

Professionalisierung der Evaluation durch Weiterbildung?

Wolfgang Beywl / Hanne Bestvater / Marianne Müller | *In seinen Prioritäten für die Jahre 2010–2013 hält der SEVAL-Vorstand zum Thema «Qualität und Professionalisierung» Folgendes fest: «Die Grundausbildung und die berufliche Weiterbildung für Evaluatorinnen und Evaluatoren sind zentral.» Das Weiterbildungsprogramm Evaluation der Universität Bern hat seit 2002 ungefähr hundert Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem «Diploma of Advanced Studies» graduiert. In einer Onlinebefragung geben Absolventen und Absolventinnen Auskunft darüber, wie sich das Studium auf ihre berufliche und professionelle Entwicklung ausgewirkt hat. Es wird deutlich, was ein solches Weiterbildungsangebot leisten kann und ebenso, wo seine Grenzen und wo Spannungsfelder für die Weiterentwicklung der Evaluation als Berufs- und Tätigkeitsfeld liegen.*

Inhaltsübersicht

- 1 Professionalisierung der Evaluation – Ausgangslage in der Schweiz
- 2 Das Weiterbildungsprogramm «Evaluation» an der Universität Bern
- 3 Anlage und Ergebnisse der Graduiertenbefragung
 - 3.1 Vorgehen sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Befragung
 - 3.2 Ergebnisse zu Themen der beruflichen Entwicklung und Professionalisierung
- 4 Ausblick

1 Professionalisierung der Evaluation – Ausgangslage in der Schweiz

Seit den 1990er-Jahren hält die Schweiz, wie in einem viele Evaluationsfelder übergreifenden Dreiländer-Vergleich aufgezeigt, eine «Vorreiterposition in der Evaluation» (Widmer/Beywl 2009, 511). Dies gilt sowohl für die Institutionalisierung und die Intensität von Evaluationsaktivitäten im schweizerischen politischen System (vgl. hierzu ausführlich Balthasar 2007 sowie Bussmann 2007) als auch für den Grad der Professionalisierung dieses Berufs- bzw. Tätigkeitsfeldes.

In Anlehnung an die grundlegende Studie von Brandt (2009, 16) zu Professionalisierungsstand und -perspektiven der Evaluation in Deutschland umfasst der Professionalisierungsprozess vier Hauptdimensionen:

- Schaffung und Weiterentwicklung einer systematischen, konsensuell geteilten fachlichen Wissensbasis, die sich in Lehrbüchern, Leitfäden und Forschungsergebnissen über Evaluationen zeigt;
- Gründung und Ausbau eines Fachverbandes mit hohem Erfassungsgrad der im Berufsfeld Tätigen, Mobilisierungskraft und guten Kooperationsbeziehungen zu einflussreichen gesellschaftlichen Akteuren;
- Einigung auf und Verbreitung von spezifischen Wertauffassungen und Verhaltensstandards bzw. einer Berufsethik, dies u. a. durch berufliche Kodizes und Standards professionellen Handelns;

- Einrichtung von anerkannten, in einen akademischen Kontext eingebundenen Aus- und Weiterbildungsprogrammen zur Qualifizierung des Fachpersonals, in denen sowohl spezifisches Handlungs- und Erklärungswissen erworben wird als auch die berufliche Sozialisation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgt.

In der Schweiz stellt sich die aktuelle Situation betreffend diese vier Punkte wie folgt dar:

- Die überwiegend englischsprachige evaluationstheoretische und -methodologische Literatur wurde aktiv adaptiert und zu einer in Publikationen dokumentierten Wissensbasis weiterentwickelt (mit dem 1987 beschlossenen Nationalen Forschungsprogramm 27 «Wirksamkeit staatlicher Massnahmen» als Katalysator). Ausserdem ist ein eigenständiges Forschungskorpus zur Evaluation entstanden (vgl. zu beidem das Literaturverzeichnis in Widmer/Beywl/Fabian 2009).
- Mit der Gründung der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) im Jahr 1996 (heute in Relation zur Bevölkerungszahl weltweit die mitgliederstärkste solche Gesellschaft) und den 2001 durch deren Mitgliederversammlung verabschiedeten SEVAL-Standards (Widmer/Landert/Bachmann 2000) sind zwei weitere wichtige Voraussetzungen für eine Professionalisierung erfüllt.
- Nach Fachverband und Standards war es 2002 das Aus- und Weiterbildungsprogramm «Evaluation» der Universität Bern, welches sich im deutschsprachigen Raum als Pionier positionieren konnte. In der Westschweiz wird das Programm «Evaluation des politiques publiques» vom Institut de hautes études en administration publique (IDHEAP) in Lausanne angeboten.¹ Hinzu kommen jährlich über fünfzig Kurse mit «Evaluation» im Titel (meist Bestandteile von anderen wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen oder grundständigen Bachelor-/Masterprogrammen) an Hochschulen sowie einige Einzelkurse für bereits im Berufsfeld Tätige (vgl. Laesslé 2010).²
- Das Berner Weiterbildungsprogramm haben zwischenzeitlich ca. 100 Personen mit einem «Diploma of Advanced Studies» (DAS) absolviert. In Relation zu den ca. 460 SEVAL-Mitgliedern und einer weiteren Zahl nicht in diesem Verband organisierter Evaluatorinnen und Evaluatoren ist dies eine Minderheit. Eine Befragung der ersten 73 Graduierten, über die in diesem Artikel berichtet wird, gibt Hinweise darauf, was ein solches Programm zur Professionalisierung der Evaluation beitragen kann.

2 Das Weiterbildungsprogramm «Evaluation» an der Universität Bern

Mit ihrem Angebot ist die Universität Bern Pionierin im deutschsprachigen Raum³ und führt weiterhin das einzige Programm in der Deutschschweiz. Es richtet sich an berufserfahrene Personen mit tertiärem Abschluss (Universität, Fachhochschule und andere; ca. 50 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen über einen Universitätsabschluss). Diese sind bei Eintritt in das Programm in ihrer Berufstätigkeit meist in einem Teilpensum mit der Durchführung oder Beauftragung von Evaluationen befasst. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Deutsch als Erstsprache. Etwa 10 % kommen aus dem deutschsprachigen Ausland.

Träger des Programms ist das Zentrum für universitäre Weiterbildung (ZUW) der Universität Bern, das seit 1990 (zunächst firmierend als «Koordinationsstelle für Weiterbildung» KWB) in schweizweit führender Position wissenschaftliche Weiterbildung organisiert (Kälin/Fischer 2010).

