dieses Ziels angezeigt. Angenommen es handele sich um eine längerfristig angelegte Fortbildungsmaßnahme zum Thema 'Lesen und Leseförderung in der Grundschule'. Um in Erfahrung zu bringen, ob die Fortbildung auch Veränderungen im schulischen Feld der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewirkt hat, muß man

natürlich wissen, wie sich die schulische Situation vor der Fortbildung dargestellt hat. Fragen nach dem Vorhandensein, dem Umfang, der Ausstattung und der Nutzung von Schul- und Klassenbüchereien könnten dabei z. B. ebenso gestellt werden wie die Frage danach, ob und wie intensiv das Thema bereits schon Diskussionsgegenstand im Kollegium, in Fachkonferenzen oder in pädagogischen Konferenzen war. Wenn diese Fragen zu einem späteren Zeitpunkt wieder gestellt werden (z. B. im Rahmen einer Transferevaluation ein Jahr nach Beendigung der Fortbildung), können dann Wirkungen der Maßnahme unter dem Gesichtspunkt des Multiplikationseffektes und der Veränderung des schulischen Feldes untersucht werden.

Ein wesentliches Prinzip aller Befragungen zu Beginn einer Fortbildung muß darin bestehen, daß sie auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihre weitere Fortbildungsarbeit nützen. Unter allen Umständen muß vermieden werden, daß die Beteiligten in die Rolle von Datenlieferanten gedrängt werden. Besonders standardisierte Befragungen, die meist mit ganz unterschiedlichen Zwecksetzungen verbunden sind, stehen häufig in der Gefahr, daß sie von den Betroffenen nicht unbedingt als ihre 'Angelegenheit' betrachtet werden. Um so wichtiger ist es gerade hier, die Intentionen der Befragung transparent zu machen und zu erläutern, was mit den Daten geschieht. Damit also in dem Sonderfall einer standardisierten Befragung ein Interessenausgleich zwischen 'Geben' und 'Nehmen' erreicht werden kann, erscheint es sinnvoll, vor einer zentralen Auswertung die Fragebogen in der Fortbildungsgruppe einer Auswertung zu unterziehen und die Ergebnisse für die spezifischen Lehr-Lernprozesse der Gruppe zu nutzen.

Auch wenn gerade zu Beginn einer Fortbildungsveranstaltung das Informations- und Orientierungsbedürfnis recht groß ist, sollte darauf geachtet werden, daß die teilnehmenden Personen nicht mehrfach mit ähnlichen Befragungen (informelle, standardisierte; mündliche, schriftliche) konfrontiert werde. Der zeitliche Anteil, der für Evaluation verwendet wird, muß in einem vernünftigen Verhältnis zur Fortbildungsarbeit insgesamt stehen. Der Umfang von Evaluation bestimmt sich vor Ort aus den jeweiligen Erfordernissen der Situation. Ob der Umfang im Laufe der Fortbildungsarbeit erweitert werden kann, wird auch davon abhängen, ob die Beteiligten die Erfahrung machen konnten, daß Evaluation ihnen selbst genützt hat.

4.3 Evaluation als Hilfe bei der Durchführung der Fortbildungsarbeit (Prozeßevaluation)

Die Evaluation der Lern- und Arbeitsprozesse während der Durchführung der Fortbildung gehört sicherlich zum Standardrepertoire jeder Fortbildungsgruppe, denn Lernen in der Fortbildung ist auf Orientierung und Rückmeldung angewiesen. Dem wird auch durch die methodische Fortbildungsliteratur Rechnung getragen, wo dieser Evaluationsbereich teilweise sehr differenziert erörtert wird (z. B. LANGER 1979, SCHMIDT 1980, SCHOOF 1981, NENTWIG u. a. 1982), auch wenn diese Aktivitäten nicht immer unter dem Terminus 'Evaluation' abgehandelt werden (z. B. HEIMLICH 1983, der den Begriff 'Feedback' verwendet).

Bei der Prozeßevaluation geht es um die interne Beobachtung und Vergewisserung in der Gruppe; es ist also jeweils die spezifische Angelegenheit der Mitglieder einer Fortbildungsgruppe. Dabei steht allgemein die Frage im Vordergrund, ob die abgelaufenen bzw. die ablaufenden Prozesse so sind, wie sich das die Beteiligten (aus ihrer jeweiligen persönlichen Sicht), die Gruppe (als die Sache/den Inhalt befördernder Interaktions- und Kommunikationsverband) oder die in der Moderation tätigen Personen (aus dem Blickwinkel der Kurskonzeption) vorgestellt haben und ob individuelle oder gruppenbezogene Entscheidungen hinsichtlich Nachsteuerungen getroffen werden müssen. Evaluation in dieser Phase hat also primär Steuer- und Optimierungsfunktion für die individuellen Lernprozesse,

für die sachbezogenen und emotionalen Beziehungsstrukturen und -prozesse der Gruppe sowie für das teilnehmer- und problemorientierte Arbeiten der Moderatorinnen und Moderatoren. Bezieht man die gesamte Bandbreite der verschiedenen Standpunkte zur Prozeßevaluation in der relevanten Literatur mit ein (z.B. SCHMIDT 1980, NENTWIG u.a. 1982, KURTZ/MARCOTTY 1984, WILL/BLICKHAN 1987), lassen sich im einzelnen für die evaluativen Aktivitäten in dieser Phase folgende Zwecke und Ziele unterscheiden: Evaluation im Feld der Durchführung

- gibt dem Einzelnen Rückmeldung über seinen augenblicklichen Lernstand; dadurch können relevante Zwischenergebnisse vermittelt werden, die Selbstdiagnose und Selbstaufklärung ermöglichen, ggf. Lernschwierigkeiten aufdecken und dabei helfen, den weiteren Lernprozeß sowie den Lerntransfer zu unterstützen.
- hilft bisherige Prozesse (Interaktionen, Arbeitsorganisation, Diskussionen, thematische Abläufe) ins Bewußtsein zu heben und sie der Reflexion zugänglich zu machen, um so die Ablauforganisation der Fortbildung in Inhalt und Form den Interessen und Bedürfnissen der teilnehmenden Personen anzupassen, zur Aktivierung der Beteiligten beizutragen, Kontakte zwischen ihnen herzustellen sowie störende Kommunikations- und Interaktionsprobleme anzugehen.
- unterstützt die Steuerung der Bildungsarbeit und hilft, Anknüpfungspunkte für die weitere Konzeptionierung des Kurses zu finden.

Kommen wir nun zu den Verfahren und Methoden, die im Rahmen der Prozeßevaluation zur Bewältigung dieser Ziele eingesetzt werden. NENTWIG u. a. (1982) unterscheiden drei Typen solcher prozeßbegleitender Evaluationsverfahren:

- Verfahren, die als permanente Reflexionsinstrumente dienen und dabei vor allem den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Sinne der Selbstevaluation zugute kommen (im weitesten Sinne zählen hierzu natürlich auch alle informellen Gespräche in Pausen und im Rahmen von Freizeitaktivitäten)
- Verfahren, die situativ, also spontan und kurzfristig eingesetzt werden
- Verfahren, die zu bestimmten, vorher abgesprochenen Zeitpunkten oder nach abgeschlossenen Einheiten eingesetzt werden und die dabei - bezogen auf den jeweils zurückliegenden Arbeitsabschnitt - in gewisser Hinsicht einen summativen Anspruch haben

Im wesentlichen sind es drei Evaluationsaspekte, die bei all diesen Verfahren im Mittelpunkt stehen:

- die eigene Person (z. B. eigener Lernfortschritt, persönliche Probleme, emotionale Befindlichkeit, eigene Mitarbeit, Zufriedenheit)
- die Interaktion in der Gruppe (z. B. Beziehungsklärung, Kommunikation zwischen den Beteiligten, kooperatives Arbeitsklima, Gruppenarbeit)
- die Sache/das Thema (z. B. Vergleich geplanter und tatsächlicher thematischer Abläufe, Strukturiertheit, Praxisorientierung, Stoffumfang, Arbeitsmaterialien)

Um diesen verschiedenen Aspekten gerecht zu werden, gleichzeitig aber auch die Erfordernisse der jeweiligen Situation zu berücksichtigen, bedarf es eines breiten Angebots vielfältiger Methoden. Diese Methoden müssen unkompliziert und für die Beteiligten - in Durchführung und Auswertung - leicht und ökonomisch zu handhaben sein, sollen möglichst wenig den Kursprozeß stören, und müssen sich - entsprechend dem Prinzip des produktiven Charakters auch von Feedbackphasen - in unterschiedlichen Aktions- und Handlungsformen (verbal, schriftlich, gestalterisch) durchführen lassen (vgl. UEBELMANN-MARELLI 1979). Wichtig ist auch, daß die Entscheidung darüber, wie im einzelnen evaluiert wird und welche Techniken und Verfahren eingesetzt werden, von allen Beteiligten gemeinsam getroffen werden muß. Für die Wahl einer bestimmten Technik sollte dabei möglichst das konkrete Problem entscheidend sein und nicht etwa allein die Tatsache, daß man eine bestimmte Technik schnell verfügbar hat (vgl. STIEFEL 1984). Die in der Literatur referierten Methoden und Techniken lassen sich nach drei verschiedenen Grundformen untergliedern (vgl. NENTWIG u. a. 1982,

HEIMLICH 1983): Reflexionsgespräche, evaluative Aktivitäten mit gestalterischer Komponente sowie schriftliche Befragungen.

Reflexionsgespräche können sehr kurzfristig ohne viel Vorbereitung durchgeführt werden und somit spontane Rückmeldungen ermöglichen. Denkbar sind kurze Stellungnahmen, die reihum durchgeführt werden (sog. 'Blitzlicht') und Fragen, wie 'Wie fühle ich mich?', 'Welches Interesse habe ich am heutigen Thema?' oder 'Was hat mir die gerade zurückliegende Arbeit gebracht?' beinhalten. Darüber hinaus fallen in diese Rubrik auch themenzentrierte Diskussionen mit speziellen Fragestellungen, die in Kleingruppen durchgeführt, schriftlich festgehalten und ausgewertet werden, um anschließend die Ergebnisse im Plenum vorzustellen.

Als evaluative Aktivitäten mit gestalterischer Komponente können z. B. Anmerkungen und Einschätzungen gelten, die an eine Wandtafel angebracht werden. Hierbei können mittels Klebepunkten auf vorgezeichneten Skalen oder durch Zeichnungen Rückmeldungen über momentane Stimmungen oder Probleme gegeben werden. Da eine solche Wandtafel ständig präsent ist, können Einschätzungen dieser Art kontinuierlich vorgenommen werden.

Die wohl bekannteste Form von Prozeßevaluation besteht in der Durchführung **schriftlicher Befragungen**. Sie gewährleisten, daß alle Beteiligten ein Votum abgeben können. Außerdem bieten schriftliche Befragungen vor allem für diejenigen eine gute Möglichkeit ihre Meinung darzustellen, die sonst eher Probleme haben, ihre Kritik verbal in der Gruppe zu äußern. Schriftliche Befragungen sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten, aber auch in unterschiedlicher Form möglich. So können Feedback-Bogen mit wenigen Fragen nach kurzen, in sich abgeschlossenen Lernabschnitten (z. B. nach dem Einsatz eines bestimmten Verfahrens oder nach einem halben Tag) eingesetzt werden oder auch nach größeren Einheiten in Form von Zwischenbilanzen. Was die Form anbelangt, können freie und standardisierte Befragungen unterschieden werden. Freie schriftliche Rückmeldungen finden sich z. B. als Stellungnahmen zum bisherigen Kursverlauf in Essay-Form (vgl. UEBELMANN-MARELLI 1979) oder als sog. 'Reizwortassoziationen', bei denen von allen Beteiligten Äußerungen zu bestimmten Reizwörtern spontan notiert werden (vgl. NENTWIG u. a. 1982). Sehr zahlreich sind die Varianten für standardisierte Feedback-Bögen. Um diese Instrumente auch in ihrer inhaltlichen Breite angemessen darzustellen, sollen im folgenden vier solcher Fragebögen exemplarisch vorgestellt werden (vgl. Übersicht 2). Es handelt sich dabei um Instrumente aus unterschiedlichen Fortbildungszusammenhängen, die teilweise ähnliche, entsprechend der Intention des jeweiligen Vorhabens, jedoch auch unterschiedliche Items beinhalten. Vorgestellt werden:

- ein sog. 'Gruppenthermometer', wie es von einer Arbeitsgruppe im Rahmen einer Fachtagung vorgeschlagen wurde (NENTWIG u. a. 1982)
- ein Fragebogen zur Prozeßanalyse aus einem wissenschaftlich begleiteten Projekt einer psychopädagogischen Lehrerfortbildung (UEBELMANN-MARELLI 1979)
- ein Feedback-Bogen aus einem wissenschaftlich begleiteten Fortbildungsprojekt zur Berufsorientierung (SCHOOFF 1981) sowie
- ein Fragebogen zur Gruppensituation, der im Rahmen eines Seminars zur pädagogischen Diagnostik in der Erwachsenenbildung entwickelt wurde (RECKMANN 1977).

Sehr beliebt sind sog. 'Gruppenthermometer', die meist aus nicht mehr als 10 Aussagen bestehen (vgl. Beispiel a) in Übersicht 2. Die Beteiligten sind dabei aufgefordert, bezogen auf die jeweils vorausgegangene Arbeitsphase auf einer 'Thermometerskala' anzukreuzen, in welchem Maße sie der jeweiligen Aussage zustimmen. Die Aussagen beziehen sich meist auf die bereits oben erwähnten Aspekte 'Person', 'Interaktion

der Gruppe' sowie Thema/Inhalt'. Es handelt sich hierbei um globale Ratings, bei denen eine Vielzahl von Erlebnis- und Wahrnehmungselementen eines Merkmals in einer Einschätzung zusammengefaßt werden. Die vom Umfang her sehr kurzen Befragungen erfordern nicht viel Durchführungszeit und können auch auf sehr ökonomische Weise in der Kleingruppe ausgewertet werden.

Im Prinzip können auch die unter b) bis d) in Übersicht 2 dargestellten Bögen als Gruppenthermometer gelten. Von Beispiel a) unterscheiden sie sich lediglich durch die unterschiedlichen Itemanzahlen, die verschiedenen Skalierungen zur Einordnung der Ratings sowie durch unterschiedliche inhaltliche Akzentuierungen. Während so z. B. der Fragebogen von NENTWIG u. a. (Beispiel a) sehr umfassend eine ganze Bandbreite verschiedenster Einzelaspekte abdeckt, bezieht sich der Bogen von UEBELMANN-MARELLI (Beispiel b) ausschließlich auf die Aspekte 'Eigenbefindlichkeit', 'Kommunikationsprozeß' und 'wahrgenommenes Leiterverhalten', wobei mit jeweils 5 Items eine detaillierte Binnenstrukturierung dieser drei Aspekte intendiert ist.

Daß mit Hilfe solcher relativ kurzer Feedback-Bogen tatsächlich voneinander unabhängige Dimensionen erfaßt werden können, wird durch die Untersuchung von SCHOOFF (1981) belegt. Durch eine faktorenanalytische Auswertung der 9 Statements seines Feedback-Bogens (vgl. Beispiel c) fand SCHOOFF folgende 5 voneinander unabhängige - jedoch hypothetische und damit vorläufige - Wahrnehmungsdimensionen: 'intensives, kooperatives Arbeitsklima', 'erfahrungsbezogene Praxisorientierung', 'Informationsgehalt und Strukturierung durch Fortbildner', 'informations- und materialbezogene Praxisorientierung' sowie 'Klarheit der Zielsetzung'.

Feedback-Befragungen dieser Art dienen nicht nur der Einschätzung und Dokumentation einzelner Sitzungen, sondern können auch dazu beitragen, gesamte Kursverläufe zu analysieren. Voraussetzung dafür ist, diese Fragebögen kontinuierlich zu bestimmten Einschnitten des Fortbildungsprozesses (z. B. nach didaktisch-methodisch geschlossenen Einheiten) eingesetzt werden, so daß damit für die gleichen Merkmale mehrere Meßergebnisse vorliegen. SCHOOFF, der 11 solcher Befragungen innerhalb einer Fortbildungsmaßnahme bei verschiedenen Fortbildungsgruppen durchführte, zeigt in sehr eindrucksvoller Weise auf, wie dadurch für die Maßnahme typische Kursverläufe ermittelt, aber auch Kurshoch- und -tiefpunkte in Erfahrung gebracht werden können, wodurch die Verantwortlichen wertvolle Hinweise für die weitere Fortbildungsplanung erhalten. Wenn sich diese Feedback-Befragungen auf Fortbildungseinheiten oder -szenen beziehen, in denen schwerpunktmäßig jeweils eine bestimmte Sozial- oder Arbeitsform (z. B. Gruppenarbeit, Plenum, Referat) oder die Arbeit mit einem bestimmten Medium im Mittelpunkt steht, gleichzeitig mehrere Fortbildungsgruppen und damit auch eine größere Anzahl von Personen einbezogen ist, können mit Hilfe solcher Befragungen auch Ergebnisse zur Wirksamkeit bestimmter Fortbildungselemente gewonnen werden. Aufgrund solcher Analysen fand SCHOOFF (1981) beispielsweise, daß in Gruppen, in denen die Personen selbständig bestimmte Aufgaben bearbeiteten, sowohl die Beteiligungschance als auch das Arbeitsklima bedeutend besser waren als z. B. innerhalb einer Plenumsdiskussion. Interessant ist auch das Ergebnis, daß in großen Gruppen (Teilnehmerzahl größer 15) das Arbeitsklima und die Beteiligungschancen gegenüber kleineren Gruppen deutlich abfielen.