Im Rahmen seiner auf dieses Gegenstandsfeld bezogenen Forschung unterscheidet Karl Weber, langjähriger Direktor des ZUW, zwei Typen von Weiterbildung: die «professionsorientierte Weiterbildung», welche wissenschaftliche Kompetenzen etablierter Professionen unter exklusiven Zugangsbedingungen vermittelt, und die «funktionsorientierte Weiterbildung», die zur Ausführung von bestimmten Funktionen in unterschiedlichen Wissens- und Arbeitsgebieten qualifiziert. Das Weiterbildungsprogramm in Evaluation verortet Weber (2007) zwischen den beiden Polen. Es vermittelt einerseits explizit Kenntnisse über sozialwissenschaftliche Modelle und Methoden und ist somit professionsorientiert. Andererseits wendet es sich an eine heterogene Teilnehmerschaft multidisziplinärer Herkunft, welche die Weiterbildung zur Ausübung ihrer beruflichen Funktionen benötigt. Weber (2004) sieht in einem solchen Programm wissenschaftlicher Weiterbildung einen Weg der «aktiven Politik der Professionalisierung»: Das Angebot antwortet vor einem akademischen Hintergrund gezielt auf den Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihres Tätigkeitsfeldes. Berufsständisch geprägte Verbandsinteressen und Anforderungen von Arbeitgebern fließen vermittelt ein.

Das ZUW hat das Programm fortlaufend weiterentwickelt: Die ersten beiden Jahrgänge umfassten 15 Leistungspunkte gemäss dem «European Credit Transfer System» (ECTS-Punkte).⁴ Nach Terminologie der schweizerischen hochschulischen Weiterbildung entspricht dies einem «Certificate of Advanced Studies» (CAS). Seit 2004 wird das erweiterte Nachdiplomstudium (NDS) Evaluation mit einem Umfang von 36 ECTS-Punkten durchgeführt. Es firmiert heute gemäss schweizweiter Konventionen der wissenschaftlichen Weiterbildung als «Diploma of Advanced Studies» (DAS). Die beiden CAS mitgezählt, befindet sich der nun in zweijährlichem Abstand angebotene DAS 2010–2011 in der sechsten Durchfüh-

rung. Seit 2008 ist eine Zusatzstufe «Master of Advanced Studies in Evaluation» («MAS Ev Unibe» mit 60 ECTS-Punkten) studierbar. Dieser MAS befindet sich 2011 im zweiten Durchgang.

Der DAS in Evaluation vermittelt bzw. vertieft Wissen und Können über:⁵

- Geschichte, Theorien und Modelle sowie Standards der Evaluation;
- die systematische Planung und Durchführung von Evaluationen;
- Datenerhebung und -auswertung;
- logische Modelle, Programmtheorien und Kontextanalysen;
- die Aushandlung von Evaluationsaufträgen und die Kommunikation von Ergebnissen;
- die Evaluation in ausgewählten Anwendungsfeldern (z. B. Politikevaluation, Evaluation in der Prävention und in der Gesundheitsförderung).

Der Studiengang ist auf 22 Monate angelegt⁶ und umfasst 13 dreitägige Kurse mit einem Schwerpunkt auf empirischen Methoden. Die Leistungskontrolle erfolgt durch die Diplomarbeit (min. 180 Arbeitsstunden) sowie eine einstündige mündliche Prüfung.

Als Diplomarbeit wird eine reale Evaluation selbständig durchgeführt. Dabei werden die Studierenden durch erfahrene Evaluationsfachpersonen begleitet. Zur Diplomarbeit gehört ein Evaluationsbericht, der den internen oder externen Auftraggebern abzugeben ist.⁷ Diese Fokussierung des Lernens auf einen realen Fall mit herausfordernden authentischen Problemen, deren Bearbeitung durch Anleitung und Coaching unterstützt wird, folgt der Berner Hochschul-didaktik des «situierten Lernens» (vgl. Tribelhorn 2007). Letzteres ermöglicht den Aufbau professioneller Evaluationskompetenz und die Integration der erworbenen Theorie- und Methodenkenntnisse in die berufliche Handlungskompetenz.

3 Anlage und Ergebnisse der Graduiertenbefragung

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie sich die Befragtengruppe der Onlinebefragung zusammensetzt und wie sie die vorrangig auf die berufliche Verwendung der erworbenen Evaluationskompetenzen gerichteten Fragen beantwortet. Es schliessen sich Überlegungen dazu an, welchen Beitrag ein solcher Studiengang zur Professionalisierung der Evaluation leisten kann.

3.1 Vorgehen sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Befragung

Die systematische Nachbefragung richtete sich an die 73 Graduierten, die zwischen 2001 und Mitte 2008 einen DAS-Abschluss mit 36 ECTS-Punkten («Nachdiplomstudium Evaluation» bzw. «Ergänzungsstudium Evaluation» mit Zusatz-

leistung) erworben haben. Nachfolgend sind der Zweck, die wichtigsten Fragestellungen, das Vorgehen der Befragung sowie sozialstatistische Eckdaten zu den Befragten dargestellt.

3.1.1 *Zweck und Fragestellungen*

Die Erhebung erfolgt im Rahmen der Evaluationsrichtlinien der Berner universitären Weiterbildung (vgl. Beywl 2007) und soll vorrangig klären, in welchem Masse die Graduierten die im Studium erworbenen Qualifikationen beruflich nutzen und verwerten können. Die Ergebnisse dienen der fortlaufenden Optimierung des Programms.

Hierzu wird nach der beruflichen Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie nach dem Beitrag des Studiengangs zur beruflichen Entwicklung gefragt. Unterthemen sind der Erwerb von fachlichem Wissen und Können, der Nutzen des DAS für die berufliche Tätigkeit sowie Ansätze der Professionalisierung. Darüber hinaus nehmen die Befragten eine Gesamtbewertung des Studiums vor.

3.1.2 *Das Befragungsinstrument*

Der eingesetzte Online-Fragebogen enthält geschlossene und offene Fragen. Die 26 geschlossenen Fragen mit bis zu zwölf Unterfragen (z. B. nach Grad des Zutreffens einzuschätzende Aussagen) behandeln u. a. Folgendes:

- Der Wissenszuwachs wird selbst eingeschätzt anhand von Items wie «Einstieg in ein neues Wissensgebiet» oder «Vertiefung von Fachwissen».⁸
- Der Nutzen für den Beruf wird durch Items wie höhere «berufliche Selbstsicherheit», erhöhte Fähigkeit zum «Lösen von aktuellen anstehenden Problemen in der praktischen Tätigkeit» oder bessere «Aufstiegschancen» erfasst.
- Die Berufstätigkeit und Professionalisierung in Evaluation sind u. a. durch Mitgliedschaft in «evaluationsspezifischen Zusammenschlüssen oder Vereinigungen», aufgewendete «Wochenarbeitszeit» für Evaluationstätigkeiten und Besuch «zusätzlicher Weiterbildungsveranstaltungen», die für die Evaluation wichtig sind, operationalisiert.
- Die sozialstatistischen Daten werden u. a. zu Alter, Wohnkanton und Erwerbstätigkeit der Befragten erhoben.

Bei einem Teil der Items wird auf ein Instrument zurückgegriffen, das Weisser/Wicki (1997) an der Vorgängerinstitution des ZUW zur Befragung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt hatten.⁹ Es handelt sich um die Items zu den Erwartungen an den Studiengang bei Studienaufnahme und deren Erfüllung. Die Ergebnisse dieser älteren Studie werden in heuristischer Absicht herangezogen, um Interpretationen anzuregen und Ansatzpunkte für künftige Forschungen zu gewinnen.¹⁰

In 22 offenen Fragen wird u. a. um Erläuterungen bei kritischen Einschätzungen gebeten. Bis zum Ende der Rücksendefrist (am 16. Juni 2008) haben sich von den 73 Angeschriebenen¹¹ 70 an der Befragung beteiligt (Rücklaufquote: 95 %).

3.1.3 Die Antwortenden

Die 70 Antwortenden lassen sich nach dem Jahr ihres Studienbeginns den vier Kohorten «DAS1» bis «DAS4» zuordnen (Tab. 1).

Tabelle 1: Verteilung der Antwortenden auf die vier Kohorten

Kohorte	DAS1	DAS2	DAS3	DAS4	Gesamt
Startjahr	2002 (E1)	2003 (E2)	2004 (NDS3)	2006 (NDS4)	
Antwortende	16	17	18	19	70

Erläuterungen: Anfangs wurde der Studiengang als «Ergänzungsstudium» (E), dann als «Nachdiplomstudium» (NDS) benannt.

Der Studiengang begann bis 2004 ein Mal pro Jahr; seit 2006 beginnt er alle zwei Jahre. Die hohe Anfangsnachfrage ist auf den – zwischenzeitlich weitgehend abgeschlossenen (Liesen/Lienhard 2009) – Aufbau der externen Schulevaluation in der Deutschschweiz rückführbar.¹² Seitdem nehmen innerhalb von zwei Jahren stabil jeweils ca. 20 Personen ihr Studium auf.¹³ 50 Personen (knapp drei Viertel) haben ihr Studium in den Jahren 2005 und 2006 erfolgreich abgeschlossen. Ein Viertel erhielt das Diplom 2007 oder 2008, teils verzögert aufgrund individueller Studiengestaltung, oft zusammenhängend mit dem von ihnen bearbeiteten Diplomprojekt.

Mit rund 40 % ist die Altersgruppe der 45- bis unter 55-Jährigen am stärksten vertreten (Durchschnittsalter: knapp über 40 Jahre), was charakteristisch ist für die berufliche Weiterbildung: Zwischen 30 und 50 Jahren ist die berufliche Weiterbildungsbeteiligung in der Schweiz mit 40 % am höchsten (Borkowsky/Zuchuat 2006).

33 Personen (gut die Hälfte der Antwortenden) sind im Bildungswesen beschäftigt. Service public und Gesundheitswesen sind weitere wichtige Beschäftigungsfelder. Auch in diesen und in weiteren Bereichen sind Graduierte mit der Evaluation von Aus- und Weiterbildungsprogrammen befasst. (Vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Alter und Beschäftigungsfelder der Antwortenden

Alter		Hauptbeschäftigungsfelder	
unter 35	2 (3 %)	Allgemeines/berufliches Schulwesen	20 (30 %)
35 bis unter 45	22 (31 %)	Hochschulbereich	13 (20 %)
45 bis unter 55	28 (40 %)	Service public/Unternehmen	12 (18 %)
55 bis unter 60	13 (19 %)	Gesundheitswesen	10 (15 %)
60 und mehr	5 (7 %)	Pädagogische/psychologische/soziale Dienste	3 (5 %)
		Sonstiges (z. B. Stiftungen)	8 (12 %)
Gesamt	70	Gesamt	66

Bedingt durch den hohen Anteil von Beschäftigten im Bildungswesen und im Service public sind drei Viertel der Antwortenden hauptberuflich in einer ‹öffentlichen Institution› beschäftigt, 16 % in einem ‹privaten Unternehmen›. Die übrigen sind freiberuflich tätig, auf Stellensuche, haben ihre Erwerbstätigkeit unterbrochen oder sind pensioniert.

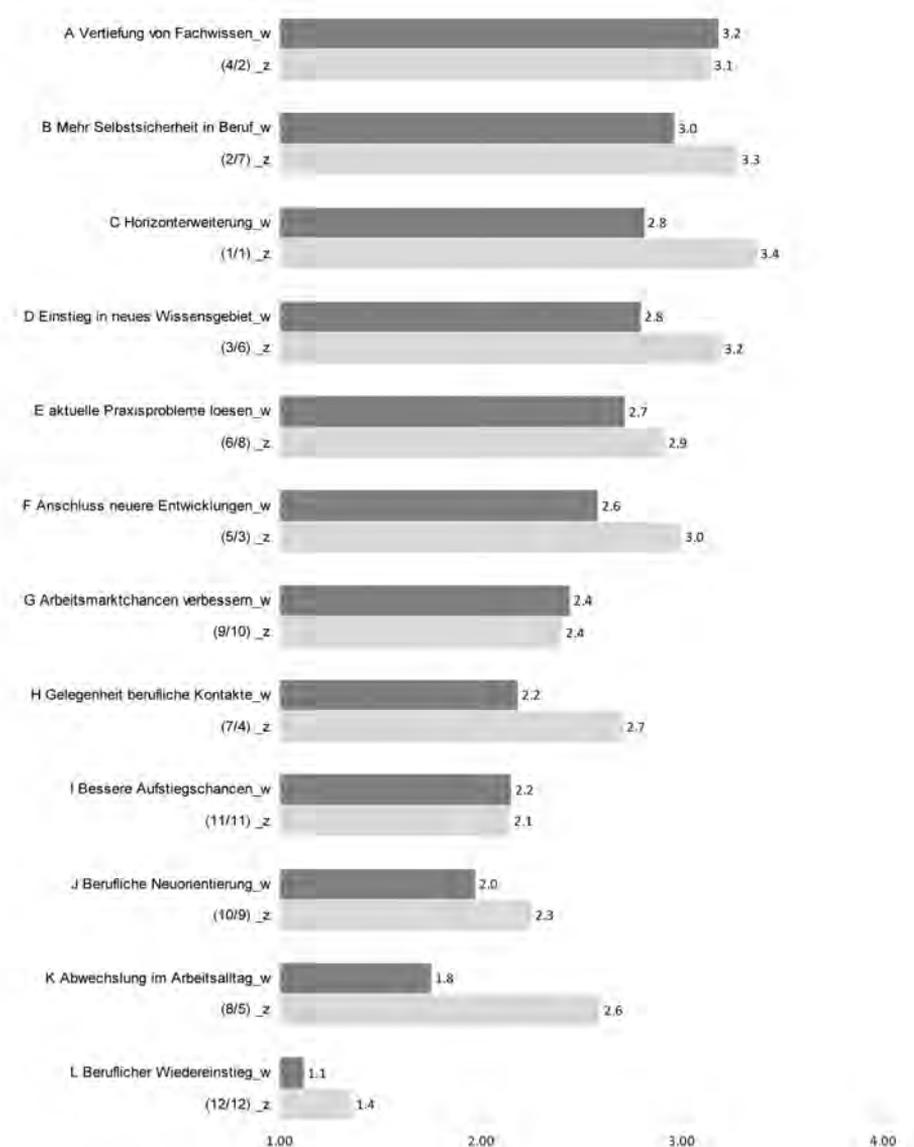
Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen über vorausgehende umfangreiche Weiterbildungen und Praxiserfahrungen, zum Beispiel in Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Projektmanagement oder Supervision, die sie als Ressource für ihr Studium und ihre Evaluationspraxis einbringen.