Der Fragebogen zur Gruppensituation von RECKMANN (1977) unterscheidet sich von den bisher behandelten Bögen dadurch, daß er bedeutend umfassender angelegt ist. Er besteht aus einer Kurzform (vgl. Übersicht 2, Beispiel d, auf den Abdruck des Teils zur Erfassung der äußeren Bedingungen wurde hier verzichtet) mit einer ähnlichen Intention wie bei den anderen Bögen und einer Langform. Der Einsatz des Fragebogens ist sehr universell, da er im weitesten Sinne das Konstrukt 'Teilnehmerzufriedenheit' zu erfassen

sucht. Dazu dient zunächst die Kurzform, die auch allein eingesetzt werden kann. Mit Hilfe der zusätzlichen 5 Skalen der Langform (vgl. Übersicht 3) ist es möglich, Bedingungsfaktoren bzw. Erklärungsgründe für die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit zu ermitteln, so daß im Hinblick auf die weitere Fortbildungsarbeit konkrete Anhaltspunkte dafür vorliegen, wo bei einer Verbesserung der Zufriedenheit ggf. angesetzt werden kann. Schließlich gilt es noch auf eine weitere Besonderheit dieses Bogens aufmerksam zu machen. Die einzelnen Merkmale werden nämlich nicht nur - wie meistens bei den übrigen Bögen - mittels eines einzigen Items, sondern durch mehrere Items ähnlicher Formulierung repräsentiert. Dadurch wird eine größere Zuverlässigkeit bei der Messung und damit auch in der Aussagekraft erreicht.

Abschließend und anknüpfend an bereits oben dargelegte Prinzipien prozeßevaluativer Aktivitäten sollen im folgenden noch einige Bemerkungen zu diesem Bereich der Evaluation angefügt werden.

Da - wie Erfahrungen zeigen (z. B. UEBELMANN-MARELLI 1979) - bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Aspekt der Evaluation nicht selten mit negativen Vorurteilen besetzt ist, kann man auch bei gruppeninternen Rückmeldeprozessen häufig der Gefahr gegenüberstehen, daß Evaluation eher als Störung denn als Hilfe wahrgenommen wird. Die Tatsache, daß bei der Prozeßevaluation auch noch die eigene Befindlichkeit und die Beziehung zu den anderen Beteiligten erörtert werden sollen, könnte diese Tendenz eher sogar noch verstärken. Evaluative Aktivitäten im Prozeß der Durchführung, so wichtig sie auch sind, müssen dementsprechend behutsam angegangen werden. Sie dürfen nicht zu früh erfolgen und keinesfalls über die Köpfe der Betroffenen hinweg eingebracht werden. Daß Evaluation und Lernen in der Fortbildung keine voneinander getrennten Angelegenheiten sind (vgl. STIEFEL 1984), sollten die Beteiligten möglichst nach und nach aus eigener Erfahrung selbst erkennen. Die Rolle der in der Moderation Tätigen besteht dabei in der Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. KURTZ/MARCOTTY 1984). Sie müssen natürlich Angebote bereithalten, die möglichst unterschiedliche Zugänge für solche Rückmeldeprozeduren (verbal, schriftlich, szenisch) erlauben. Alle evaluativen Maßnahmen in dieser Phase dienen primär den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ihrem Lernprozeß und ihrer Kommunikation. Evaluation ist demnach in dieser Phase sehr stark am Konzept der handlungsorientierten Evaluation orientiert; sie ist eine Evaluation von unten (vgl. BOLAM 1980), die auf die Bedürfnisse der Betroffenen eingeht. Ihre aktuelle Notwendigkeit erwächst erst aus den Handlungen der Betroffenen und wird von diesen auch gesteuert.

Übersicht 2: Beispiele für Fragebogen in der Phase der Prozeßevaluation

a) Gruppenthermometer (vgl. NENTWIG u. a. 1982)

1. Die Gruppe hat zielstrebig gearbeitet (d. h. fruchtbare Ergebnisse erbracht).
2. Ich habe dazu gelernt (fachlich, methodisch, gruppendynamisch).
3. Der Moderator/die Moderatorin machte die Ziele und Interessen deutlich.
4. Der Verlauf war übersichtlich.
5. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen hatten etwa gleichen Einfluß auf den Verlauf.
6. Ich habe mich beteiligt.
7. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen konnten sich frei äußern.
8. Auf die Äußerungen wurde gegenseitig eingegangen.
9. Ich fühle mich für den Verlauf mitverantwortlich.
10. Die Evaluation hilft mir.

(jeweils Einschätzung Völlig/ziemlich/einigermaßen/kaum/überhaupt nicht' bzw. sehr/ziemlich/einiges/wenig/überhaupt nicht')

b) Fragebogen zur Prozeßanalyse (vgl. UEBELMANN-MARELLI 1979)

1. Ich habe den heutigen Nachmittag als persönlichen Gewinn erlebt.
2. Ich habe heute viel für meine berufliche Tätigkeit profitiert.
3. Ich fühlte mich heute in der Gruppe zu wenig akzeptiert.
4. Ich konnte meine Interessen der Gruppe verständlich machen.
5. Ich habe mich heute oft über andere geärgert.
6. Die Gruppe arbeitete intensiv und engagiert.
7. Die Gruppe war bemüht, abweichende Ansichten und Bedürfnisse zu berücksichtigen.
8. Ich habe heute Rückmeldungen über mein Verhalten bekommen.
9. Ich hatte oft den Eindruck, daß wir in der Gruppe zu wenig aufeinander eingingen.
10. Ich bin immer noch unsicher, was die anderen von mir halten.
11. Der Leiter/die Leiterin drückte sich meistens unklar und kompliziert aus.
12. Er/sie ging angemessen auf unsere Ansichten und Interessen ein.
13. Sein/ihr Verhalten wirkt auf mich unecht, fassadenhaft.
14. Er/sie machte uns seine/ihre Ziele und Interessen transparent.
15. Er/sie nimmt zu wenig persönlich Stellung und macht sich dadurch unangreifbar.

(jeweils Einschätzung + 2/ +1/0/-1/-2)

c) Feedback-Bogen zur Seminararbeit (vgl. SCHOOF 1981)

In dieser Sitzung (Arbeitsgruppensitzung/Plenum)...

1. herrschte ein angenehmes Arbeitsklima.
2. konnte ich meine Ansichten, Fragen, Ideen, Erfahrungen in ausreichendem Maße einbringen.
3. hat die Gruppenleitung gute Anregungen und Sachinformationen gegeben.
4. waren mir die Zielsetzungen klar.
5. wurde intensiv gearbeitet.
6. habe ich Hinweise erhalten, die für meinen Unterricht nützlich sind.
7. hat die Gruppenleitung stark strukturiert.
8. waren die Arbeitsvorlagen sehr gut.
9. habe ich von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen gute Hinweise und Anregungen erhalten.

(Einschätzung auf 6er-Skala von 'trifft gar nicht zu' bis 'trifft vollständig zu', außerdem in offener Form: In der Sitzung fand ich gut / nicht gut, Veränderungsvorschläge:)

d) Fragebogen zur Gruppensituation, Kurzform (vgl. RECKMANN 1977)

1. Ich fühle mich in dieser Gruppe wohl.
2. Was hier gemacht wird, gefällt mir nicht.
3. Ich fühle mich fremd hier in der Gruppe.
4. Die Veranstaltung war nicht besonders interessant.
5. Im großen und ganzen bin ich in der Gruppe zufrieden.
6. Ich finde das gut, was hier läuft.
7. Für mich wäre eine andere Teilnehmerzusammenstellung dieser Gruppe besser.
8. Die behandelten Probleme und Inhalte trafen meine Interessen ganz genau.
9. Ich glaube, daß ich zu den meisten Mitgliedern dieser Gruppe als Mensch ganz gut passe.
10. In dieser Gruppe wird einem sehr schnell deutlich, daß man eigentlich nicht dazu gehört.
11. Es ist mir unangenehm, in der Gruppe zu sein.
12. Mit den Mitgliedern dieser Gruppe würde ich auch in Zukunft gern noch einmal Zusammensein.
13. Was hier gemacht wurde, interessiert mich sehr.

(jeweils Einschätzung: Ja, volle Übereinstimmung/ja, überwiegend Übereinstimmung/ja, etwas Übereinstimmung/nein, etwas Ablehnung/nein, überwiegend Ablehnung/nein, volle Ablehnung).

Übersicht 3: Struktur des Fragebogens zur Gruppensituation von RECKMANN (1977), jeweils mit Beispielitems (unter Ausklammerung der Skala 'Räumlichkeiten')

I. Zufriedenheit (13 Items)

- (1) Emotionale Zufriedenheit (Ich fühle mich in dieser Gruppe wohl)
- (2) Intentional-thematische Zufriedenheit (Die behandelten Probleme und Inhalte trafen meine Interessen ganz genau)
- (3) Randposition (Mit den Mitgliedern dieser Gruppe würde ich auch in Zukunft gern noch einmal **Zusammensein**)

II. Beitrag zur Gruppenarbeit (15 Items)

- (4) Klima-Beitrag (Durch meine Beiträge wurde das Gruppenklima stark beeinflusst)
- (5) Inhalts-Beitrag (Ich schätze meinen Beitrag hinsichtlich der Information über Sachfragen hoch ein)
- (6) Dominanz (ich gehöre in dieser Gruppe eher zu denen, die 'den Ton angeben' und das Gruppenleben bestimmen)

III. Mitgliederorientierte Prozeßanalyse (13 Items)

- (7) Angstfreie, aufgelockerte Atmosphäre (In dieser Gruppe herrscht eine lockere Atmosphäre)
- (8) Gefühlsmäßige Beteiligung (In dieser Gruppe erlebt man (ab und zu) starke Gefühle)
- (9) Unterstützung, Solidarität (In dieser Gruppe kann man auch den Hinweis auf eigene Schwächen verkraften)

IV. Themenzentrierter Prozeßverlauf (15 Items)

- (10) Verständlichkeit (die behandelten Inhalte sind klar und verständlich)
- (11) Interessantheit (Die Information wirkt auf mich anregend)
- (12) Fachkundig-flexibel (Insgesamt wurde das Thema sehr offen und flexibel bearbeitet)

V. Leiterabhängige Beziehungsaspekte (17 Items)

- (13) Aktivierung und Hilfe (Der Leiter/die Leiterin geht auf Fragen der Gruppenmitglieder ein)
- (14) Integrative Führung (Der Leiter/die Leiterin ist für Anregungen der Gruppenmitglieder empfänglich)
- (15) Sympathie (Ich empfinde den Leiter/die Leiterin als freundlich)

VI. Leiterabhängige Inhaltsaspekte (17 Items)

- (16) Leichte Verständlichkeit der Darstellung (Der Leiter/die Leiterin fördert das Verständnis für den Inhalt der Veranstaltung)
- (17) Thematisches Engagement (Der Leiter/die Leiterin versteht es, den Praxisbezug deutlich zu machen)
- (18) Thematische Zentrierung (Der Leiter/die Leiterin macht sehr gut die Wichtigkeit und Bedeutung des Themas klar)

4.4 Evaluation als summative Bewertung zum Abschluß der Fortbildungsarbeit (Produktevaluation, summative Evaluation)

4.4.1 Fragestellungen und Methoden der summativen Evaluation

Unter evaluatorischer Sicht stellt in vielen Fällen der Abschluß einer Fortbildungsmaßnahme eine Schlüsselstelle dar. Hier kann Bilanz gezogen werden und zum ersten Mal ist es möglich, etwas darüber in Erfahrung zu bringen, wie die Maßnahme als Ganzes gewirkt hat. Reizvoll ist eine solche Retrospektive auch deshalb, weil die verschiedenen Elemente der Maßnahme jetzt im Kontrast zueinander - und nicht nur einzeln wie bei Momentaufnahmen im Prozeß - einer Beurteilung unterzogen werden können. Eine abschließende Beurteilung ist in mehrererlei Hinsicht ein notwendiges Element jeder Fortbildungsveranstaltung:

• **Teilnehmerinnen und Teilnehmer** benötigen eine Rückmeldung darüber, wo sie stehen und was sie gelernt haben, auch um daraus Antriebskräfte für zukünftige Perspektiven und für den Transfer in der späteren Praxis zu erhalten

- **Moderatorinnen und Moderatoren** suchen bezogen auf die zurückliegende Fortbildung eine Einschätzung über ihr eigenes Verhalten und ihre Beiträge, um auf dieser Grundlage auf Fehler aufmerksam zu werden und Strategien zu überlegen, wie sie ihre eigene Arbeit optimieren können
- **Fortbildnerinnen und Fortbildner sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren** wünschen in erster Linie Auskunft darüber, in welchem Umfang die Fortbildung die intendierten Ziele erreicht hat und in welchem Maße die Inhalte, Materialien, Arbeits- und Organisationsformen den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprochen haben, um bei einer Wiederholung der Fortbildung noch besser zu sein, d. h. durch Umakzentuierungen den Adressaten noch stärker gerecht zu werden.

Eine summative Beurteilung ist immer verbunden mit der Frage nach der Wirksamkeit. Was veranlaßt einen nun aber dazu, die Feststellung zu treffen, daß es sich um eine wirksame Fortbildung gehandelt hat? Was also sind entsprechende Kriterien, an denen man die Frage der Wirksamkeit prüfen könnte? KNAB (1981), die diese Fragen unter die Lupe genommen hat, kommt zu dem Ergebnis, daß es darauf verschiedene Antworten gibt - je nach dem, ob es sich um die Sichtweisen der teilnehmenden Lehrkräfte, der Fortbildnerinnen und Fortbildner oder der in der Planung tätigen Personen handelt. Die von KNAB durch Analyse von Befragungen und Erfahrungsberichten ermittelten Kriterien haben wir im folgenden in Prüffragen transformiert, um so Reflexionshilfen bei der Gestaltung von Evaluationsinstrumenten zu vermitteln; Fortbildung kann als um so wirksamer angesehen werden, je positiver die Antworten auf diese Fragen ausfallen.

Für die **teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer** sind nach KNAB folgende Fragen wichtig

- In welchem Maße hat es die Fortbildung ermöglicht, Probleme und Fragen der täglichen Praxis der Lehrenden in die Fortbildung einzubringen?
- Inwieweit konnten direkt verwendbare Hilfen und Lösungen eingebracht werden?
- In welchem Umfang hat die Fortbildung dazu beigetragen, Distanz zum Schulalltag zu gewinnen?

Für die **Fortbildnerinnen und Fortbildner** sind im Anschluß an die Ausführungen von KNAB folgende Fragen der Wirksamkeit relevant:

- In welchem Umfang gelang es der Fortbildung, Zielanspruch und Teilnehmerinteressen miteinander zu vermitteln?
- Hat die Fortbildung außer Kenntnisvermittlung und Reflexionsanleitung auch unmittelbare Handlungsmöglichkeiten eröffnet?
- In welchem Maße hat die Fortbildung zur Stärkung des Selbstvertrauens der Beteiligten beigetragen?

Die Fragen der **Planerinnen und Planer** werden demgegenüber stärker aus der Systemperspektive gestellt:

- In welchem Maße wurden bestimmte Qualitätsstandards des pädagogischen Handelns gesichert?
- Wurden Hilfen zur Umsetzung systembezogener Vorgaben (z. B. Richtlinien und Lehrpläne) vermittelt?
- Hat die Fortbildung den Beteiligten das Bewußtsein vermittelt, auf Mängel in ihrer eigenen Schule und in ihrer eigenen Unterrichtspraxis aufmerksam zu werden?
- Wurde die Fortbildungsbereitschaft der Beteiligten in positiver Weise verändert, d. h. wurden sie zur weiteren Teilnahme motiviert?

Maßstäbe für eine summative Evaluation ergeben sich somit aus der persönlichen Bedürfnissituation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Zufriedenheit, Kenntnisse, Praxishilfen), den Intentionen der Fortbildung und den Erfordernissen des Systems 'Schule'. Damit wird auch deutlich, daß es eine generelle Leitlinie für die Gestaltung einer summativen Evaluation nicht geben kann: Umfang und Aufwand, die mit Evaluation in dieser Phase verbunden sind, stehen in Abhängigkeit von der Art und dem Anspruch der jeweiligen Fortbildung und den Kriterien und Perspektiven, die dabei im Vordergrund stehen. In der Praxis dürfte dies im wesentlichen auf zwei Grundformen hinauslaufen. Zum einen kann an eine Abschlussequation gedacht werden, die - meist in Zusammenhang mit einer Einzelveranstaltung ohne Einbettung in einen größeren konzeptionellen Rahmen - ausschließlich darauf angelegt ist, Ergebnisse und Stimmungen einer spezifischen Fortbildungsgruppe in Erfahrung zu bringen. Im anderen Fall ist es das Ziel der Evaluation, gruppenübergreifende Ergebnisse zu ermitteln, um auf einer übergeordneten Ebene Entscheidungen im Hinblick auf die Weiterführung der Fortbildungsmaßnahme zu treffen.

Im erstgenannten Fall, bei dem die Evaluation in erster Linie die Aufgabe hat, den Beteiligten, begrenzt auf die spezifische Situation der jeweiligen Fortbildungsgruppe, eine Rückorientierung über ihre Arbeit zu geben und Kritik zur Veranstaltung zu ermöglichen, dürften kleinere Erkundungen, Befragungen oder Diskussionen ausreichen. Evaluationsaktivitäten dieser Art gehören bei Fortbildungsveranstaltungen meist zum Standardrepertoire der Abschlusphase bzw. des Lehrgangsabschlusses. Sie können durchgeführt werden in Form von Abschlusgesprächen (z. B. in Kleingruppen oder als Kreisgespräch), durch den Einsatz von Rollen- oder Interaktionsspielen (z. B. Simulation einer Lehrerkonferenz, bei der die teilnehmende Person über die Erfahrungen bei der Fortbildung berichtet) oder durch kurze, schriftliche Befragungen (z. B. in offener oder standardisierter Form oder als 'Brief an sich selbst') mit anschließender Diskussion (vgl. HEIMLICH 1983, BRAUN u. a. 1984). Besonders günstig scheint eine Verbindung von schriftlicher Befragung und Diskussion. Auf diese Weise hat zum einen jeder die Möglichkeit, unbeeinflusst von den Urteilen der anderen, seinen individuellen Lernprozeß zu bewerten sowie Kritik zu artikulieren, zum andern können durch den gemeinsamen Reflexionsprozeß in der Gruppe bestimmte Fortbildungserfahrungen erst vergegenwärtigt und der Erörterung zugänglich gemacht werden. Die methodische Fortbildungsliteratur bietet zur Gestaltung solcher Abschlussequationen eine Fülle von Anregungen, die hier im Detail nicht ausgebreitet werden können (vgl. SCHMIDT 1980, HEIMLICH 1983, POSSE 1986). Einen kleinen Einblick in die konkreten Fragen, die bei solchen, mehr informellen, handlungsorientierten Ansätzen summativer Evaluation gestellt werden können, vermittelt Übersicht 4.

Übersicht 4: Ausgewählte Beispiele von Instrumentarien für die Gestaltung von Abschlusgesprächen bzw. kleineren schriftlichen Befragungen im Rahmen der summativen Evaluation

a) *Frageliste für ein Abschlusgespräch (vgl. HEIMLICH 1983)*

- Wie habe ich die Veranstaltung erlebt?
 - Was habe ich hier gelernt?
 - Welche Konsequenzen will ich daraus ziehen?
 - Wie fühle ich mich jetzt?
 - Was will ich noch wem sagen?
- (zuerst persönliche Reflexion, dann Kreisgespräch bzw. Gespräche in Kleingruppen)

b) *Fragebogen mit offenen Antwortmöglichkeiten (vgl. SCHOOF 1981)*

- Was haben Sie in dem Kurs dazugelernt? Inwieweit haben Sie von diesem Kurs Nutzen ziehen können?
- Was hat Ihnen an diesem Kurs besonders gefallen?
- Was hat Ihnen an diesem Kurs besonders mißfallen?

- Wie beurteilen Sie die Arbeitsweise während des Kurses?
- Können Sie uns einige Angaben geben, die wir für eine weitere Fortbildungsveranstaltung zum Thema ... berücksichtigen sollten?

c) Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen (BLOBNER/HÄRING 1981)

- Wie sehen Sie die Zielsetzung des Lehrgangs erfüllt? (sehr gut/gut/ausreichend/nicht ausreichend)
- Wie lassen sich die Ergebnisse in die Praxis übertragen? (sehr gut/gut/ausreichend/nicht ausreichend)
- Wie beurteilen Sie die Gewichtung der angewandten Arbeitsformen (richtig bemessen/zu viel/zu wenig, jeweils bezogen auf die einzelnen Arbeitsformen, z. B. Vortrag, Diskussion, Gruppenarbeit, Medieneinsatz, Unterrichtsdemonstration)
- Erfüllte dieser Lehrgang Ihre persönlichen Bedürfnisse im Hinblick auf Verständlichkeit, Form und Inhalt der Unterlagen, menschliche Atmosphäre, Lehrgangsführung? (jeweils: ja/größtenteils/in etwa/nein)
- Im ganzen halte ich das Ergebnis des Lehrgangs für sehr gut/gut/zufriedenstellend/ausreichend
- Wollen Sie Veranstaltungen/Referate nennen, die für Sie besonders gewinnbringend waren?
- Sehen Sie sich veranlaßt, eine Veranstaltung zu nennen, die Sie in jeder Hinsicht als negativ bewerten würden?
- Welche Einzelthemen würden Sie für einen künftigen Lehrgang der gleichen Art zusätzlich empfehlen?

d) Fragebogen mit geschlossenen Fragen (SCHMIDT 1980)

Ich schätze den Kursus wie folgt ein (jeweils Pole von 9-stufigen Skalen):

- zu viel Stoff (überladen) - zu wenig Stoff (zu oberflächlich)
- zu schwierig - zu leicht
- für die Praxis zu gebrauchen - für die Praxis nicht verwertbar
- gutes Arbeitsmaterial - schlechtes Arbeitsmaterial
- zu viele Übungen - zu wenig Übungen
- zu viel Diskussion - zu wenig Diskussion
- gut organisiert - schlecht organisiert
- Thema getroffen - Thema verfehlt
- der Kursus hat meine Erwartungen erfüllt - nicht erfüllt

Bei umfangreicheren Fortbildungsmaßnahmen, bei denen Entscheidungen auf übergeordneter Ebene getroffen werden müssen, die in irgendeiner Weise eine Weiterführung oder Wiederholung nach sich ziehen, muß über andere Formen summativer Evaluation nachgedacht werden. In diesem Fall benötigt man Ergebnisse von größerer Tragweite und größerem Generalisierungsgrad, denn Entscheidungen über Weiterführungen oder Veränderungen müssen sich auf Erfahrungen stützen können, die über den Rahmen einer Fortbildungsgruppe hinausgehen und dabei die gesamte Bandbreite und Vielfalt der Realisierungsmöglichkeiten einbeziehen. Evaluiert wird die Qualität und die Bewährung der für die jeweilige Maßnahme gezielt eingesetzten Fortbildungselemente und es wird natürlich auch danach gefragt, ob die Maßnahme die selbst gesetzten Ziele erreicht hat und dabei die Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigen konnte. Ein wesentlicher Teil der Fragestellungen wird also durch das Evaluationsobjekt selbst, d. h. durch die gegebenen Rahmenbedingungen (z. B. Organisation, Inhalte, Materialien, Arbeitsformen) vorgegeben. Diese Evaluationsfragen zielen zunächst auf 'Optimierung', denn es gilt festzustellen, ob und in welchem Umfang die Rahmenbedingungen und Stützelemente der Fortbildung dazu beigetragen haben, daß die Fortbildung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgreich gestaltet werden konnte und ob ggf. Veränderungen bzw. Umgewichtungen dieser Rahmenelemente vorgenommen werden müssen. Schließlich gilt es ja Empfehlungen für die Durchführung zukünftiger Kurse abzuleiten.

Summative Evaluation in dieser Form hat bei Fortbildungsmaßnahmen, die in mehreren Durchläufen wiederholt werden, eine deutlich formative Komponente, insofern als sie zur Verbesserung

nachfolgender Durchläufe, d. h. zu einer immer besseren Anpassung der Fortbildungsstruktur an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Beteiligten führen soll (vgl. BOLAM 1980). Eine summative Evaluation, die über den Rahmen einer Fortbildungsgruppe deutlich hinausgeht, hat darüber hinaus noch einen weiteren Vorteil. Man erhält auf diese Weise eine größere Anzahl von Einschätzungen, die - wenn sie zudem in quantitativer Form vorliegen und damit auch 'einfacher' zu handhaben sind - Forderungen für die Notwendigkeit von Veränderungen (für die immer auch finanzielle Mittel erforderlich sind) leichter begründen lassen (Dokumentations- und Legitimationsfunktion, vgl. WILL/WINTLER/KRAPP 1987). Der Intention einer so angelegten summativen Evaluation kann im Prinzip nur eine umfangreiche schriftliche Befragung gerecht werden. Dazu bedarf es eines Instrumentariums, das von allen Beteiligten Einschätzungen auf vergleichbarer Grundlage, d. h. an vergleichbaren Kriterien zuläßt - was letztlich nur durch Fragebögen möglich ist, die einen größeren Anteil der Fragen in standardisierter Form präsentieren. Solche, im Zusammenhang mit der Abschlußevaluation eingesetzten Instrumente, müssen mit Bedacht erarbeitet werden. Entsprechend dem primären Erkenntnisinteresse, gruppenübergreifende Trends zu ermitteln, unterliegen sie nämlich der Gefahr, daß sie zu sehr die 'Außenperspektive' betonen und zu wenig auf die spezifischen Reflexionsbedürfnisse der jeweiligen Fortbildungsgruppe eingehen. Hinzu kommt, daß viele Fragen nicht mehr für die gegenwärtige Situation der Beteiligten relevant sein können, sondern so angelegt sind, daß Konsequenzen erst der nächsten Teilnehmergeneration zugute kommen. Da solche Fragebogen meist auch recht umfangreich sein müssen, weil nach Erklärungen gesucht wird und deshalb die verschiedenen Elemente der Fortbildung unter verschiedenen Blickwinkeln und Kriterien befragt werden müssen, muß durchaus davon ausgegangen werden, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diesem Vorhaben skeptisch gegenüber stehen.

Angesichts der Tatsache, daß eine Abschlußbefragung nur einmal durchgeführt werden kann, ist es deshalb wichtig darüber nachzudenken, in welcher Form die Befragungen gestaltet werden müssen, damit die Betroffenen nicht als bloße Datenlieferanten fungieren, sondern selbst davon profitieren können. Möglichkeiten dazu bestehen z. B. darin, alle Betroffenen an der Entwicklung der Instrumente zu beteiligen, einen Teil des Fragebogens bzw. einige ausgewählte Fragen - vor der zentralen Auswertung - in der Fortbildungsgruppe auszuwerten und die Ergebnisse zum Inhalte einer sich anschließenden Diskussion zu machen.

Was sind nun im einzelne Aspekte, die in solchen summativen Befragungen Eingang finden können? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Frageinstrumentarien ausgewählter Evaluationsstudien (z. B. HAENISCH 1986, HAENISCH/HAUF 1987, TERGAN 1980, SCHMIDT/SEIDEL 1986, EFRON 1980, MARBLE 1980, BETHEL 1982, SCEBOLD 1979, PERREY/MILLER 1979) sowie verschiedene Fragebogensammlungen (z. B. FAßBENDER 1974, SCHMIDT 1980) ausgewertet. Das Ergebnis dieser Auswertung findet sich in Übersicht 5. Global gesehen, lassen sich die dabei gefundenen Aspekte in drei Gruppen untergliedern; es geht um

- die Einschätzung bzw. Beurteilung verschiedener Elemente der Fortbildung (z. B. Inhalte, Organisation, Arbeitsformen, Materialien, Moderation, Interaktion)
- die Einschätzung der erzielten Wirkungen (z. B. Kenntnisse, Handlungskompetenz, Veränderungen im Feld 'Schule und Unterricht')
- globale Einschätzungen (wie z. B. Erwartungserfüllung), bei denen in globalen Ratings oder zusammenfassenden, freien Stellungnahmen Gesamteindrücke dargestellt werden können; diese können sowohl beeinflußt sein durch die Erfahrungen mit den Elementen der Fortbildung als auch durch die wahrgenommenen Wirkungen auf die eigene Person (z. B. Lernerfolg, Zuversicht) oder das Arbeitsfeld der teilnehmenden Personen (Schule und Unterricht).

Übersicht 5: Aspekte der summativen Evaluation

Inhalte/Themen

Wichtigkeit/Relevanz für die Ziele der Fortbildung, für den eigenen Unterricht Angemessenheit der Behandlung (zeitlicher Umfang, Intensität) Entsprechung mit Bedürfnissen, Voraussetzungen
Vollständigkeit
Berücksichtigung der Schulformbelange

Organisation

Angemessenheit des zeitlichen Gesamtrahmens (bezogen auf die erwarteten Qualifikationen)
Angemessenheit der Sequenzierung, der einzelnen Phasen Angemessenheit spezieller
Tagungsformen

Arbeitsformen/Sozialformen

Häufigkeit und Angemessenheit des Einsatzes Ausmaß der Unterstützung beim Lernen (Inhaltliche
Ergiebigkeit, methodische Geeignetheit) Persönliche Motiviertheit Übertragbarkeit auf Unterricht

Materialien/Medien

Häufigkeit und Art der Nutzung
Vollständigkeit
Verständlichkeit, Praxisbezug, Motivierung
Angemessenheit des Umfangs
Ausmaß der Unterstützung der Fortbildungsarbeit

Moderatorin/Moderator

Organisationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit
Ausmaß an Teilnehmerorientierung
Motivationsgeschick
Offenheit für Teilnehmerwünsche
Vorbereitung, Verständlichkeit der Darbietungen
Erzeugung von Anwendungsverständnis für den Unterricht
Wichtigkeit spezifischer Moderatorenfunktionen

Interaktion/Situation während der Fortbildung

Beteiligungsmöglichkeiten Ausmaß des
Erfahrungsaustauschs Arbeitsklima (persönliches
Wohlbefinden) Entfaltungsmöglichkeiten
Beziehungen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern
Gruppenaktivitäten
Grad der Belastung, zeitliche Beanspruchung

Qualifikationen

Ausmaß der Kenntnisse/Handlungskompetenz bezogen auf die einzelnen Zielbereiche

Einstellungen

- o Einstellungen, Meinungen zu mit dem Thema der Fortbildung in Zusammenhang stehenden Sachverhalten

Bereits wahrgenommene Veränderungen in Schule und Unterricht

- o Interesse, Akzeptanz bei Kolleginnen und Kollegen
- o Kooperationsverhältnisse an der Schule
- o Lehrerinnen/Lehrer - Schülerinnen/Schüler Beziehung
- o Ausmaß der Verbesserung des Unterrichts
- o eingeleitete Aktivitäten

Gesamteinschätzung

- o Verhältnis Theorie-Praxis
- o Erfüllung der Erwartungen
- o Ausmaß der Anregungen und Hilfen für die Praxis
- o Ausmaß an Orientierung, Zuversicht, Ermutigung
- o Motivation zur weiteren Teilnahme
- o Empfehlung für andere Kolleginnen und Kollegen

Anschlußmaßnahmen

- o Aufbaukurs
- o Einrichtung einer AG im Schulamtsbezirk

In Zusammenhang mit den in der Übersicht dargestellten Evaluationsaspekten gilt es noch auf zwei wesentliche Punkte aufmerksam zu machen:

(1) Die verschiedenen Fragerichtungen, die in den einzelnen Evaluationsaspekten zum Ausdruck kommen, verdeutlichen, daß auch bei der summativen Evaluation am Ende einer Fortbildung verschiedene Verständnisse von Evaluation zum Tragen kommen müssen. So darf z. B. das 'zielbezogene' Evaluationsmodell (etwa im Verständnis von TYLER, vgl. HENDERSON 1978) nicht als alleinige Richtschnur gelten, sondern gleichberechtigt müssen auch die sog. 'zielfreien' Modelle (z. B. i. S. von SCRIVEN (1976) oder HAMILTON (1976) zur Geltung kommen, die Effekte an den Bedürfnissen der Betroffenen messen. Evaluation muß als entsprechend offen sein und auch zu dem Ergebnis gelangen können, daß die bisherigen Ziele als verbesserungsbedürftig erscheinen, da sie z. B. nicht im Einklang mit den Erfordernissen auf Teilnehmerseite stehen.