3.2 Ergebnisse zu Themen der beruflichen Entwicklung und Professionalisierung

Nachfolgend werden Befragungsergebnisse zu Wissenserwerb, Nutzen für den Beruf und Professionalisierung verdichtet vorgestellt.¹⁴ Zunächst wird in Abbildung 1 dargestellt, in welchem Masse der Studiengang die priorisierten Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfüllt hat. Die darauffolgenden Abschnitte stellen Detailergebnisse dar.

Abbildung 1

Mittelwerte für (w) Wichtigkeit der Erwartungen an den Studiengang (dunkle Balken) und (z) Erfüllung dieser Erwartungen (Zielerreichung; helle Balken)



Erläuterungen: Zwölf Erwartungen (A-L), mit mittlerer Wichtigkeit (w) und mittlerer eingeschätzter Zielerreichung (z), absteigend nach der Wichtigkeit angeordnet. Nachfolgend die Frageformulierungen und die Antwortvorgaben mit Codes:

w = «*War dieser Aspekt für die Entscheidung zur Teilnahme am Studiengang wichtig?*»:

«herausragend wichtig» [4], «sehr wichtig» [3], «wichtig» [2], «weniger wichtig/nicht wichtig» [1]

z = «*Hat die Teilnahme am Studiengang hinsichtlich dieses Aspektes etwas gebracht?*»:

«sehr viel» [4], «viel» [3], «wenig» [2], «gar nichts» [1]. Die Zahlen in Klammern geben zwei Rangpositionen an, welche die jeweilige Erwartung einnimmt. Die Zahl vor dem Schrägstrich bezeichnet den Rang in der vorliegenden Befragung, die dahinter denjenigen in der Untersuchung von Weisser/Wicki (1997).

Bei (H) wird von Weisser/Wicki (1997) nach «persönlichen» Kontakten gefragt; die Ergebnisse sind nicht vergleichbar.

Die Rangfolge der Items nach dem Grad der Zielerreichung ähnelt derjenigen in der Untersuchung von Weisser/Wicki (1997). Der Studiengang entspricht offenbar dem Leistungsprofil, das typischerweise von einer wissenschaftlichen Weiterbildung erwartet wird.

Ein erster Vergleich der Mittelwerte¹⁵ von Wichtigkeit (w) und Zielerreichung (z) für die Gesamtgruppe der Graduierten zeigt u. a., dass

- die sechs wichtigsten Erwartungen (A) bis (F) in hohem Masse erfüllt werden, aufsteigend von 2.9 beim ‚Lösen aktueller Praxisprobleme‘ (E) bis 3.4 bei ‚Horizontenerweiterung‘ (C). 70 % bis 95 % antworten bei diesen sechs Items, der Studiengang habe ihnen ‚viel‘ oder ‚sehr viel‘ gebracht;
- der Studiengang ebenfalls stark zu ‚Gelegenheiten für berufliche Kontakte‘ (H) sowie ‚Abwechslung im Arbeitsalltag‘ (K) beiträgt, wobei die Erwartungen hier geringer ausgeprägt waren;
- die Beiträge bei den drei Items mit weniger hohen Erwartungen (I), (J) und (L) als geringer gesehen werden und die Einschätzung beim ebenfalls arbeitsmarktbezogenen Item (G) ‚Arbeitsmarktchancen‘ geteilt ausfällt.

Das Ausmass der positiven Einschätzungen bleibt über die vier Kohorten des Studiengangs grösstenteils stabil. Bei einigen Aspekten (z. B. ‚Horizontenerweiterung‘, ‚berufliche Selbstsicherheit‘ oder ‚berufliche Leistungsfähigkeit‘) wächst es mit der Weiterentwicklung von den ersten zwei zu den beiden späteren Durchführungen des Studiengangs an. Diese Entwicklung wurde unterstützt durch verschiedene formative Evaluationsverfahren (u.a. Kursbewertungen durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Gruppendiskussionen, Auswertung der Reflexionsteile der Diplomarbeiten; vgl. Beywl 2007).

3.2.1 *Selbsteingeschätzter Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb*

Für viele Graduierte eine wichtige Erwartung ist diejenige des Erwerbs von Wissen in Form von ‚Fachwissen‘ (A), ‚Anschluss an neuere Entwicklungen‘ (F) und ‚Einstieg in ein neues Wissensgebiet‘ (D). Diese Erwartung sehen die meisten Antwortenden als erfüllt an. Hier liegt eine offensichtliche Stärke des Studiengangs. Während (F) auf das Anknüpfen an vorhandene Ressourcen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verweist – ein besonders in der Erwachsenenbildung bedeutsames didaktisches Prinzip –, repräsentieren (D) und (A) den Wunsch, sich neues Wissen in neuen Feldern anzueignen. Die Balance zwischen diesen beiden Polen – Erweiterung einer vorhandenen Wissensbasis und Erschliessung eines neuen Wissensgebietes – zu halten, ist eine Gelingensbedingung für einen Studiengang, der, wie in diesem Fall, auf ein erst in Ansätzen professionalisiertes Berufsfeld vorbereitet.

Während sich die oben genannten drei Erwartungen der Dimension der «Fachlichkeit» – Fertigkeiten und spezifisches Wissen – zuordnen lassen (Kraus 2006, 213), handelt es sich beim Motiv der «Horizontenerweiterung» eher um eine «überfachliche Kompetenz». Diese kann – wie der Vergleich mit den Ergebnissen von Weisser/Wicki (1997) bestätigt – durch wissenschaftliche Weiterbildung in besonderem Masse gefördert werden. Deren Anspruch, innovatives relevantes Wissen anzubieten und darauf aufbauend praxisrelevante Kompetenzen auszubilden, lässt sich ausschliesslich dann realisieren, wenn die Veranstaltungen nicht mono- sondern multi- und interdisziplinär ausgerichtet sind und somit im kritischen Sinne Differenzen erzeugen (Reichert 2007). Für eine Tätigkeit im Feld der Evaluation ist die Bereitschaft und Fähigkeit besonders entscheidend, den eigenen Horizont von (berufs-)biografischen Erfahrungen und disziplinärer Herkunft ausgehend zu erweitern und dezidiert mehrere verschiedene Perspektiven einnehmen zu können.