(2) Die jeweils gesonderte Betrachtung und Auswertung der einzelnen Evaluationsaspekte bringt sicherlich eine Menge wichtiger Informationen. Für eine aussagekräftige Evaluation ist es jedoch erforderlich, daß man die verschiedenen Aspekte miteinander verknüpft. Man erhält damit die Chance, von der Betrachtung bloßer Oberflächenphänomene wegzukommen und durch die Ermittlung von Zusammenhängen erste Ansätze für die Erklärung bestimmter Sachverhalte zu erhalten. In der Evaluationsliteratur findet sich die Idee der Verknüpfung der verschiedenen Evaluationsaspekte zum ersten Mal bei STAKE (1976). Verknüpfungen werden in seinem Evaluationsmodell auf verschiedenen Ebenen vorgenommen: Zunächst zwischen den drei Hauptbereichen der Voraussetzungs-, Durchführungs- und Ergebnisvariablen; dann innerhalb jedes dieser Felder zwischen Beschreibung und Bewertung sowie zwischen Intention und Beobachtung.

Auch im Evaluationsmodell von WICHTERICH (1980) wird die eigentliche Evaluation erst durch die systematische Verbindung der vier Elemente Lernvoraussetzungen (d. i. der personelle Input eines Programms), Curriculum (d. s. die intentionalen, inhaltlichen, methodischen und medialen Aspekte), Lernorganisation (d. i. die konkrete Realisierung des Programms) und Lernergebnisse (d. s. die kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimensionen des Teilnehmerverhaltens) erreicht. In Übersicht 6 sind alle möglichen Verbindungen zwischen diesen Elementen dargestellt; dabei wird an Beispielen aufgezeigt, welche konkreten Evaluationsfragen sich aus diesen Verbindungen ergeben können.

Übersicht 6: Evaluationsmodell nach WICHTERICH (1980) mit Beispielen der Konkretisierung in Form einzelner Fragestellungen

<i>Verbindung der Evaluationselemente</i>		<i>Konkretisierung im Hinblick auf die Evaluationsmaßnahme</i>
Curriculum - Lernvoraussetzungen	d.h. Beziehungen zwischen materiellen und personellen Voraussetzungen	Halten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Fortbildungsinhalte für wichtig?
Curriculum - Lernorganisation	d.h. Übereinstimmung zwischen Planung und Durchführung der Maßnahme	Wurden die Fortbildungsthemen behandelt?
Lernvoraussetzungen - Lernorganisation	d.h. Entsprechung von Lernvoraussetzungen und Programmrealisierung	Wurden die Themen angemessen behandelt?
Lernvoraussetzungen - Lernergebnisse	d.h. Veränderung zwischen Eingangs- und Endverhalten	Welche Veränderungen ergeben sich zwischen den Kenntnissen zu Beginn und am Ende der Maßnahme?
Lernorganisation - Lernergebnisse	d.h. Einflüsse der Programmrealisierung auf die Lernergebnisse	Welche Verfahren werden als besonders hilfreich für den Erfolg in der Maßnahme angesehen?
Curriculum - Lernergebnisse	d.h. Vergleich zwischen angestrebtem und tatsächlichem Endverhalten	Ist in allen Bereichen eine Veränderung der Kenntnisse eingetreten?

Die in den letzten beiden Punkten entfaltenen Prinzipien bilden die Grundlage für das im folgenden vorzustellende Evaluationskonzept. Es wurde bereits in einer Reihe von Evaluationsstudien angewandt und hat sich dabei in seiner Grundstruktur gut bewährt.

4.4.2 Vorstellung eines Konzeptes zur summativen Evaluation

Angeregt durch verschiedene theoretische und konzeptionelle Überlegungen (z. B. BADEN 1979, WICHTERICH 1980, STADT/DIGGS 1981), aber auch durch eigene Erfahrungen bei der Durchführung von Evaluationsstudien, wurde ein Evaluationskonzept entwickelt, das als Grundlage zur Planung und Gestaltung von Abschlußbefragungen dienen kann. Die Tatsache, daß die Entwicklung des Konzeptes an den Spezifika des in Nordrhein-Westfalen etablierten Systems landesweiter Schwerpunktmaßnahmen ausgerichtet war, muß bei einer eventuellen Übertragung auf andere Fortbildungsmaßnahmen zwar berücksichtigt werden, dürfte jedoch die grundsätzliche Bedeutung für die Evaluationsarbeit nicht in Frage stellen.

Übersicht 7: Evaluationskonzept	
Evaluation der Elemente der Maßnahme	Evaluation der Wirkungen der Maßnahme
<p>1. Themen/Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Behandlung (ja/nein) b) Behandlungsintensität c) Angemessenheit der Behandlung d) Wichtigkeit 	<p>7. Qualifikationen, Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Kenntnisse Beginn b) Kenntnisse Ende c) Erweiterung der Handlungskompetenz d) Beratungskompetenz, soziale Kompetenz e) personale Kompetenz, Zuversicht
<p>2. Verfahren/Arbeitsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Häufigkeit des Einsatzes b) Angemessenheit des Einsatzes c) Ausmaß der Unterstützung Lernen d) Übertragbarkeit auf Unterricht 	<p>8. Verbesserung des Unterrichts in verschiedenen Bereichen</p>
<p>3. Materialien</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Angemessenheit des Umfangs b) Ausmaß der Unterstützung der Fortbildungsarbeit c) Häufigkeit der Nutzung d) Art der Nutzung 	<p>9. Einstellungen zu der in der Fortbildung behandelten Thematik</p> <ul style="list-style-type: none"> a) zu Beginn b) am Ende
<p>4. Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Angemessenheit des zeitlichen Umfangs b) Bewährung der Sequenzierung c) Bewährung der verschiedenen Phasen 	<p>10. Veränderungen im Feld 'Schule und Unterricht'</p>
<p>5. Moderation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Wichtigkeit verschiedener Moderatorenfunktionen b) ggf. Einschätzung des in der Fortbildung erfahrenen Moderatorenverhaltens (z. B. Organisations-, Integrationsfähigkeit, Ausmaß an Teilnehmerorientierung) 	<p>11. Gesamteinschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Erwartungserfüllung b) Ausmaß der erhaltenen Hilfe für die Praxis c) Weiterempfehlung der Fortbildung d) Wunsch nach Anschlußmaßnahmen
<p>6. Situation während der Fortbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Befindlichkeit (Arbeitsklima) b) Beteiligungsmöglichkeiten c) Grad der Belastung d) Ausmaß des Erfahrungsaustauschs 	<p>12. Biographische Variablen</p> <ul style="list-style-type: none"> e) Jahre im Schuldienst f) fachliche Schwerpunkte g) Fortbildungserfahrungen

Das in Übersicht 7 dargestellte Konzept besteht - global gesehen - aus zwei Blöcken: Es wird unterschieden zwischen der Evaluation der Elemente der Fortbildung und der Evaluation ihrer Wirkungen. Im ersten Block geht es darum festzustellen, wie die einzelnen Elemente der Maßnahme von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewertet werden (z. B. Wichtigkeit bzw. Angemessenheit der Behandlung der Themen; Häufigkeit und Angemessenheit des Einsatzes der Arbeitsformen;

Bewährung des zeitlichen Umfangs und der Sequenzierung der Fortbildung; Ausmaß der durch die Materialien erfahrenen Hilfe). Das Ziel der hier gestellten Fragen ist also darauf gerichtet, Erkenntnisse zur inneren, konzeptionellen Struktur der Maßnahme zu erhalten, so daß die Blickrichtung hier schwerpunktmäßig auf dem Aspekt 'Optimierung' hegt.

Im zweiten Block wird in Erfahrung zu bringen versucht, welche Wirkungen die Maßnahme bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigt. In erster Linie geht es dabei um die Erkundung der durch die Maßnahme vermittelten Qualifikationen und Kompetenzen und es werden in mehr genereller Form auch Einschätzungen darüber eingeholt, welchen Eindruck die Lehrenden insgesamt von der Maßnahme erhalten haben. Darüber hinaus werden in ersten Ansätzen aber auch Erkundungen darüber angestellt, ob bereits schon Veränderungen im Feld 'Schule und Unterricht' eingetreten sind. Die Akzentuierung bei diesem Teil der Evaluation hegt auf 'Vergewisserung' und 'Legitimation'.

in weiteres Merkmal des Evaluationskonzepts besteht in der Verknüpfung von Variablen innerhalb und zwischen den Blöcken. Zweck dieser Verknüpfungen ist es, spezifische Hinweise zur Optimierung zu gewinnen. So erhält man z. B. bei den Themen der Fortbildung durch die Verknüpfung der Merkmale 'Wichtigkeit' und 'Angemessenheit der Behandlung' Informationen darüber, ob die als 'wichtig' eingeschätzten Themen auch 'angemessen' behandelt wurden. Bei der Ermittlung von Zusammenhängen zwischen den beiden Blöcken kann man in Erfahrung bringen, welche Elemente der Durchführung in besonderer Weise zum Gewinn von Kenntnissen oder zur Erfüllung der Erwartungen beigetragen haben.

Spezifische Erkenntnisse zur differentiellen Wirksamkeit einer Maßnahme lassen sich auch durch die Einbeziehung bestimmter biographischer Variablen erbringen (z. B. Jahre im Schuldienst, fachliche Schwerpunkte), die ebenfalls ein Teil des Konzeptes darstellen. Mit Hilfe dieser Variablen können Subgruppenvergleiche mit verschiedenen Teilnehmergruppen durchgeführt werden. So ist es z. B. für die inhaltliche und die methodisch-didaktische Planung der Fortbildung durchaus wichtig zu wissen, ob die Präferenzen bei jüngeren Lehrerinnen und Lehrern anders gelagert sind als bei älteren oder ob z. B. bestimmte Verfahren der Durchführung bei Lehrkräften mit mehr Unterrichtserfahrung anders akzentuiert werden müssen als in solchen mit eher weniger Vorerfahrungen.

Die Auswahl der wichtigsten Fragen, die aufgrund des Evaluationskonzepts beantwortet werden können, sind in Übersicht 8 aufgelistet. Auf der Grundlage dieser Fragestellungen können dann die jeweils für den Fragebogen einer bestimmten Fortbildungsmaßnahme benötigten Fragenbogenitems formuliert werden.

Übersicht 8: Leitfragen zum Evaluationskonzept

zu 1. Themen/Inhalte

- Waren die vorgegebenen Fortbildungsthemen relevant für die Maßnahme, d. h. sind sie den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entgegengekommen? Auf welche Themen wurde zu wenig/zu viel Gewicht gelegt?
- Ist die Angemessenheit der Themenbehandlung abhängig von der Behandlungsintensität? Wurden die als wichtiger eingeschätzten Themen auch intensiver behandelt?
- Welche Themen müßten ergänzend einbezogen werden?
- Konnten jeweils die Belange der Schulformen ausreichend berücksichtigt werden?

zu 2. Verfahren/Arbeitsformen

- Wie häufig wurden die verschiedenen Verfahren der methodisch-didaktischen Durchführung eingesetzt?
- Welche Verfahren wurden zu wenig/zu oft eingesetzt?
- Wie hilfreich waren die Verfahren für die Fortbildung?
- Welche Verfahren lassen sich auch im Unterricht einsetzen?
- Ist die Angemessenheit des Einsatzes abhängig von der Häufigkeit des Einsatzes?
- Ist der Grad der Unterstützung durch das Verfahren abhängig von der Häufigkeit des Einsatzes?
- Läßt die Aufbereitung des Verfahrens im Hinblick auf eine optimale Unterstützung noch zu wünschen übrig?

zu 3. Materialien

- Wie hilfreich waren die verschiedenen Materialien bei der Bearbeitung der Fortbildungsthemen?
- War die Anzahl der Materialien bezogen auf den zeitlichen Umfang angemessen?
- Wie häufig wurden die verschiedenen Materialien eingesetzt?
- In welcher Form wurden die Materialien in die Arbeit einbezogen?
- Ist die erfahrene Hilfe abhängig von der Art der Nutzung bzw. von der Häufigkeit des Einsatzes?
- Ist die Einsatzhäufigkeit der Materialien abhängig von der Art der Nutzung?
- Welche Materialien müßten ergänzend erstellt werden?

zu 4. Organisation

- War der zeitliche Umfang der Maßnahme bezogen auf die erwartete Qualifikation angemessen?
- Wie hat sich die Tagungssequenz mit den verschiedenen Veranstaltungen bewährt?
- War der zeitliche Umfang für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer belastend?

zu 5. Moderation

- Wie wichtig sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmte Moderatorenfunktionen?
- Wie beurteilen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene, in der Fortbildung erfahrene Dimensionen des Moderatorenverhaltens?

zu 6. Situation während der Fortbildung

- Wie fühlten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der Maßnahme?
- Hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Gefühl, sich in die Maßnahme einbringen zu können?
- War die Maßnahme für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer belastend?
- Hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer genügend Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch?
- Hatten die Beteiligungs- bzw. Belastungsmomente Auswirkungen auf die Befindlichkeit?

zu 7. Qualifikationen/Kompetenzen

- Wie homogen/heterogen waren die Lernvoraussetzungen in den verschiedenen Bereichen?

- Welche Kompetenzgewinne - bezogen auf Kenntnisse, Handlungskompetenz, Beratungskompetenz, soziale, personale Kompetenz - lassen sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den verschiedenen Bereichen, für die die Maßnahme Qualifikationen vermitteln sollte, feststellen; in welchen Bereichen wurde besonders viel, in welchen eher weniger gelernt?
- Wie waren die Kompetenzgewinne für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit unterschiedlichen Voraussetzungen?
- Welche Elemente der Maßnahme haben die Kompetenzgewinne in besonderer Weise beeinflusst?

zu 8. Verbesserung des Unterrichts

- In welchem Maße hat die Fortbildung zu einer Verbesserung des Unterrichts beigetragen und in welchen Bereichen ist diese Verbesserung besonders erkennbar?
- Ist die Verbesserung des Unterrichts abhängig von der Behandlungsintensität bestimmter Themen, von der Einsatzhäufigkeit bestimmter Verfahren, von Kenntnisgewinnen in bestimmten Bereichen?

zu 9. Einstellungen

- In welchem Maße wurden Einstellungen zur Thematik der Fortbildung verändert?
- Welche Kompetenzgewinne haben vor allem zur Einstellungsveränderung beigetragen?

zu 10. Veränderungen im Feld 'Schule und Unterricht'

- Hat sich aufgrund der Teilnahme an der Maßnahme bereits etwas an der Schule der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verändert? Wie stark fallen diese Veränderungen ins Gewicht?

zu 11. Gesamteinschätzung

- Haben sich die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt erfüllt?
- In welchem Maße haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Hilfen für die Praxis erhalten?
- Können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Fortbildung ihren Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen?
- Wie ausgeprägt ist bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Wunsch nach Anschlußmaßnahmen?
- Ist die Erfüllung/Nichterfüllung von Erwartungen abhängig von der Behandlungsintensität bestimmter Themen, der Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Verfahren, der Beurteilung der Materialien, der Wahrnehmung der Organisation, der Situation während der Fortbildung, den Kenntnisgewinnen in bestimmten Bereichen, den Veränderungen in Schule und Unterricht?

zu 12. Biographische Variablen

- Gibt es Unterschiede zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit unterschiedlichen Vorerfahrungen, Schulerfahrungen, fachlichen Schwerpunkten, aus verschiedenen Schulformen?

Zum besseren Verständnis des Konzeptes sollen im folgenden noch einige Erläuterungen gegeben werden, die u. a. auch Besonderheiten und Begründungen des Konzeptes herausstellen.

(1) Das vorliegende Evaluationskonzept versteht sich als Rahmenkonzept und nicht als unabdingbare Vorgabe. Denn jede Evaluation bedarf eines spezifischen Zuschnitts, muß jeweils neu konzipiert und mit zusätzlichen, maßnahmespezifischen Fragestellungen versehen werden, die über die im Konzept verankerten Fragen deutlich hinausgehen können. Wichtig ist, daß vornehmlich solche Fragen aufgenommen werden, auf die von **Seiten** der Betroffenen auch Antworten gesucht werden. Dies bedeutet natürlich auch, daß alle Teilnehmenden aufgefordert sind, Fragen zu entwerfen und einzubringen. Auf diese Weise kann eine bessere Identifizierung mit den Ergebnissen erreicht werden, was letztlich auch zu einer besseren Ausschöpfung der durch die Ergebnisse nahegelegten Konsequenzen führen dürfte.