Eine weitere Stärke des Studiengangs sehen viele Graduierte im Kompetenzzuwachs zur Lösung aktueller Praxisprobleme (Item (E) in Abb. 1). Dass dies ein relativ starkes Motiv für den Einstieg in den Studiengang ist, liegt auch an der Zulassungsvoraussetzung: Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen für die Diplomarbeit ein Evaluationsvorhaben mit in den Studiengang bringen oder es in der ersten Studienphase bei realen Auftraggebenden akquirieren. Mit Blick auf den Transfer von im Lernfeld des universitären Weiterbildungsstudiums erworbenem Wissen und Können ist es gemäss aktueller Lerntransferforschung entscheidend, dass solche praktischen Bewährungsmöglichkeiten fest in die Weiterbildung integriert sind (Meier 2007; Monica LaBelle 2009).

Bei der Frage nach der Wichtigkeit der einzelnen Elemente des Studiengangs für Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb zeigt sich die grosse Bedeutung von Elementen des «situierten Lernens».

Tabelle 3: Relevanz der Studiengangselemente für den Erwerb von Evaluationskompetenz

Studiengangselemente	sehr wichtig		wichtig		eher wichtig		kaum / nicht wichtig		Σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Praktisches Durchführen des Diplomprojektes	47	67%	19	27%	3	4%	1	1%	70
Präsenzmodule inkl. Referate, Gruppenarbeit, Lehrgespräche, Selbststudium (mit Artikeln, Büchern, Einarbeiten in Software...); Fachleistungen	31	45%	32	46%	6	7%	0	0%	69
Projektskizze, Reflexionsteil der Diplomarbeit und Prüfung	17	24%	34	48%	14	20%	5	7%	70
Projektbegleitung inklusive Lerngruppen (wenn Mitglied)	8	12%	26	40%	24	37%	7	11%	66

Für ca. 95 % der Antwortenden war das «praktische Durchführen» des Evaluationsprojektes (Diplomarbeit) «sehr wichtig» oder «wichtig» für den Kompetenzerwerb (Tab. 3). Auch den Präsenzmodulen messen viele eine hohe Bedeutung zu. Während «Projektskizze, Reflexionsteil der Diplomarbeit und Prüfung» von der Mehrzahl der Graduierten als «wichtig» erachtet werden, ist die Einschätzung bei den «Projektbegleitungen inklusive Lerngruppen» geteilt. Hier haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer je nach Passung der Projektbegleitung und Effektivität der Zusammenarbeit in der Lerngruppe offenbar unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Diese Elemente so zu gestalten, dass sie sicher zum Lernerfolg der teilnehmenden Personen beitragen, ist eine Herausforderung für die laufende Optimierung des Studiengangs.

3.2.2 Nutzen für Berufs- und Erwerbstätigkeit

Der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (bzw. ihren Arbeitgebern) erwartete Nutzen eines Evaluationsstudiums kann sowohl in monetärer als auch in nichtmonetärer Form «[...] etwa [durch] Produktivitätssteigerungen, Lohnsteigerungen, Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, Verbesserung der Arbeitsmarktchancen, grössere Arbeitsplatzsicherheit, aber auch Wissenszuwachs, persönliche Entfaltung und Emanzipation» anfallen (SKBF 2010, 262).

Die von vielen gehegte Erwartung, «mehr Selbstsicherheit im Beruf» zu erlangen (Item (B) in Abb. 1), wird in hohem Masse erfüllt: Über 80 % der Graduierten äussern, dass ihnen das Evaluationsstudium dafür «viel» oder «sehr viel gebracht»

hat. Der Mittelwert bei diesem Item hat sich von der ersten und zweiten Kohorte (DAS1 und DAS2) bis zur dritten und vierten (DAS3 und DAS4) erhöht. Auch dem als Kompetenzerwartung (in Kap. 3.2.1) angesprochenen Motiv, ‹aktuelle Praxisprobleme zu lösen› (E), wird in hohem Masse entsprochen, was auf einen weiteren beruflichen Nutzen des Studiengangs verweist. Ausserdem geben knapp zwei Drittel der Befragten an, dass sie nach dem Studienabschluss ‹Innovationen in ihr berufliches Umfeld› bringen konnten. Die Hälfte unterstreicht, dass sie sich dank des Studiums in ihrem ‹Tätigkeitsgebiet besser gewappnet› fühlt.

Den Beitrag des Studiengangs zur ‹beruflichen Entwicklung› bezeichnen 9 Personen als ‹sehr stark› und 27 als ‹stark›, 24 als ‹eher gering› und vier als ‹gering›.

Tabelle 4: Beruflicher Nutzen des Evaluationsstudiums (Antworten auf drei geschlossene Fragen mit Ankreuzmöglichkeit)

Nutzenaspekt	n	%
Mein Lohn hat sich um mehr als 5% erhöht.	13	18%
Ich habe neue Aufgaben in derselben Institution übernommen.	23	32%
Ich habe neue Aufgaben in einer anderen Institution übernommen.	15	21%

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich ist, hat mit 23 Befragten fast ein Drittel infolge des Evaluationsstudiums am bisherigen Arbeitsplatz neue Aufgaben übernommen. 15 Personen (rund 21 %) haben in einer anderen Institution bzw. bei einem neuen Arbeitgeber neue Aufgaben übernommen. 13 (18 %) berichten von einer Lohnwirksamkeit um mehr als fünf Prozent. Jüngere Graduierte und solche mit länger zurückliegendem DAS-Abschluss tun dies etwas häufiger als ältere Personen und neu Diplomierte.

Die Beurteilung des materiellen Nutzens des Studiengangs, gemessen an der beruflichen Platzierung durch Aufstieg, Stellenwechsel oder der Lohnentwicklung, fällt sehr unterschiedlich aus. Die Hälfte der Antwortenden berichtet, dass ihre berufliche Situation nach dem Studium ungefähr gleich geblieben sei; für die Übrigen hat sie sich verbessert. Wie in Abbildung 1 dargestellt, sind die Zustimmungen – ähnlich wie in der Referenzbefragung von Weisser/Wicki (1997) – zu folgenden Punkten schwächer: dass der Studiengang zu einer ‹Verbesserung der Arbeitsmarktchancen› (G) oder der ‹beruflichen Aufstiegschancen› (I) beigetragen habe. Dabei sind diese materiellen Erwartungen deutlich weniger wichtig für den Studiumsentscheid als die fachlichen und immateriellen.

Im Lichte der bildungsökonomischen Forschung erweisen sich diese zurückhaltenden materiellen Erwartungen als realistisch. Wolter (2010) nennt als Erklärungsansatz für oft mässige monetäre Erträge solcher Studiengänge, dass sich besonders Personen mit ohnehin guten Einkommensaussichten – eröffnet durch

eine gute Ausbildung und bereits vorausgegangene Weiterbildung – regelmässig weiterbilden und daher der materielle Grenzertrag in Form von Lohnzuwächsen sinkt. Allerdings könnte es nach Auffassung der Verfasserinnen und Verfasser auch ein mittelbares materielles Motiv sein, angesichts der normativen Anforderungen des «Lifelong Learning» in Weiterbildung zu investieren, um den beruflichen Status halten zu können.