(2) Mit Hilfe des Konzeptes sollen Ergebnisse ermittelt werden, die für die gesamte Fortbildungsmaßnahme Geltung beanspruchen können. Dies ist deshalb erforderlich, weil ggf. auf der Grundlage der Ergebnisse Forderungen für die Notwendigkeit für Veränderungen der nachfolgenden Durchläufe belegt werden müssen. Der Intention einer so angelegten summativen Evaluation kann im Prinzip nur eine umfangreiche schriftliche Befragung gerecht werden. Dazu bedarf es eines Instrumentariums, das von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern Einschätzungen an vergleichbaren Kriterien zuläßt.

Für die Umsetzung der Evaluationsaspekte in konkrete Fragebogenitems legt das Konzept deshalb eine Mischform von offenen und geschlossenen (standardisierten) Fragen nahe, bei der die geschlossenen Fragen deutlich überwiegen. Die geschlossenen oder standardisierten Fragen (z. B. in Form von Antwort-Auswahl-Fragen oder Einschätzungsskalen) haben drei wesentliche Vorteile. Erstens ermöglichen sie eine Einschätzung auf vergleichbarer Grundlage, wodurch vor allem auch Quantifizierungen auf der Basis aller in die Fortbildung einbezogener Personen möglich werden. Fragen in standardisierter Form erleichtern zweitens die Erinnerung, so daß man in systematischer Weise auch zu solchen Aspekten Beurteilungen erhält, die vielen Befragten vielleicht gar nicht mehr präsent waren; dies ist gerade für längerfristige Maßnahmen wichtig, bei denen es für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende schwierig ist, sich Einzelheiten genau zurückzurufen. Drittens läßt sich mit standardisierten Fragen die Auswertung schneller und ökonomischer durchführen. Dieser Vorteil ist vor allem deshalb zu betonen, weil Evaluationsergebnisse dieser Art relativ schnell veralten und deshalb kaum mehr Verwertung finden, wenn sie nicht gleich zu Beginn des nächsten Durchlaufs zur Verfügung stehen. Offene Fragen dienen vor allem zu ergänzenden Einschätzungen (z. B. welche Themen, Materialien fehlten?) oder zusammenfassenden Stellungnahmen (z. B. was hat besonders gut, was hat nicht gefallen?). Sie müssen von der Anzahl her deutlich begrenzt werden, da unter der nicht selten anzutreffenden Bedingung eines nicht ausreichenden Präsenthabens, die Produktion eigener Formulierungen leicht zu Überforderungen der Befragten führen kann.

(3) Eine immer wieder im Zusammenhang mit der summativen Evaluation gestellte Frage ist die nach der Messung von Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. SP ADA 1979, KRUMM 1979, MARTENS 1987). Betrachten wir dazu die bei Abschlußbefragungen häufig thematisierten Aspekte der Wissenskompetenz (d. s. die inhaltlich-theoretischen Kenntnisse in einem bestimmten Bereich) und der Handlungskompetenz (d. i. die Kompetenz, die man benötigt, um Unterrichtssituationen zu bewältigen). Zur Erfassung bietet sich einmal die Möglichkeit über die Selbsteinschätzung anhand vorgegebener Ratingskalen an, zum anderen können aber auch objektive Verfahren (Tests) zum Einsatz kommen. Die Meinungen darüber, welcher dieser Methoden der Vorzug zu geben ist, sind sehr gespalten. Die größten Erfahrungen dürften mit der Selbsteinschätzung vorliegen, denn fast alle vorhegenden Evaluationsstudien arbeiten auf dieser Grundlage. Man darf deshalb wohl annehmen, daß die Gültigkeit solcher mittels Selbsteinschätzung gewonnener Ergebnisse häufig genug an den Plausibilitäten und Erfahrungen von Lehrerfortbildnern/innen überprüft werden konnte - obgleich in der Literatur nur wenige kontrollierte Validitätsstudien vorliegen (z. B. WILSON/ WISTANSLEY 1976). Auf der anderen Seite gibt es aber auch die Forderung nach stärker leistungsbezogenen Verfahren in Form von Tests (z. B. SPADA 1979). Zu nennen sind hier beispielsweise Wissenstest (bei denen das in der Fortbildung vermittelte Wissen geprüft wird), Situationstests (bei denen bestimmte Praxisausschnitte in schriftlicher Form bearbeitet werden müssen) oder Lehr-Verhaltenstests (bei denen eine in Zusammenhang mit der Fortbildung stehende Lehraufgabe gestellt wird, die die Ausarbeitung einer kurzen Unterrichtssequenz verlangt).

Bei den auf dem vorliegenden Evaluationskonzept basierenden Evaluationsstudien haben wir uns bisher ausschließlich für die Methode der Selbsteinschätzung entschieden. Folgende Punkte waren dafür ausschlaggebend:

- geringste Belastung für die Befragten (auch unter ethisch-moralischer Hinsicht, denn Fortbildungsveranstaltungen dienen der Weiterqualifikation und sind keine Selektions- oder Beurteilungsveranstaltungen)
- Möglichkeit der Einbeziehung einer großen Anzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (bedingt durch die ökonomische Art der Erfassung und Auswertung)
- Wegfall langfristiger Entwicklungsarbeiten für die Erstellung valider Situations- oder Wissenstests; außerdem lassen sich nicht für alle Bereiche sinnvolle Aufgaben formulieren.

Natürlich sind mit der Methode der Selbsteinschätzung auch Probleme verbunden, die hier nicht verschwiegen werden sollen. So sind Verzerrungen aufgrund von Sollens-Vorstellungen (sozial erwünschtes Verhalten) sowie aufgrund möglicher Tendenzen zu Gefälligkeitsurteilen gegenüber Moderatorinnen und Moderatoren denkbar. Durch die Art der Erhebung in unseren Studien wird allerdings versucht, diesen möglichen Mängeln entgegenzuwirken. So besteht bei der Erhebung völlige Individual- und Gruppenanonymität. Außerdem kann durch die Aufgliederung der Wissens- und Handlungskompetenz in einzelne Kompetenzbereiche überprüft werden, in welchem Umfang Sollens-Vorstellungen zum Tragen kommen. Werden nämlich für die einzelnen Kompetenzbereiche - unter Konstanzhaltung der jeweiligen Eingangskompetenz - unterschiedliche Kompetenzgewinne registriert, kann davon ausgegangen werden, daß in der Selbsteinschätzung eine auf die Sache hin reflektierte Bewertung abgegeben wurde - zumindest erbringen dann die relativen Vergleiche zwischen den Kompetenzbereichen interpretierfähige Ergebnisse.

Wenn man darüber hinaus in Rechnung stellt, daß es bei der summativen Evaluation von Lehrerfortbildungsveranstaltungen ja nicht um individuelle Lernerfolgsüberprüfungen geht, sondern um die Prüfung der Effektivität der Fortbildung, liefern Selbsteinschätzungen eine völlig ausreichende Grundlage. Denn es geht ja hier lediglich darum, kollektive Trends zu ermitteln und Bereiche zu identifizieren, die sich insgesamt positiv darstellen oder bei denen möglicherweise etwas 'schief läuft'.

(4) Das vorliegende Konzept einer summativen Evaluation ist auf eine Querschnittuntersuchung hin angelegt. Veränderungsanalysen im eigentlichen Sinne sind auf dieser Grundlage deshalb nicht möglich. Trotzdem gibt es einige indirekte Möglichkeiten, Analysen dieser Art in ersten vorsichtigen Ansätzen durchzuführen. Als Beispiel kann der in den meisten unserer Erhebungsbogen abgefragte Vergleich zwischen den Kenntnissen zu Beginn und denen am Ende der Maßnahme angeführt werden. Dabei werden die Vorkenntnisse der Befragten nicht zu Beginn der Fortbildung ermittelt, sondern sie werden rekonstruktiv bei der Abschlußbefragung erhoben. Die Rechtfertigung für eine solche quasi - längsschnittliche Betrachtung kann durch eigene Kontrolluntersuchungen unterstrichen werden (vgl. HAENISCH/HAMBUSCH 1987). Hierbei wurden bei denselben Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Vorkenntnisse sowohl bei der Eingangsbefragung als auch ein Jahr später bei der Befragung am Ende der Fortbildung erfaßt. Es konnte festgestellt werden, daß sich mit der rekonstruktiven Einschätzung bei der Abschlußbefragung die Vorkenntnisse recht gut ermitteln lassen.

(5) Das Konzept sieht vor, bei der Abschlußbefragung bereits auch schon die Aspekte 'Verbesserung des Unterrichts' sowie 'Veränderungen im Feld Schule und Unterricht' einzubeziehen - obwohl diesbezügliche Wirkungen ja erst später vermutet werden können. Die Möglichkeit der Einbeziehung dieser Aspekte ist durch die besondere Organisationsform der meisten der von uns evaluierten Maßnahmen gegeben. So wird angenommen, daß bedingt durch die Mehrphasigkeit der Fortbildung, bei der sich über einen relativ langen Zeitraum hinweg (1/2 - 1 1/2 Jahre) Fortbildungsphasen und

Praxisphasen des schulischen Alltags abwechseln, eine kontinuierliche Rückkopplung von gewonnenen Kenntnissen und schulpraktischen Erfahrungen möglich ist. Man darf Einschätzungen dieser Art natürlich nicht überinterpretieren - insbesondere, wenn es zu diesem frühen Zeitpunkt um Aussagen zur Verbesserung des Unterrichts geht. Realistisch erscheint, Einschätzungen mit positiver Tendenz zunächst einmal als Positionen mit deutlicher Zuversicht und praktischem Optimismus anzusehen (i. S. von 'die Fortbildung hat mich dazu motiviert, häufiger mal was Neues auszuprobieren' oder 'durch die Fortbildung wurde bewirkt, daß ich meine Unterrichtspraxis überdacht habe').

Daß bereits auch schon Einschätzungen direkt am Ende einer Fortbildungsmaßnahme einen guten Einblick in die Wirksamkeit vermitteln, kann durch eine eigene Untersuchung belegt werden (vgl. HAENISCH 1987 b). Hierbei wurden die Befragten direkt nach Abschluß der Fortbildung gefragt, inwieweit sie meinten, bestimmte Ziele der Fortbildung erreicht zu haben. Die gleichen Fragen wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch ein Jahr nach Beendigung der Fortbildung gestellt. Alles in allen sind die Ergebnisse zu den beiden Erhebungszeitpunkten sehr gut vergleichbar.

(6) Das Evaluationskonzept zielt seiner Intention nach auf einen immanenten Vergleich hin. Vergleichsmaßstab ist nicht eine äußere Kontrollgruppe von Befragten ohne Fortbildung, sondern die selbst gesetzten Ziele der Maßnahme. Damit ist in gewisser Hinsicht der Aussagewert etwas eingeschränkt, denn durch ein solches Design können die relevanten Wirkungsfaktoren nicht hinreichend kontrolliert werden. Dieser Nachteil ist jedoch zu verkraften, da zum einen die Wirkungs- und Erfolgsanalysen nur einen Teil der Evaluationsstudien ausmachen (der größere Teil beschäftigt sich mit den konkreten Elementen der Durchführung der Maßnahme); zum anderen sind natürlich auch innerhalb unseres Designs Kontrollmöglichkeiten gegeben, insofern als Gruppenvergleiche zwischen verschiedenen Teilnehmergruppen durchgeführt werden (z. B. zwischen Befragten mit und ohne Fortbildungserfahrung, mit mehr oder weniger Unterrichtserfahrung).

(7) Ein anderes Problem ist das der Anzahl der in die Befragung einzubeziehenden Personen oder Fortbildungsgruppen. Insbesondere bei Fortbildungsmaßnahmen, bei denen eine größere Anzahl von Fortbildungsgruppen einbezogen ist, stellt sich im Rahmen einer zentral durchgeführten Evaluation die Frage, ob alle Gruppen befragt werden sollen oder ob lediglich eine Stichprobe dieser Gruppen erfaßt werden soll. Hier ist auf jeden Fall für die Totalerhebung zu plädieren und zwar aus zwei Gründen: So soll ja die Evaluation nicht nur den Personen zugute kommen, die planen und organisieren, sondern es sollte versucht werden, vor der Rückgabe der Fragebogen an die zentrale Auswertung, eine gruppenspezifische Auswertung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst vornehmen zu lassen. Zweitens schafft eine Totalerhebung die Möglichkeit, die ganze Breite und Vielfalt der fortbildungsspezifischen Realisierungsformen in den Blick zu bekommen. Bei weitergehenden Analysen bietet eine Totalerhebung durch die größere Anzahl von Gruppen eine gute Basis, um deutlicher und sicherer zwischen Gruppen- und Maßnahmeeffekten unterscheiden zu können.

(8) Die personelle Organisation der summativen Evaluation stellt sich als enger Verbund von Beteiligten mit unterschiedlichen Funktionen dar (teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer, Personen in Moderations- und Koordinationsfunktionen) und zwar betrifft dies sowohl die Planung und Durchführung wie auch die Auswertung der Evaluation. In der Regel läßt sich für den Ablauf eines Evaluationsvorhabens unter dem Gesichtspunkt der personellen Organisation folgender chronologischer Ablauf festhalten:

- a) Bereits zu Beginn des 1. Durchlaufes einer Fortbildungsmaßnahme verständigen sich alle Beteiligten einer Maßnahme über Art und Weise der Evaluation

- b) Es wird eine kleine Arbeitsgruppe zur Evaluation eingerichtet, bei der neben den Verantwortlichen für die Evaluation auch einige interessierte Moderatorinnen und Moderatoren beteiligt sind. Diese Gruppe erstellt gemeinsam einen vorläufigen Fragebogenentwurf.
- c) Der Fragebogenentwurf wird allen Moderatorinnen und Moderatoren zugestellt; anschließend wird er in den einzelnen Fortbildungsgruppen diskutiert und ggf. mit Änderungsvorschlägen an die Evaluationsgruppe zur Überarbeitung weitergeleitet.
- d) Die Evaluationsgruppe erarbeitet die endgültige Fassung und veranlaßt den Druck des Fragebogens.
- e) In einer der letzten Sitzungen (möglichst nicht in der letzten) wird in allen Fortbildungsgruppen die Befragung durchgeführt.
- f) Für bestimmte Fragen erfolgt zunächst eine interne gruppenbezogene Auswertung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der einzelnen Gruppen.
- g) Die Fragebogen werden dann gruppenweise zur zentralen Auswertung an das Landesinstitut übersandt. Hier erfolgt eine detaillierte quantitative und qualitative Auswertung.
- h) Möglichst gleich zu Beginn des 2. Durchlaufes werden den Moderatorinnen und Moderatoren auf einer gesonderten Veranstaltung die Ergebnisse rückgemeldet und es erfolgt anschließend eine Diskussion über mögliche Konsequenzen.
- i) Im Anschluß daran wird ein schriftlicher Evaluationsbericht für eine breitere Öffentlichkeit angefertigt,
- j) In der Regel wird jede Maßnahme nur einmal, am Ende des 1. Durchlaufes evaluiert, da hier der Optimierungsbedarf am größten ist. Bei deutlichen Umakzentuierungen der Maßnahme kann zu einem späteren Zeitpunkt eine erneute Evaluation erfolgen.

Welche Fragestellungen im Rahmen einer summativen Evaluation zum Bestandteil eines Fragebogens werden können, kann Übersicht 9 entnommen werden.

Übersicht 9: Beispiele für Fragestellungen zur Gestaltung eines Fragebogens im Rahmen einer summativen Evaluation

1. Themen/Inhalte

(Fragen sind jeweils getrennt für jedes Thema zu beantworten)

- a) Wurden die Themen behandelt? (ja/nein)
- b) Wie intensiv wurden die Themen behandelt? (nicht intensiv/weniger intensiv/ intensiv/sehr intensiv)
- c) War Ihrer Meinung nach der zeitliche Umfang für die Behandlung zu gering, angemessen oder zu groß?
- d) Wie wichtig halten Sie die Themen für Ihre Arbeit/zur Erreichung der Zielsetzung der Fortbildung? (nicht wichtig/weniger wichtig/teils-teils/wichtig/sehr wichtig)
- e) Konnten bei den Themen die besonderen Bedürfnisse Ihrer Schulform ausreichend berücksichtigt werden? (nicht ausreichend/teils-teils/ausreichend)
- f) Welche Themen fehlten in der Fortbildung?