3.2.3 *Gegenläufiges zu Verberuflichung und Professionalisierung*

«Evaluator/Evaluatorin und Evaluationsexperte/-expertin sind anerkannte Berufe. Um diese Berufsbezeichnungen verwenden zu dürfen, braucht es einen interdisziplinären Masterabschluss sowie mehrere Jahre Berufserfahrung.»

Dass diese «Vision» der SEVAL (2010, 1) auf das Jahr 2020 terminiert ist, verweist auf die Höhe eines solchen Anspruchs. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung machen deutlich, dass Evaluation als Beruf (mit entsprechender Identität, Erfahrung und Ausbildung des spezifischen Handlungs- und Erklärungswissens) lediglich für einen Teil der Graduierten realisiert oder in greifbarer Nähe ist.

Für die Ausübung von Evaluation als Beruf wird in dieser Studie die durchschnittliche Stundenzahl als Indikator gewertet, welche die Graduierten wöchentlich für die Durchführung (seltener die Beauftragung) von Evaluationen aufwenden. Diese streut stark: Von 66 Personen, die auf diese Frage antworten, sind fünf nicht in der Evaluation tätig. Von den Übrigen arbeiten 27 Personen weniger als acht Stunden, 15 acht bis unter 20 Stunden pro Woche an Evaluationen. Lediglich ein knappes Drittel (21 Antwortende) ist zu 50 % oder mehr in der Evaluation tätig; davon lediglich acht Personen vollzeitlich. Im Durchschnitt verwenden die Graduierten 43 % ihrer Arbeitszeit (nicht immer auf eine Vollzeitstelle gerechnet) auf Evaluationstätigkeiten, also ca. zwei Tage einer fünftägigen Arbeitswoche.

Die Befragten nutzen ihre Evaluationsexpertise in unterschiedlichen Rollen. Nicht alle von ihnen führen selbst Evaluationen durch. Einige geben Evaluationen in Auftrag (13 Personen), begleiten und beraten Evaluierende (neun Personen), wirken lediglich an einem Teil des Evaluationsprozesses oder an der Entwicklung neuer Evaluationsinstrumente mit (je acht Nennungen) oder vermitteln Evaluationswissen weiter (fünf Antworten).

Die meisten Graduierten üben – zumindest in den ersten Jahren nach ihrem Abschluss – keine Tätigkeit aus, in der sie schwerpunktmässig mit Evaluation beschäftigt sind. In Verbindung mit den Ergebnissen zum beruflichen Nutzen des Studiums und Hinweisen aus offenen Antworten kann dies wie folgt interpretiert werden: Viele Befragte beginnen ihr Studium in einem fortgeschrittenen Stadium ihrer beruflichen Karriere. Sie haben bereits gehobene Fachpositionen inne, in

denen zunehmend Evaluationsaufgaben zu bearbeiten sind. Andere wechseln nach dem DAS-Abschluss die Stelle und übernehmen fachliche Leitungs- oder Führungspositionen.

Die Mehrheit macht Evaluation nicht zu ihrem Hauptberuf, sondern integriert sie als neue Teilfunktion in ihre Berufstätigkeit (z. B. als Qualitätsmanager, als Dozentin, als Schulleiter oder als Forscherin). Gemäss der Typologie von Weber (2007, 221) dient eine daraufhin qualifizierende «funktionsorientierte» Weiterbildung der «Bewältigung von einzelnen Funktionen in ganz unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und -rollen.»

Eine Minderheit der Absolventinnen und Absolventen strebt eine berufliche Position an, in der sie auf längere Frist angelegt den «Beruf» des Evaluators bzw. der Evaluatorin ausübt. Soweit sie nicht selbst über einschlägige universitäre Abschlüsse verfügen,¹⁶ müssen sie sich auf dem Stellenmarkt (oder als Selbstständige) gegen Personen mit Abschlüssen z. B. in Psychologie, Politikwissenschaft oder Soziologie, die keinen Evaluationsabschluss haben, durchsetzen.

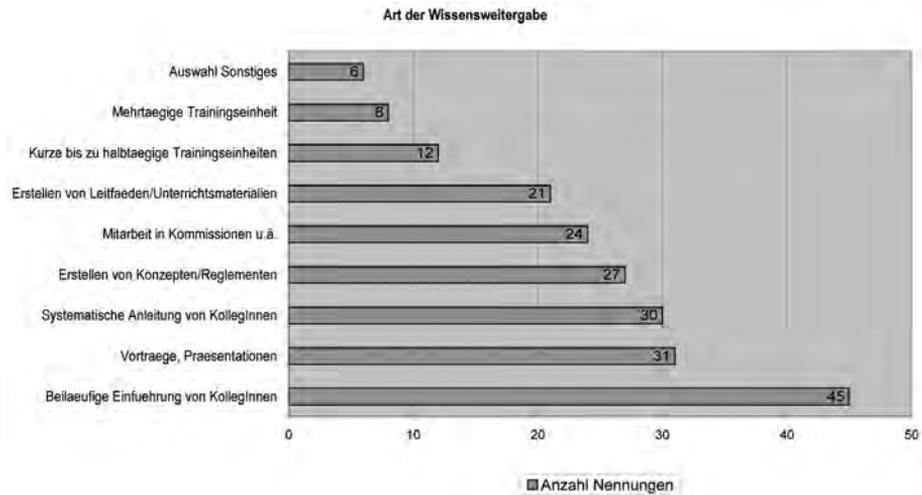
Dieser Befund wird durch eine Befragung von 69 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Masterstudiengangs «Evaluation» der Universität Saarbrücken bestätigt: Danach werden die meisten von ihnen in ihren bisherigen Positionen bleiben und dort ihre neu erworbenen Evaluationskompetenzen einbringen (vgl. Maats/Kihm 2008).

Hinsichtlich der Professionalisierung fällt der Befund anders aus: Als Indikatoren hierfür werden die Mitgliedschaft in einer einschlägigen Fachorganisation sowie die eigenen Weiterbildungsaktivitäten auf diesem Gebiet herangezogen.

Viele Graduierte signalisieren über ihre Mitgliedschaften in evaluationspezifischen Fachorganisationen Interesse an professionellen Diskursen und Netzwerken. Von den 70 Antwortenden sind 44 Mitglied in mindestens einer Fachgesellschaft,¹⁷ davon 29 in der SEVAL. Rund 45 % der Antwortenden haben nach Abschluss des DAS mindestens eine zusätzliche für ihre Evaluationstätigkeit relevante Weiterbildungsveranstaltung abgeschlossen.

Graduierte tragen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrem beruflichen Umfeld in starkem Masse zur Verbreitung von Wissen und Können in Evaluation bei (vgl. Abb. 2). Im Durchschnitt gibt jede antwortende Person drei bis vier Aktivitäten an, bei denen sie erworbenes Wissen an Stakeholder, Peers und Evaluationsnovizinnen und -novizen weitergibt.