2. Organisation

- a) War Ihrer Meinung nach der zeitliche Umfang der Fortbildung im Hinblick auf die erwartete Qualifikation zu lang, gerade richtig oder zu kurz?
- b) Wie hat sich die Organisationsstruktur (jeweils spezifizieren!) bewährt? (nicht gut/weniger gut/im großen und ganzen/sehr gut)
- c) Wie haben sich die einzelnen Elemente der Organisation (jeweils getrennt einschätzen lassen) bewährt? (Siehe 2 b)

3. Arbeitsformen/Verfahren

(Fragen sind jeweils getrennt für jede einbezogene Arbeitsform zu beantworten)

- a) Wurden die Arbeitsformen angewandt? (ja/nein)
- b) Wie häufig wurden die Arbeitsformen angewandt (selten/manchmal/häufig/sehr häufig)
- c) Wurden die Arbeitsformen zu wenig, angemessen oder zu oft angewandt?
- d) Wie hilfreich waren die Arbeitsformen für Ihre Fortbildung? (nicht hilfreich/weniger hilfreich/teilweise hilfreich/hilfreich/sehr hilfreich)
- e) Die Arbeitsformen sind auf den Unterricht nicht/wenig/teilweise/weitgehend/ voll übertragbar.
- f) Wie schätzen Sie Ihre persönliche Motiviertheit gegenüber den Arbeitsformen ein? (nicht motivierend/ weniger motivierend/motivierend/sehr motivierend)

4. Materialien/Medien

(Fragen sind jeweils getrennt für jedes Material zu beantworten)

- a) Wie häufig wurden die Materialien benutzt? (nie/manchmal/oft)
- b) Zu welchem Zweck wurden die Materialien in der Fortbildung eingesetzt? (z. B. als Lektüre, Arbeitsvorlage, Nachschlagewerk)
- c) Wie hilfreich waren die Materialien für die Fortbildungsarbeit? (nicht hilfreich/weniger hilfreich/hilfreich/sehr hilfreich)
- d) War der Umfang der Materialien bezogen auf den zeitlichen Umfang der Fortbildung zu gering, gerade richtig, zu umfangreich?
- e) Zu welchen Bereichen fehlten Ihnen Materialien?
- f) Bei welchen Materialien müßten Ihrer Meinung nach noch Verbesserungen vorgenommen werden?
- g) Wie beurteilen Sie die unterrichtliche Verwendbarkeit der Materialien? (nur wenig/in Teilen/weitgehend/insgesamt gut geeignet)

5. Moderator {Moderatorin

Je nach Zielsetzung, Inhalten und Rahmenbedingungen von Fortbildungsmaßnahmen gibt es Merkmale bzw. Funktionen eines Moderators/einer Moderatorin, die wichtig oder weniger wichtig sind. Kreuzen Sie -bezogen auf die konkrete Situation dieser Maßnahme - an, wie wichtig sie die folgenden Funktionen einschätzen (nicht wichtig/weniger wichtig/teilweise wichtig/wichtig/sehr wichtig) und in welchem Maße der Moderator bzw. die Moderatorin diese Funktionen erfüllte (nicht/nur wenig/teilweise/weitgehend/voll und ganz):

Der Moderator/die Moderatorin

- griff mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammen Probleme auf und war mit ihnen um eine Lösung bemüht
- gab Impulse für selbstqualifizierende Lernprozesse
- konnte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer motivieren
- verfügte über organisatorische Fähigkeiten
- besaß einen deutlichen Informationsvorsprung
- war in der Lage, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu beraten
- konnte Vermittlungsformen einsetzen, die der Erwachsenenbildung angemessen sind

6. Situation während der Fortbildung

Wie haben Sie die Situation während der Fortbildung empfunden? Ordnen Sie ihre Einschätzung in die jeweilige Skala ein und kreuzen Sie die entsprechende Stelle an (jeweils 5er- oder 7er-Skalen mit jeweiliger Benennung der Skalenenden)

- a) Arbeitsklima in der Gruppe (sehr gut - schlecht)
- b) Beteiligungsmöglichkeit (sehr groß - sehr gering)
- c) Möglichkeit, eigene Fragen und Probleme einzubringen (gut gegeben - nicht gegeben)
- d) Verhältnis von Arbeitszeit und Freizeit (angemessen - nicht angemessen)
- e) Grad der Belastung (sehr niedrig - sehr hoch)

7. Qualifikationen (Zielerreichung)

- a) Kreuzen Sie bei den folgenden Themen/Inhalten/Bereichen jeweils an, wie Sie Ihre Kenntnisse zu Beginn und am Ende der Fortbildungsmaßnahme einschätzen: Welche Kenntnisse hatten Sie zu Beginn der Maßnahme? Welche Kenntnisse haben Sie zum Ende der Maßnahme? (jeweils: keine/geringe/mittlere/große/ sehr große)
- b) In welchem Maße hat die Fortbildung für Sie zur Erweiterung der Handlungskompetenz im Hinblick auf ihren Unterricht mit.... beigetragen? (Jeweils für jeden Bereich: überhaupt nicht/in geringen/mittlerem/großem/sehr großem Maße)
- c) Inwieweit fühlen Sie sich kompetent, folgende Themen zu unterrichten? (jeweils: überhaupt nicht/nur wenig/teilweise/weitgehend/voll und ganz)
- d) Bei der Planung der Lehrerfortbildungsmaßnahme sind verschiedene Ziele zugrundegelegt worden. Versuchen Sie für sich persönlich einzuschätzen, inwieweit diese Ziele erreicht wurden (für jedes Ziel: überhaupt nicht/ erreicht wenig/teilweise/weitgehend/völlig erreicht)

8. Einstellungen

Wie war Ihre Einschätzung zu Beginn bzw. am Ende der Lehrerfortbildungsmaßnahme in Bezug auf folgende Aspekte (jeweils - getrennt für Beginn und Ende - ablehnend/skeptisch/indifferent/positiv/sehr positiv)

9. Bereits wahrgenommene Veränderungen in Schule und Unterricht

- a) In welchen Bereichen haben Sie aufgrund der Maßnahme ihre Unterrichtsgestaltung verbessern können? Kreuzen Sie jeweils an, wie Sie Ihre Verbesserung einschätzen (jeweils: keine/etwas/starke)
- b) Was glauben Sie, was sich aufgrund ihrer Teilnahme an der Fortbildungsmaßnahme an Ihrer Schule im Hinblick auf ... im positiven Sinne verändert hat? Kreuzen Sie bei jedem der folgenden Punkte das von Ihnen registrierte Ausmaß der Veränderung an (jeweils: keine Veränderung/in geringem/mittlerem/ großem/sehr großem Maße)

10. Gesamteinschätzung.

- a) Wie schätzen Sie insgesamt die Fortbildung ein? (jeweils: nicht/in geringem Maße/teilweise/weitgehend/ voll und ganz) Erwartungen wurden erfüllt, neue Erkenntnisse gewonnen, Anregungen und Hilfen für die eigene Praxis bekommen, neue Einschätzung wichtiger Probleme gewonnen, Hinweise zur Lösung von Probleme erhalten, mehr Klarheit in den eigenen Zielvorstellungen erhalten, Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches mit Kollegen/Kolleginnen gehabt.
- b) Die Maßnahme beinhaltetete meiner Ansicht nach ... (z. B. Stoff, Gruppenarbeit, Vorträge, Diskussion, Arbeitsmaterial, Theorie, Unterrichtspraxis) jeweils: zu wenig/eher zu wenig/angemessen/eher zu viel/ zuviel.
- c) Ich empfehle die Teilnahme an der Maßnahme anderen Lehrerinnen und Lehrern (trifft nicht zu/nur wenig/teilweise/weitgehend/voll und ganz zu)

11. Anschlußmaßnahmen

- a) Wie stark sehen Sie für sich die Notwendigkeit für weitere Fortbildung im Bereich ...? (kein/wenig/ etwas/etwas stärkerer/erheblicher Bedarf)
- b) Sollte ein Aufbaukurs für dieselben Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeboten werden? (ja/nein)
- c) Sollte eine AG für interessierte Kolleginnen und Kollegen anfallende Probleme aufgreifen? (ja/nein)

4.5 Evaluation als Überprüfung der Wirkungen von Fortbildung in Schule und Unterricht (Transferevaluation)

Im Gegensatz zur Situation am Ende einer Fortbildungsveranstaltung und der zu diesem Zeitpunkt erreichten Ergebnisse, weiß man noch relativ wenig über die längerfristigen Wirkungen von Lehrerfortbildung, also über die Art und Weise, wie sich das in der Fortbildung Gelernte auf Dauer in der schulischen und unterrichtlichen Arbeit niederschlägt. Im deutschsprachigen Raum finden sich -

anders als im amerikanischen, wo dies konzeptionell (vgl. z. B. BADEN 1979) als auch empirisch-evaluativ (vgl. z. B. HOWARTH 1981, YARGER/FERRIS 1981) als Standard bezeichnet werden kann - lediglich zwei Studien, die sich mit der Frage längerfristiger Kurseffekte beschäftigen. Einmal ist dies die explorative Studie von UEBELMANN-MARELLI (1979), bei der 5 - 6 Monate nach Kursabschluß 26 Beteiligte mittels Interviews untersucht wurden. Bei der zweiten Studie (vgl. HAENISCH 1987 b) handelt es sich um eine schriftliche Befragung, bei der versucht wurde, Transferwirkungen ein Jahr nach Beendigung der Fortbildung zu ermitteln.

Zunächst gilt es zu fragen, welche Zwecke mit der Durchführung solcher Evaluationsstudien überhaupt verfolgt werden. Denn da solche Untersuchungen mit einer größeren Zeitverzögerung einsetzen, dürften in den meisten Fällen ihre Ergebnisse nur noch wenig Einfluß auf die Fortbildungsmaßnahme haben. Die hauptsächlichen Gründe liegen vermutlich einmal in der nachträglichen Legitimation verbunden mit der Möglichkeit, damit die Rechtfertigung für die Forderung von Mitteln für eine Wiederholung der Fortbildung liefern zu können. Zum anderen besteht aber auch die Intention, mit solchen Studien Einblick in die Mechanismen des Transfers von Fortbildungserfahrungen in den Schulalltag zu gewinnen. Kennt man nämlich die Bedingungen für positiven Transfer oder auch wichtige Transferhindernisse, läßt dies natürlich auch Folgerungen für die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen zu. Es können dann schon während der Fortbildung Vorkehrungen für einen positiven Transfer getroffen werden, indem man z. B. bei der inhaltlichen Seite durch die Erörterung verschiedener Verfahrensalternativen die Umsetzung gleich mit thematisiert. Transferbedingungen werden so zum Bestandteil von Fortbildung (vgl. SPELLING 1981).

Welche Fragestellungen können nun bei der Untersuchung solcher Transferwirkungen vom Lernfeld 'Fortbildung' zum Funktionsfeld 'Schule/Unterricht' (vgl. SANDER 1984) in den Blickpunkt des Forschungsinteresses geraten. Aus den Erörterungen im Zusammenhang mit dem Thema in der entsprechenden Literatur lassen sich drei Untersuchungsbereiche extrahieren:

- Veränderungen im Lehr- und Unterrichtsverhalten der ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Veränderungen in den Kollegien der an der Fortbildung beteiligten Personen
- Veränderungen bei den von den Teilnehmenden unterrichteten Schülerinnen und Schülern

Im einzelnen können auf dieser Grundlage folgende 5 Fragestellungen aufgeführt werden (vgl. auch FEND 1983):

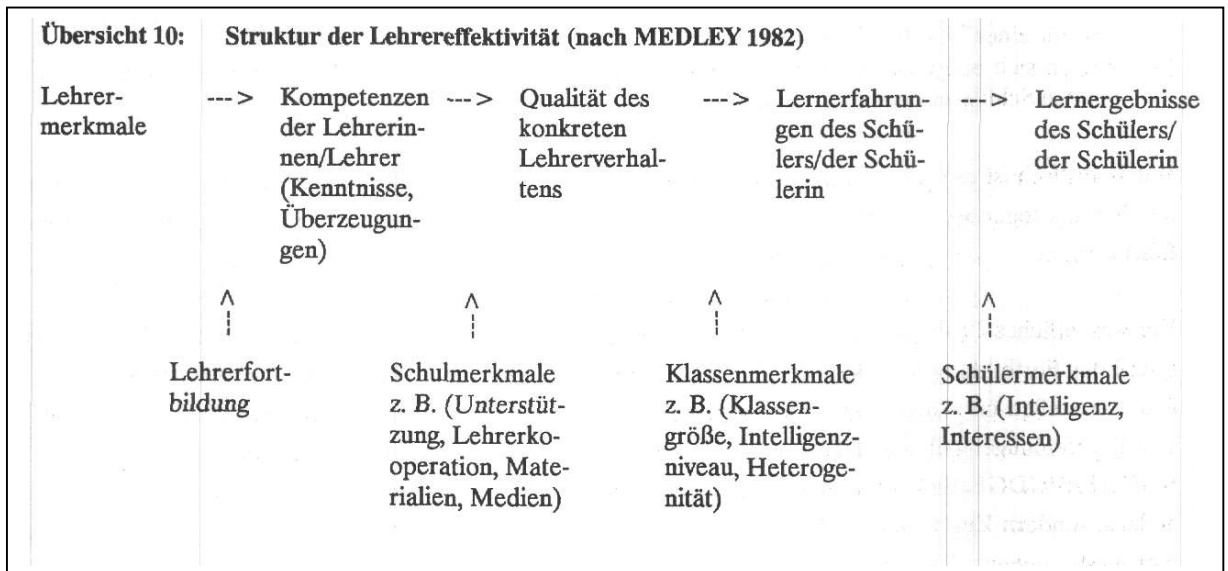
- (1) Zeigen sich aufgrund der Fortbildung bei den betroffenen Lehrkräften Veränderungen in der Wahrnehmung, Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts?
- (2) Werden die Selbstqualifizierungsprozesse der Lehrkräfte angestoßen und erhalten somit die in der Fortbildung erworbenen Qualifikationen eine Stabilisierung oder lassen sich diese Qualifikationen in der Konfrontation mit dem Praxisalltag und bedingt durch den Wegfall des Stütz- und Kommunikationsnetzes der Fortbildungsgruppe nur schwer aufrechterhalten?
- (3) Strahlt, bedingt durch Multiplikationswirkung der teilnehmenden Personen, die Fortbildungsarbeit auf das schulische Feld und auf die Arbeit des Kollegiums aus bzw. welche Bedingungen des schulischen Feldes haben eine hemmende Wirkung auf die Transferprozesse?
- (4) Welche der in der Fortbildung behandelten Themen bzw. eingesetzten Arbeitsformen und Materialien sind für einen positiven Transfer in besonderer Weise von Bedeutung?
- (5) Zeigen sich aufgrund der Fortbildung Veränderungen in den Lernerfahrungen und Lernergebnissen bei den Schülerinnen und Schülern?

Wie realistisch ist es nun, auf diese Fragen angemessene Antworten zu erhalten und welche Methoden können herangezogen werden, mit denen innerhalb von Untersuchungen diese Fragen einer Bearbeitung zugeführt werden?

Ein wesentliches Problem besteht zunächst darin, daß man nicht weiß, wie lange es dauert, bis sich aufgrund der Fortbildung Veränderungen in der Praxis zeigen. Kann man bereits nach einem halben Jahr Effekte feststellen oder muß von einem deutlich längeren Wirkungszeitraum ausgegangen werden? Die meisten Empfehlungen gehen dahin, Effekte erst nach zwei bis drei Jahren zu erfassen (vgl. BLIESENER 1981, BUGGE/BRIDGE 1981, FRENCH/FISCHER/COSTA 1981), da Lehrkräfte ihr Verhalten nicht sofort verändern, sondern Zeit benötigen für Orientierung und Erprobung. Veränderungen beruhen nämlich auf erfahrungsbezogenen Lernprozessen. Bevor sich Einstellungen und damit bestimmte Muster der Arbeit dauerhaft verändern, ist es offensichtlich erforderlich, daß Lehrerinnen und Lehrer - z. B. durch die Bestätigung und Bestärkung erfolgreicher Aktivitäten - selbst Veränderungen bei sich registrieren (vgl. GUSKEY 1984). Bei Fortbildungsmaßnahmen, die bereits während der Durchführung eine kontinuierliche Rückkopplung von Kenntnissen und schulpraktischen Erfahrungen ermöglichen, dürfte sich die o. g. Transferdauer etwas reduzieren, so daß es in solchen Fällen durchaus angebracht ist, auch schon nach einem Jahr eine Evaluation ins Auge zu fassen.

Eine andere Frage ist die nach dem Ausmaß der Transferwirkungen. Beziehen sich die Veränderungen auf die ganze Person oder sind sie begrenzt auf spezifische Einstellungen oder bestimmte Arbeitsmuster? (vgl. EKHOLM 1981). Diese Frage ist wichtig für die Anlage einer solchen Evaluationsstudie. Sie hat nämlich zur Konsequenz, daß die Evaluationsfragen möglichst so differenziert sein müssen, daß auch kleinere oder weniger umfassende Veränderungen in Teilbereichen erfaßt werden können.