Abbildung 2: Weitergabe von Wissen und Können (geschlossene Frage; Mehrfachnennungen möglich)



Die häufigste Form der Wissensweitergabe ist eine beiläufige Einführung von Kolleginnen und Kollegen (45 Nennungen). Die seltenste – dabei bemerkenswerte – Weitergabeart betrifft selbst durchgeführte Evaluationstrainings (zwölf Nennungen für kurze, acht für mehrtägige Veranstaltungen). Einzelne Personen erwähnen ausserdem die Betreuung von Evaluationspraktika, Vortragstätigkeiten in der Arbeitsgemeinschaft Externe Schulevaluation (ARGEV), Leitung einer Weiterbildung «Schulevaluation», die Führung von Qualitätsarbeitsgruppen, die Anleitung von Studierenden, die Beratung von Auftraggebenden oder die Erfüllung von Aufgaben in Monitoring/Reporting.

Zusammenfassen lassen sich diese Ergebnisse wie folgt: Der Studiengang trägt dazu bei, dass sich evaluationsspezifisches Wissen und offenbar auch eine positive Haltung zur Evaluation in verschiedensten Themenfeldern und Organisationen verbreiten. Er unterstützt damit indirekt die Professionalisierung und Ausbreitung von Evaluation als einem wissenschaftlichen Tätigkeitsfeld. Für einen Teil der Graduierten könnte sich somit eine längerfristige Berufsperspektive in der Evaluation entwickeln.

3.2.4 Nutzen-Ertrag-Einschätzung und Gesamteinschätzung

Die Bilanz der Graduierten zum Studiengang Evaluation fällt überwiegend positiv aus, mit aufschlussreichen Differenzierungen in Bezug auf den Beitrag zur beruflichen Entwicklung.

Den Nutzen des DAS betrachten 18 Personen als «sehr gross», 27 befinden ihn als «gross» (zusammen gut 60 %). 22 Befragte (ca. 30 %) verbinden mit dem Studiengang einen «mittelgrossen» Nutzen (dreimal «geringer» Nutzen, keinmal «sehr

geringer Nutzen). Die Frage, ob sich der DAS in Abwägung von Aufwand und Nutzen ‚gelohnt‘ habe, bejahen 26 Befragte ‚voll‘, 27 ‚eher‘ (je ca. 35 %); acht ‚teilweise‘, neun ‚eher nicht‘ und keine Person ‚gar nicht‘. Vom DAS2 zum DAS3 nimmt der wahrgenommene Nutzen allgemein zu. Auch beurteilen die Graduierten des DAS3 und des DAS4 ihren Studiengang tendenziell als lohnender als die der beiden ersten Studiengänge.

Danach gefragt, ob sie den DAS weiterempfehlen würden, antworten etwas mehr Befragte mit ‚bedingt‘ (52 %) als mit ‚unbedingt‘ (46 %). Eine Person würde den DAS nicht weiterempfehlen. Bei den ‚bedingten‘ Empfehlungen wird gelegentlich die eingeschränkte berufliche Verwertbarkeit als Begründung genannt. Je fünf Befragte machen die Weiterempfehlung des Studiengangs von den Möglichkeiten des Transfers in das gegebene Berufsfeld respektive in eine berufliche Evaluationstätigkeit abhängig, teils verbunden mit der Erwartung auf einen beruflichen Aufstieg oder einer Lohnerhöhung.

Einige Antwortende erläutern, dass die beruflichen Verwertungen des DAS weniger vom Studienabschluss abhängen als von externen Rahmenbedingungen bei den Arbeitgebern sowie dem Auftrags- und Arbeitsmarkt für Evaluationen. Zur Studiengestaltung äussern sich mit drei Befragten nur sehr wenige kritisch. Dies deutet darauf hin, dass dieser Aspekt für eine bedingte Weiterempfehlung kaum relevant ist.

3.2.5 Zusammenfassung

Die vorliegende Befragung zeigt, dass der Nachdiplom-Studiengang «Evaluation» in hohem Masse die Erwartungen der Teilnehmenden erfüllt. Die Studierenden sehen ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gestärkt und berichten vielfach über unmittelbare Beiträge zur Lösung von Praxisproblemen sowie über einen Nutzen für ihre neue oder fortgeführte berufliche Tätigkeit. Das – mit der Weiterentwicklung des Studiengangs über die Jahre zunehmend ausgeprägte – positive Gesamturteil der Graduierten bestätigt dies und verweist darauf, dass die praxisnahe, aufgabenorientierte didaktische Konzeption des Studiengangs für den Kompetenzerwerb förderlich ist. Dies gilt besonders für die reale, durch Expertinnen und Experten begleitete Evaluation, die als zentrale Leistung bereits während des Studiums erbracht wird.

Der Studiengang erweist sich als ein Beitrag zur Professionalisierung der Evaluation. Dieser erfolgt zum einen auf der Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Sie heben den innovativen, ihren Horizont erweiternden und beruflich bereichernden Gehalt des Themenfeldes Evaluation hervor. Sie engagieren sich in Fachorganisationen für Evaluation, bilden sich oft evaluationsbezogen weiter und geben Evaluationswissen häufig im Rahmen formaler, nichtformaler oder

informeller Weiterbildung weiter. Damit leisten sie auch einen Beitrag zur überindividuellen Professionalisierung der Evaluation in der Schweiz. Zum anderen dürfte eine wissenschaftlich basierte und reflektierte Evaluations-Perspektive, wie sie der Studiengang einnimmt, bei Arbeitgebern bzw. auftraggebenden Organisationen an Boden gewinnen; dies auch dann, wenn es sich vielfach nicht um Evaluationstätigkeiten im engeren Sinne handelt. Die Überprüfung dieser These bleibt allerdings weiteren Forschungen vorbehalten.

4 Ausblick

Die Befragung unterstreicht, dass die vier (in Kap. 1 aufgeführten) Hauptdimensionen einer aktiven Professionalisierung miteinander verbunden sind und sich in ihrer Entwicklung gegenseitig fördern können. Bezogen auf das Ausbildungsangebot bedeutet dies:

- Erst ein fundiertes Bildungsangebot ermöglicht eine genügend breite fachliche Wissensbasis. Die ausgewiesenen Evaluationsfachleute aus Hochschulen und Praxis entwickeln in der Vorbereitung und Dokumentation ihrer Lehre in den Aus- und Weiterbildungen zur Evaluation diese Wissensbasis weiter.
- Ein starker Fachverband ist wichtig, um über Aus- und Weiterbildungsangebote in Evaluation zu informieren; umgekehrt gewinnt er dadurch neue Mitglieder.
- Evaluationsstandards sind in der Aus- und Weiterbildung ein wichtiger Bezugspunkt für die Entwicklung einer professionellen Haltung und einer Berufsethik. Die Graduierten verbreiten diese Perspektive und die Standards in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern, auch dann, wenn sie nicht überwiegend in der Evaluation tätig sind.

Derartige Synergien können in Zukunft noch gezielter genutzt werden, wenn es gelingt, die Kooperation der beteiligten Akteure zu stärken.