Schließlich ist noch folgendes Problem zu beachten: Kann man überhaupt davon ausgehen, daß ein direkter Zusammenhang besteht zwischen dem, was in der Fortbildung gelernt wird und dem, wie das Gelernte in die schulische und unterrichtliche Praxis umgesetzt wird? Hierzu ist es vielleicht hilfreich, sich die Graphik vor Augen zu halten, die MEDLEY (1982) zur Darstellung der Lehrereffektivität angefertigt hat (vgl. Übersicht 10). Daraus ist ersichtlich, daß die in der Fortbildung gewonnenen Kenntnisse und Überzeugungen eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Voraussetzung zur Ermöglichung von Transferierungsprozessen sind. Denn das Verhalten, das durch die in der Fortbildung vermittelten Kenntnisse bewirkt werden soll, wird auch noch durch eine ganze Reihe anderer Faktoren beeinflusst. Dabei spielen sowohl interne Faktoren der Lehrperson (Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen) als auch schulbezogene oder -organisatorische Aspekte (z. B. Materialien, Lehrerkooperation, Unterstützung durch Schulleitung) eine Rolle (vgl. STRITTMATTER 1979, BLIESENER 1981). Man muß somit wohl davon ausgehen, daß in den verschiedenen Schulen unterschiedlich günstige Bedingungen bestehen, den Transfer herbeizuführen. Wegen solcher Transferhindernisse, die nicht in der Verantwortung von Fortbildung stehen, scheint es wenig angebracht, Fortbildungswirkungen ausschließlich und in erster Linie über das Lehrerverhalten (etwa durch Unterrichtsbeobachtungen) zu erfassen. Denn dies kann dazu führen, daß die im Durchschnitt potentiell möglichen Effekte erheblich unterschätzt werden. Es wird deshalb als vorteilhafter angesehen, Fortbildungsmaßnahmen unmittelbar durch die Erfassung der Kenntnisse bzw. der Ermittlung der Zielerreichung direkt am Ende der Fortbildung zu evaluieren (vgl. HOHL/KÖNIG 1984).



Noch indirekter - und dies kann auch sehr gut anhand der Graphik von MEDLEY veranschaulicht werden - sind die Wirkungen von Lehrerfortbildung auf die Schülerschaft - zumindest was deren Lernergebnisse angeht. Dies heißt aber nicht, daß man solche Wirkungen nicht erfassen könnte. Daß das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler als zentrales Kriterium zur Evaluation von Lehrerfortbildungsveranstaltungen immer wieder in die Diskussion gebracht wird (vgl. KRUMM 1979), kann damit begründet werden, daß ja Lehrerfortbildung letztlich darauf gerichtet ist, Verbesserungen für die Schülerschaft zu erreichen. Evaluationsstudien, die sich für dieses Kriterium entscheiden, sind meist so angelegt, daß sie durch eine Vorher/ Nachher-Untersuchung auf der Grundlage von Schulleistungstests die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, deren Lehrerinnen und Lehrer in der Fortbildung waren, vergleichend den Leistungen solcher Schülerinnen und Schüler gegenüberstellen, deren Lehrerinnen und Lehrer keine Fortbildung besuchten (vgl. z. B. HUNKLER 1971, THORNTON/VREDEFELD 1977). Ein solcher Vergleich wirkt auf den ersten Blick sehr überzeugend, birgt jedoch eine Reihe von Problemen. So stehen viele Fortbildungsinhalte nicht in einem direkten Zusammenhang mit einem eng umgrenzten fachspezifischen Bereich, für den Testaufgaben formuliert werden könnten. Weiterhin setzt ein solches Design voraus, daß beide Schülergruppen dieselben Lerngelegenheiten gehabt haben müssen, was bedingt durch die unterschiedliche 'Nähe' der beiden Lehrergruppen zu dem jeweiligen Unterrichtsinhalt nur schwer zu erreichen sein dürfte (die einen haben es gerade in der Fortbildung bearbeitet und sind sehr motiviert, für die anderen ist es normaler Unterricht). Schließlich sind Schulleistungen nicht ausschließlich Produkte der Lehrperson, sondern sie entstehen in einem sehr komplexen Angebots-Nutzungs-Verhältnis, was u. a. auch bedeutet, daß die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße für ihre Leistungen mitverantwortlich sind (vgl. FEND 1984). Angesichts dieser einschränkenden Bedingungen ist es nicht verwunderlich, daß man bei solchen Vergleichsuntersuchungen meist nur relativ geringe, wenn auch fast durchweg statistisch bedeutsame Effekte findet. Bedenkt man den erheblichen personellen und methodischen Aufwand, der mit solchen Studien verbunden ist, sind Untersuchungen dieser Art sicherlich nur zu ausgewählten Forschungszwecken zu rechtfertigen, bei der Vielzahl von Fortbildungsmaßnahmen können sie jedenfalls nicht als Standard für Evaluationsprozeduren gelten. Dies trifft im Prinzip auch für solche Untersuchungen zu, bei denen auf Schülerseite nicht Schulleistungen, sondern Einstellungen und Wahrnehmungen gemessen werden. So könnte man sich z. B. vorstellen, daß die Wirkungen eines Lehrertrainings zum Sozialverhalten im Unterricht daran gemessen werden, daß Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung des Lehrerverhaltens vor und nach dem Training befragt werden und gleichzeitig diese Ergebnisse mit denen einer Kontrollgruppe verglichen werden (z. B. KRETSCH-MANN 1977). Von der

methodischen Seite her gesehen ist dies zwar etwas weniger problematisch als im Falle der Schulleistungsmessungen, da die schwierige Frage der Lerngelegenheiten hier entfällt, aber auch hier gelangt man meist zu wenig befriedigenden Lösungen, wenn es darum geht, die Einstellungsskalen inhaltlich in Entsprechung zu den Fortbildungsinhalten zu bringen.

Alles in allem kann festgestellt werden, daß durch transferevaluative Untersuchungen - die meist mit erheblichem Aufwand verbunden sind - zwar interessante Erkenntnisse gewonnen werden können, daß diese jedoch für den Normalfall der Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme nicht unbedingt benötigt werden. Das, was an Informationen für eine Maßnahme in Erfahrung gebracht werden muß, läßt sich in ausreichender Weise durch eine summative Evaluation in Form einer Abschlußbefragung ermitteln. In besonderen Fällen - insbesondere wenn mit größeren Transferhindernissen gerechnet werden muß - kann eine Transferevaluation durchaus angebracht sein. Doch für solche, meist praktischen Belange genügt es, sich auf weniger komplizierte Designs zu beschränken und Verfahren zu wählen, die sich darüber hinaus auch recht nahe an den Interessen der Beteiligten orientieren.

Eine gute Möglichkeit, solche Transferstudien durchzuführen, besteht z. B. darin, die ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einem Jahr noch einmal zusammenzurufen - und zwar gruppenweise in derselben Zusammensetzung wie bei der Fortbildung (vgl. MARCOTTY 1984, HAENISCH 1987 b). Die Transferevaluation besteht dabei nicht lediglich in der ausschließlichen Darbietung eines Fragebogens - was für die Beteiligten nur wenig ergiebig wäre - sondern sie vollzieht sich als Erfahrungsaustausch. Dabei können die Lehrerinnen und Lehrer in Kleingruppen ihre Erfahrungen erörtern, Probleme besprechen und Materialien austauschen. Den Abschluß eines solchen Treffens bildet ein Befragungsbogen, der in diesem Fall dann nicht losgelöst erscheint, sondern eine begründende Einbettung in den Gesamtrahmen erfährt. Die in Übersicht 11 abgedruckten Auszüge eines Fragebogens zur Transferevaluation sollen einen Einblick in die Möglichkeiten zur Gestaltung von Fragen für solche Studien geben.

Mit Hilfe dieses Fragebogens konnten einige interessante Ergebnisse ermittelt werden, die auch über die dort evaluierte Maßnahme hinaus Bedeutung haben dürften (vgl. HAENISCH 1987 b). Es zeigte sich beispielsweise, daß der Aspekt der 'Nachsorge' für die Stabilisierung von Fortbildungswirkungen besonders wichtig ist. So konnte bei den Personen, die eine offizielle Weiterführung der Fortbildung nachsuchten bzw. die sich wiederholt informell mit früheren Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Erfahrungsaustausch trafen, stärkere Fortbildungseffekte (im Sinne eines nachhaltigeren Einflusses auf den Unterricht) festgestellt werden. Günstig wirkte es sich auch aus, wenn zwei und mehr Kolleginnen bzw. Kollegen einer Schule an der Fortbildung teilnahmen. An den Schulen, an denen dies der FaU war, konnten deutlich stärkere Effekte im Kollegium (sozusagen als Multiplikationswirkung) festgestellt werden, als bei den Schulen mit nur einer teilnehmenden Person.

Übersicht 11: Fragestellungen zur Gestaltung eines Fragebogens im Rahmen einer Transferevaluation aufgezeigt am Beispiel einer Maßnahme zum projektorientierten Unterricht (vgl. HAENISCH 1987 b)

Einschätzung des eigenen Unterrichts und des Unterrichts der Kolleginnen und Kollegen in der Zeit nach der Fortbildung

- a) In welchen Zusammenhängen konnten Sie seit dem Ende der Maßnahme projektorientiert unterrichten? (verschiedene Alternativen als Vorgabe)
- b) Wie stark projektorientiert war Ihr Unterricht zu Beginn der Fortbildung? (überhaupt nicht/nur selten/ häufiger/sehr deutlich projektorientiert)
- c) Unterrichten Sie jetzt stärker projektorientiert als vor dem Besuch der Maßnahme? (ja, deutlich stärker/ja, etwas stärker/nein, es hat sich nichts geändert)
- d) Unterrichten Sie jetzt stärker in Kooperation mit Kolleginnen/Kollegen projektorientiert? (Vorgaben wie bei c)
- e) Wie stark projektorientiert war der Unterricht Ihrer Kolleginnen /Kollegen vor dem Zeitpunkt, als Sie zur Fortbildung gingen? (Vorgaben wie bei b)
- f) Unterrichten die Kolleginnen/Kollegen Ihrer Schule jetzt stärker projektorientiert als vor dem Besuch der Fortbildungsmaßnahme? (Vorgaben wie bei c)
- g) Auf was konkret führen Sie Veränderungen bei Ihren Kolleginnen/Kollegen zurück bzw. was sind aus Ihrer Sicht Gründe für eventuelle Schwierigkeiten, eine stärkere Sensibilisierung für projektorientiertes Arbeiten an Ihrer Schule zu erreichen? (Ich führe die Veränderungen zurück auf Gründe für Schwierigkeiten bei den Kollegen sehe ich in...)

Einstellungen/Meinungen zur Wirkung von Lehrerfortbildung (jeweils Einschätzung auf einer 5er-Skala: trifft nicht/nur wenig/teilweise/weitgehend/voll und ganz zu)

Die Fortbildung hat mich dazu motiviert, häufiger mal etwas Neues auszuprobieren. Vieles von dem, was in der Fortbildung bearbeitet wurde, ist für die Schulpraxis unrealistisch.

- Wenn man nicht ständig daran arbeitet, geht das in der Fortbildung Erfahrene sehr schnell wieder verloren.
- Durch die Fortbildung hat sich mein Verhalten den Schülerinnen und Schülern gegenüber im positiven Sinn geändert.
- Das Verhalten der Schülerinnen/Schülern mir gegenüber hat sich ebenso im positiven Sinn verändert.
- Meine Kolleginnen/Kollegen sind an den Erfahrungen, die ich in der Fortbildung gewonnen habe, sehr interessiert.
- Im Grunde genommen unterrichte ich noch genauso wie vor dem Besuch der Fortbildungsmaßnahme.
- Vieles von dem, was ich in der Fortbildung gelernt habe, kann ich nicht umsetzen, weil an unserer Schule andere Vorstellungen zum projektorientierten Arbeiten bestehen.
- Durch die Fortbildung wurde bewirkt, daß ich meinen Unterricht überdacht habe.
- Ich kann durch Zusammenlegen meiner Fachstunden Möglichkeiten zum projektorientierten Unterricht finden.
- Ich kann jetzt verstärkt Ansätze von projektorientiertem Arbeiten auch in anderen Fachbereichen unserer Schule feststellen.
- Das in der Fortbildung Gelernte ist in der Praxis schwer zu verwirklichen.
- Ohne Mehrarbeit kann ich die in der Fortbildung vermittelten Standards für projektorientiertes Arbeiten nicht aufrechterhalten.
- Es gelingt mir vermehrt, Kolleginnen/Kollegen von den Chancen, die der projektorientierte Unterricht bietet, zu überzeugen.
- Das bisher Gelernte bedarf unbedingt der Stütze durch anschließende Fortbildungskurse.
- Projektorientierter Unterricht - schön und gut, aber die Belastung ist einfach größer als beim herkömmlichen Unterricht.

3. Zielerreichung durch Fortbildung

In welchen Bereichen hat sich, bedingt durch die Fortbildung, Ihre Arbeit verbessert? Geben Sie jeweils an, inwieweit die nachfolgend genannten Verbesserungen für Sie zutreffen (jeweils 5er-Skala: trifft nicht zu/nur wenig zu/teilweise zu/weitgehend zu/voll und ganz zu).

4. Rückblickende Beurteilung der verschiedenen Elemente der Maßnahme

- a) Von welchem Thema (welchen Themen) haben Sie in besonderer Weise für Ihre Unterrichtspraxis profitiert? (Vorgaben und offene Antwortmöglichkeit)
- b) Welches Thema (welche Themen) war (waren) eher weniger effektiv für Ihre Unterrichtspraxis? (wie a)
- c) Wenn Sie rückblickend die in der Fortbildung praktizierten Arbeitsformen noch einmal überdenken, welche war (waren) für Sie besonders gewinnbringend? (Vorgaben und offene Antwortmöglichkeit)
- d) Welche war (waren) eher weniger effektiv? (wie c)
- e) Wenn Sie die Fortbildung in ihrer Wirkung auf Ihre Arbeit reflektieren, was würden Sie dann an der damaligen Fortbildungsmaßnahme verändert haben wollen? (Ich würde nichts verändern wollen/Ich würde etwas verändern wollen, und zwar bezogen auf Organisation, Arbeitsformen, Themen, Materialien - jeweils offene Antwortmöglichkeiten)

5. Bedingungen der Schule, die einen hemmenden Einfluß auf die Transferprozesse ausüben

Wo sehen Sie die Hauptschwierigkeiten, eine stärkere Projektorientierung an Ihrer Schule herbeizuführen? Geben Sie bei jedem der folgenden Aspekte an, wie stark er jeweils als Problem zu Buche schlägt (verschiedene Vorgaben sowie offene Antwortmöglichkeit, jeweils: kein/geringes/durchaus bedeutsames/großes/ sehr großes Problem)

6. Ausmaß und Art des weiterhin bestehenden Fortbildungsbedarfs

- a) Wie stark sehen sie die Notwendigkeit für weitere Fortbildung im Bereich des projektorientierten Unterrichts? (für Sie selbst, für den Fachbereich Arbeitslehre an Ihrer Schule, für andere Fachbereiche an Ihrer Schule; jeweils: kein/wenig/etwas/eher stärkeren/erheblichen Bedarf)
- b) Welche Schwerpunkte sollten Ihrer Meinung nach weitere Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der Arbeitslehre beinhalten? (offene Antwortmöglichkeit)
- c) Nach wie vor sind für mich persönlich in bezug auf projektorientierten Unterricht die folgenden Probleme ungelöst, (offene Antwortmöglichkeit)

7. Globalbeurteilung des Erfolgs der Fortbildung für den Schulalltag

Wie erfolgreich schätzen Sie aus heutiger Sicht insgesamt gesehen die damalige Fortbildung für Ihren Schulalltag ein? (7stufige Skala von 'nicht erfolgreich' bis 'sehr erfolgreich')

5. Literaturverzeichnis

BADEN, D. J.: A users guide to the evaluation of inservice education. Paper presented at the National Workshop of the NCSIE, HoUywood 1979 (ERIC: ED 210252).

BECKER, F.J.E.: Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen. In: Unterrichtswissenschaft 1983, S. 264 - 275.

BETHEL, L.J./HORD, S.M.:Preparing teachers to teach environmental science: An evaluation of a NSF program, 1982 (ERIC: ED 216866).

BLIESENER, U.: General evaluation of in-service education activities - problems, findings and possible solutions. In: SALMON, A. (Ed.), a. a. O., 1981, S. 102 -117.

BLOBNER, E./HÄRING, L.: Der Beitrag des Lehrgangsteilnehmers zur Planung der Lehrerfortbildung -gezeigt am Beispiel der Fragebogenauswertung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): 1971 -1981, Donauwörth 1981, S. 74 - 94.

BOLAM, R.: A national perspective, in: McCabe, C. (Ed.): Evaluating in-service training for teachers. Windsor 1980, S. 39 - 49.

- BORICH, G.D.: Evaluation models: A question of purpose not terminology. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 5,1983, S. 61 - 64.
- BRAUN, W. U. A.: Hinweise zur Gestaltung von Lehrgängen in der Lehrerfortbildung. In: Lehren und Lernen, 10,1984, S. 1 - 80.
- BRAUNECK, P./BRÖNSTRUP, U.: Moderatoren der Fortbildung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1986.
- BÜNDER, W.: Lehrerfortbildung und Evaluation. Arbeitspapier 4 des 9. IPN-Symposiums: "Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung", Kiel 1979.
- BUGGE K.E./BRIDGES, D.: Report of group 3. Educational research workshop. In: SALMON, A. (Ed.), a. a. O., 1981, S. 156 -158.
- EDER, F./SEYR, S.: Fortbildungswünsche der Lehrer an weiterführenden Schulen. In: EDER, F./KHINAST, G. (Hrsg.): Lehrerfortbildung, Konzepte und Analysen. Linz 1984, S. 115 -135.
- EFRON, J.R.: Inservice training for teachers of visually handicapped students. Los Angeles 1980 (ERIC: ED 218 862).
- EKHOLM, M.: Evaluation of the in-service education of teachers in Sweden - Results and aspects of future evaluative activities. In: SALMON, A. (Ed.), a. a. O., 1981, S. 118 -142.
- FABBENDER, S.: Die Beurteilung von Weiterbildungskursen durch die Teilnehmer. Köln, Bonn 1974.
- FEND, H.: Models of in-service-teacher-training and its evaluation in the Federal Republic of Germany. In: TESCHNER, W.-P. u. a. (Ed.), a. a. O.1983, S. 135 - 137.
- FEND, H.: Determinanten von Schulleistungen: Wie wichtig sind die Lehrer? In: Unterrichtswissenschaft, 12,1984, S. 68 - 86.
- FOX, G.T.: Reflecting upon evaluation. In-service education und training of teachers: towards new policies. Centre for Educational Research and Innovation. Paris 1980 (ERIC: ED 198 095).
- FRENCH, J.F./FISHER, C.C./COSTA, S.J.: Working with evaluators. U.S. Department of Health and Human Services. Rockville 1983.
- FREY, K.: Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung: Kontext und Schwerpunkte des Symposiums. Arbeitspapier 5 des 9. IPN-Symposiums: "Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung", Kiel 1979.
- FUHR, R./KAYSER, B.: Werkstattseminar Scheesel. Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Modells für Lehrerfortbildung. Universität Göttingen. Göttingen 1976.
- GEISER, H./FREY, K./BÜNDER, W.: Strukturen der Evaluation in der Lehrerfortbildung. In: GENGER, A./EDELHOFF, C./MÜSER, E. (Hrsg.), a. a. O., 1981, S. 59 - 75.
- GENGER, A./EDELHOFF, C./MÜSER, E. (Hrsg.): Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. Kassel 1981.
- GÖVERT, H./MÜHLHAUSEN, U.: Schulische Probleme und Möglichkeiten ihrer Bearbeitung in der Lehrerfortbildung aus schulpsychologischer Sicht. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987.
- GRAN, B.: Development and evaluation of in-service-teacher-training. Models, methods and criteria of its evaluation. Lisse 1983, S. 197 - 207.
- GUSKEY, T.R.: Staff development and the process of teacher change. In: Educational Researcher, 15, 1986, S. 5 -12.

- HAENISCH, H.: Unterricht für ausländische Schüler. Teilnehmerbefragung 1982/83 der Maßnahme 'Gesamtschulen / Gymnasien / Realschulen - Sonderschulen - Berufsbildende Schule / Kollegschulen'. Schriftenreihe "Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen". Soest 1984.
- HAENISCH, H.: Ermittlung von Lehrerfortbildungsinteressen - Beispiele und Materialien. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1985 (unveröffentl. Arbeitspapier).
- HAENISCH, H.: Unterricht für ausländische Schüler. Teilnehmerbefragung Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Schriftenreihe "Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen". Soest 1985.
- HAENISCH, H.: Ein Jahr danach. Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme. Schriftenreihe "Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen". Soest 1987 b.
- HAENISCH, H.: Lehrerprobleme und Lehrerfortbildung. Ergebnisse einer Befragung von Schulaufsichtsbeamten in Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987 a.
- HAENISCH, H.: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculumevaluation. Paderborn, München, Wien, Zürich 1982.
- HAENISCH, H./HAUF, A.: Evaluation der Lehrerfortbildungsmaßnahme 'Informations- und kommunikationstechnologische Inhalte im Wahlpflichtunterricht der Klassen 9/10'. Schriftenreihe "Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen". Soest 1987.
- HAENISCH, H./HAMBUSCH, R.: Evaluation der Lehrerfortbildungsmaßnahme 'Informationsverarbeitung Wirtschaft'. Schriftenreihe "Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen". Soest 1987.
- HAMILTON, D.: Curriculum Evaluation. London 1976.
- HÄUSSLER, P. u. a.: Physikalische Bildung: Eine curriculare Delphi-Studie, Teil I. IPN-Arbeitsberichte 41. Kiel 1980.
- HEIMLICH, R.: Aspekte einer Methodik der Lehrerfortbildung. In: KLIPPERT, H. u. a. (Hrsg.), a. a. O., 1983, S. 255 - 322
- HENDERSON, E. S.: The evaluation of inservice teacher training. London 1978.
- HENRICSON, S.E. : In-service-teacher-training and its évaluation in Sweden. In: TESCHNER, W.P. u. a. (Ed.), a. a. O., 1983, S. 167 -177
- HOHL, E./KÖNIG, P.: Situationsgerechte Evaluation: Die Entwicklung eines Skalierungsinstrumentes zur Messung von Einstellungsveränderungen durch Führungskräfte-Training. In: KURTZ, H. J./MARCOTTY, AVSTIEFEL, R.T. (Hrsg.), a. a. O., 1984, S. 125 -173.
- HOWARTH, L.: Projekt T.E.A.C.H.: An evaluative study, 1981, (ERIC: ED 214 920).
- HUNKLER, R.: An evaluation of a short-term in-service mathematics program for elementary school teachers. In: School Science and Mathematics, 71,1971, S. 650 - 654.
- KLIPPERT, H. u. a. (Hrsg.): Ganzheitliche Lehrerfortbildung, Stuttgart, Bonn 1983.
- KLIPPERT, H.: Grundriß einer Didaktik der Lehrerfortbildung. In: KLIPPERT, H. u. a. (Hrsg.), a. a. O., 1983, S. 149 - 254.
- KNAB, D.: Der Lehrer muß daran glauben. Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? In: Betrifft: Erziehung, 14,1981, S. 24 - 27.
- LTSCHMANN, R.: Auswirkungen eines Lehrertrainings auf das Verhalten von Lehrern und Schülern. In: Psychol, in Erz. u. Unterricht, 24,1977, S. 76 - 85.

- LOPP, U.: Die Bedeutung von Lehrerbewußtsein, Verarbeitungsformen und Handlungsstrukturen für die Lehrerfortbildung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1986 (Typoscript).
- KRUMM, V.: Übersicht über Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung. Arbeitspapier 8 des 9. IPN-Symposions: 'Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung'. Kiel 1979.
- KURTZ, H.-J./MARCOTTY, A.: Das Lebensjournal als Reflexionsinstrument. Studie zur Methodik. In: KURTZ, H.-J./MARCOTTY, A./STIEFEL, R.T. (Hrsg.), a. a. O., 1984, S. 49 - 73.
- KURTZ, H.-J./MARCOTTY, A./STDEFEL, R.T. (Hrsg.): Neue Evaluationskonzepte in der Management-Andragogik. München 1984.
- LANGER, I.: Informelle Evaluationsmethoden. Arbeitspapier 1 des 9. IPN-Symposions "Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung". Kiel 1979.
- MARBLE, W.O.: An evaluation of the professional development sequence on The Slow Learner in the Secondary School'. Burnaby School District 1980 (ERIC: ED 209 274).
- MARCOTTY, A.: Durch Übungen ün Nachbereitungstreffen evaluieren heißt: Vier Fliegen mit einer Klappe schlagen. In: KURTZ, H.-J./MARCOTTY, A./STIEFEL, R.T. (Hrsg.), a. a. O., 1984, S. 29 - 46.
- MARTENS, J.-U.: Empirische Erprobung "objektivierter Lehrsysteme". In: WILL, H./WINTELER, A./KRAPP, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 89 - 107.
- McCABE, C. (Ed.): Evaluating In-Service Training for Teachers. NFER Publishing Company. Windsor 1980.
- McDONALD, B.: Evaluation and the control of education, in: TAWNEY, D. (Ed.): Curriculum Evaluation Today. London 1976.
- MEDLEY, D.M.: Teacher Effectiveness. In: MITZEL, H.E. (Ed.): Encyclopedia of Educational Research. New York 1982, S. 1894 - 1903.
- MEYER, R.: Lehrerfortbildung und Evaluation. Phil. Diss. Universität Hannover. Hannover 1985.
- NENTWIG, P. u. a.: Evaluation in in-service education of teachers. A collection of case studies. IPN Kiel. Kiel 1984 (unveröffentl. Arbeitspapier).
- NENTWIG, P. u. a.: Evaluation bei der IV. Überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbildner. In: MÜSER, E. u. a. (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Reagieren und Innovieren. Comburg 1982.
- NEUL, W.: Strategien der Evaluation von Curricula und der Curriculumentwicklung. Stuttgart 1977.
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG (Hrsg.): Entwicklung eines empirisch abgesicherten Verfahrens zur Bestimmung von Inhalten für Fortbildungsveranstaltungen von Lehrern. Studiengruppe Lehrer - Dozenten. Heidelberg 1979.
- PASTILLE, R.: Die Evaluation eines didaktischen Modells der Chemielehrer-Fortbildung. In: chim. did., 5, 1979, S: 115 -146.
- PERRY, M./MILLER, P.A.: NIE final report. Vermont special purpose grant; evaluation of the resource agent program. Montpelier 1980. (ERIC: ED 195 253).
- POSSE, N.: Moderatorenmanual. Teil I: Zur Moderationsmethode. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, 1986.
- PREUSS-KIPPENBERG, I.: Umfrage zur Lehrerfort- und Weiterbildung im Lande Bremen. Universität Bremen, Bremen 1980.

- PRIEBE, B.: Erziehung und Erziehungsprobleme in Schule und Unterricht. Schulinterne Lehrerfortbildung. Auswertungsbericht 1986, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987.
- RECKMANN, H. (Hrsg.): Fragebogen zur Gruppensituation. Universität Regensburg. Regensburg 1977.
- RECKMANN, H./HAENISCH, H.: Lehrtätigkeit und Lehrerfortbildung. Problemsicht und Funktionsverständnis der oberen Schulaufsicht. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987.
- ROBBACH, H.-G.: Fortbildungsveranstaltungen aus der Sicht der Teilnehmer. In: Sozialpäd. Blätter 1981, S. 170 -178.
- SALMON, A. (Ed.): The evaluation of in-service education and training of teachers. Lisse 1981.
- SANDER, R A.M.: Führungstraining und Lerntransfer. In: KURTZ, H.-J./MARCOTTY, A./STIEFEL, R.T. (Hrsg.), a. a. O., 1984, S. 177 - 217.
- SCEBOLD, CE.: Inservice training in career education. Final project performance report. New York 1979, (ERIC: ED 200 809).
- SCHMIDT, A.: Evaluation in der Lehrerfortbildung. In: ders. (Hrsg.): Didaktik der Lehrerfortbildung, Band II, Kursgestaltung und Evaluation. Hannover 1980, S. 123 -191.
- SCHMIDT, R./SEIDEL, G.: Evaluation. Teil 3 E: Teilnehmerbefragungen. Modellversuch: Integrative Fortbildung für Lehrer ausländischer Schüler, SIL. Speyer 1986.
- SCHOOFF, D.: Zur Konzeption teilnehmer- und praxisorientierter Lehrerfortbildung. Ergebnisse und Erfahrungen schulexterner Lehrerfortbildung zur Berufsorientierung und Arbeitslehre. Universität Hannover 1981.
- SCHWARZER, CVWEGNER, G ./POSSE, N.: Fragebogen zur Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen. In: WEGNER, G.: Entwicklung, Konzeption und Begründungen von Lehrerfort- und Weiterbildung. Düsseldorf 1987. (Unveröff. Diplomarbeit Universität Düsseldorf).
- SCRIVEN, M.: Die Methodologie der Evaluation. In: WULF, C. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht. Curricula und Schulversuchen. München 1972. S. 60 - 91.
- SENATOR FÜR DAS SCHULWESEN BERLIN: Bericht über die Umfrage zur Lehrerfort- und - Weiterbildung. Berlin 1987.
- SIL (Staatliches Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung): Evaluation. Modellversuch Musik in der Hauptschule. Speyer 1984.
- SPADA, H.: Methodologischer Vergleich der verschiedenen Evaluationsverfahren im Hinblick auf Langzeitwirkungen von Lehrerfortbildung. Arbeitspapier 7 des 9. IPN-Symposiums "Verfahren für die Evaluation von Lehrerfortbildung". Kiel 1979
- SPELLING, K.: Final summary. Educational research **Workshop**. In: SALMON, A. (Ed.), a. a. O., 1981, S. 159 -166
- STADT, R.W/DIGGS, C: Locatiy directed évaluation model. Carbondale 1981 (ERIC: ED 204 541).
- STAKE, R.E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In: WULF, C. (Hrsg.): Evaluation. München 1972. S. 92 -112.
- STIEFEL, R.T.: Entwicklung von Evaluierungsfähigkeiten in der betrieblichen Weiterbildung. In: KURTZ, H.-J./MARCOTTY, A./STIEFEL, R.T. (Hrsg.), a. a. O., 1984, S. 247 - 262.

- STRITTMATTER, P.: Methodologischer Vergleich der verschiedenen Evaluationsverfahren im Hinblick auf Langzeitwirkungen von Lehrerfortbildung. Arbeitspapier 9 des 9. IPN-Symposiums "Verfahren für die Evaluation von Fortbildung": Kiel 1979.
- STUFFLEBEAM, D.L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: WULF, C. (Hrsg.): Evaluation. München 1972. S. 113 -145.
- TALMAGE, H.: Evaluation of programs. In: MITZEL, H.E. (Ed.): Encyclopedia of Educational Research. New York 1982, S. 592 - 611.
- TERGAN, S.-O.: Begleituntersuchung Funkkolleg. Beratung in der Erziehung. Deutsches Institut für Fernstudien. Tübingen 1980.
- TESCHNER, W.-P. u. a.: In-service-training. Models, methods und criteria of its evaluation. Lisse 1983
- TESCHNER, W.-P.: Models and methods of evaluation. With special emphasis on in-service-teacher-trainer. In: TESCHNER, W.-P. u. a. (Ed.), a. a. o., 1983, S. 191 -196.
- THORNTON, D.L./VREDEFELD, G.M.: In-service education and its effects on secondary students: A new approach. In: The Journal of Economic Education, 1977, S. 93 - 99.
- UEBELMANN-MARELLI, S.: Psycho-pädagogische Lehrerfortbildung und Möglichkeiten ihrer Evaluation. Weinheim, Basel 1979.
- VEENMANN, S./GNYN, R.: Report of group 1. In: SALMON, A. (Ed.), a. a. O., 1981, S. 151 -153.
- WICHTERICH, H.: Entwicklung und Erprobung eines Evaluationsmodells zur Beratungslehrausbildung im Fernstudium. Phil. Diss. Universität Köln. Köln 1980.
- WILL, H./BLICKHAHN, C: Evaluation als Intervention. In: WILL, H./WINTELER, A./KRAPP, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 43 - 59.
- WILL, H./WINTELER, A./KRAPP, A.: Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In: dies. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 11 - 42.
- WILSON, R./WISTANSLEY, H.: In-service education. In: Reading World, 16,1976, S. 35 - 38.
- WOTTAWA, H.: Evaluation. In: WEIDENMANN, B./KRAPP, A. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München, Weinheim 1986, S. 703 - 733.
- WULF, C. (Hrsg.): Evaluationsplanung in Curriculumprojekten: Problemstellungen, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten. In: HAMEYER, U. u. a. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim, Basel 1976, S. 343 - 348.
- YARGER, G.P./FERRIS, B.S.: Description and long-term effectiveness of an individualized teacher education program. Syracuse University 1981. (ERIC: ED 202 817).
- ZIMMERMANN, F./BRUNHOLZ, D.: Checkliste zur Evaluation von Bausteinen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987 (Unveröffentl. Manuskript).
- ZUSCHLAG, B.: Widerstände gegen Evaluationsmaßnahmen. In: WILL, H./WINTELER, A./KRAPP, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg 1987, S. 75 - 88.

Aus: forum Lehrerfortbildung 17/1990, S. 5 - 51