Die vorgestellte Befragung behandelt lediglich einen kleinen Ausschnitt aus dem umfassenden Thema der Professionalisierung der Evaluation und deckt nur einen Teil der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in der Schweiz ab. Dabei gibt sie Hinweise auf weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf: Wünschenswert sind beispielsweise breiter angelegte Studien zur Professionalisierung in der Evaluation, etwa im Anschluss an die Untersuchung von Brandt (2009).

Es besteht ein inhaltliches Spannungsfeld in Bezug darauf, wie die grosse Breite der für Evaluationstheorie und -praxis erforderlichen Qualifikationen durch ein differenziertes Aus- und Weiterbildungsangebot abgedeckt werden

soll. Wie die Kompetenztaxonomien¹⁸ zur Evaluation darlegen (vgl. Kap. 3.2.1), sind die Anforderungen an professionell Evaluierende sehr vielfältig. Sie erfordern verschiedenste längere und kürzere Weiterbildungen über mehrere Jahre und können oft nur in Verbindung mit Berufspraxis erworben werden.

Was die Qualität von Evaluation genau ausmacht, ist in der Evaluationspraxis ebenso wie in der Aus- und Weiterbildung umstritten. Rüefli (2010, 19) hält im Rückblick auf die methodologisch orientierte SEVAL-Jahrestagung 2009 Folgendes fest: «Im einen Fall bemisst sich die Qualität einer Evaluation an der methodologisch korrekten und bewussten Wahl und Anwendung der Methoden, im anderen Fall an der kontextsensiblen, verantwortungsbewussten Konzeption der Evaluation und an der Transparenz über die eingesetzten Methoden.»

Einerseits ist für eine hohe Qualität von Evaluationen eine breite grundständige sozialwissenschaftliche Methodenausbildung erforderlich, die sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfasst. In grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen findet jedoch häufig eine enge Fokussierung auf ein jeweils privilegiertes Methodenset statt. Dies kann sich für die Ausprägung eines Evaluationsverständnisses, gemäss dem die Methoden den Zwecken und Fragestellungen folgen (und nicht umgekehrt), hinderlich auswirken. In einer Befragung der SEVAL weisen die Mitglieder der Evaluationsorganisation auf die randständige Behandlung der Evaluation in der Hochschulausbildung hin (SEVAL 2009, 4). Erst recht dürfte dies für eine evaluationsgerechte Behandlung empirischer Methoden zutreffen, zumal vielen Ausbilderinnen und Ausbildern das Verständnis dafür fehlt, dass Evaluation «etwas mehr ist als Sozialwissenschaft» (Scriven 2006). Im Anschluss an die Studie von Laesslé (2010) könnte bestimmt werden, welche methodologischen Konzepte von Evaluation den zahlreichen jährlich stattfindenden Kursen und Seminaren zugrunde liegen.

Andererseits kann ein Weiterbildungsstudiengang «Evaluation» wie der untersuchte DAS für berufserfahrene Quereinsteigerinnen und -einsteiger eine methodologische Grundlage für die Adaption sozialwissenschaftlicher Methoden bilden sowie professionelle und ethische Haltungen in der Evaluation fördern.

Wie Dewey et al. (2008) in ihrer Befragung von Arbeitgebern feststellen, ist die erforderliche Doppelqualifikation – Kenntnisse sowohl in Methoden der empirischen Sozialforschung als auch in Entwicklung und Beratung – ein knappes Gut und bei Stellenbesetzungen in Evaluationsteams selten verfügbar.

Die SEVAL hat einen entschiedenen Weg eingeschlagen, indem sie Anbieter und Anbieterinnen von Aus- und Weiterbildungen zur Kooperation mit ihr und untereinander ermuntert und weiterhin jede Chance für Synergien in der Kompetenzförderung nutzt. Wenn sie darüber hinaus die Perspektive entwickelt,

dass die Evaluation nicht ausschliesslich ein Professionsfeld ist, sondern auch ein berufliches Funktionsfeld, das sich vielfach in Politik und Gesellschaft ausbreitet, ergeben sich weitere Optionen für eine differenzierte Professionalisierungsstrategie in der Evaluation.

Wolfgang Beywl, Prof. Dr., Leiter der Professur für Bildungsmanagement, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau, E-Mail: wolfgang.beywl@fhnw.ch

Hanne Bestvater, M Sc, Studiengangskordinatorin, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Olten, E-Mail: hanne.bestvater@fhnw.ch

Marianne Müller, lic. rer. soc, Projektmitarbeiterin, Zentrum für universitäre Weiterbildung (ZUW) der Universität Bern, E-Mail: marianne.mueller@zuw.unibe.ch

Anmerkungen

- Wir danken Andreas Fischer, Verena Friedrich und Karl Weber für ihr kritisches Gegenlesen sowie ihre Hinweise und Bemerkungen.
- 1 Erste Einzelkurse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Evaluation fanden 1992 (IDHEAP) und 1994 (Universität Bern) statt.
 - 2 Die Bestandesaufnahme von Laesslé erfasst für die Hochschulen in der Schweiz 141 Kurse über vier Semester/zwei Jahre im Zeitraum von Mitte 2008 bis Mitte 2010, darunter auch die des ZUW und des IDHEAP.
 - 3 Seit 2004 gibt es an der Universität des Saarlandes (vgl. Klären/Kihm 2009), seit 2008 an der Universität Bonn (vgl. Steckhan/Wahlers/Heidemann 2008) berufsbegleitende Masterstudiengänge in Evaluation.
 - 4 Ein ECTS-Punkt entspricht einer Studierleistung von 30 Arbeitsstunden.
 - 5 Die aktuelle Ausschreibung des Studiengangs «Evaluation» findet sich unter: www.evaluationsstudium.ch.
 - 6 Bei individueller Gestaltbarkeit des Studienplans ist die tatsächliche Studiendauer oft länger als die vorgesehene.
 - 7 Kurzfassungen der Diplomarbeiten sind einsehbar unter: www.evaluationsstudium.ch.
 - 8 Formulierungen, bei denen es sich um direkte Zitate aus dem Fragebogen handelt sowie Zitate der Antwortenden sind in einfache Anführungszeichen gesetzt.
 - 9 Befragt wurden für die genannte Untersuchung 575 Teilnehmende an 27 Weiterbildungsveranstaltungen an schweizerischen Hochschulen mit Abschlussdatum in der zweiten Jahreshälfte 1995.
 - 10 Wegen des zeitlichen Abstands und der grossen Heterogenität der (meist viel weniger Zeit- und Geldeinsatz als ein DAS-Studiengang fordernden) Kurse ist ein direkter Ergebnisvergleich nicht angebracht.
 - 11 Ein weiterer, der 74. Absolvent, ist verstorben.
 - 12 21 der 73 DAS-Graduierten haben den 2009 eingestellten Spezialisierungsbereich «Externe Schulevaluation» studiert. Sie haben – wie 157 weitere – den gemeinsam mit der ARGEV Arbeitsgemeinschaft Externe Schulevaluation entwickelten «Grundkurs Externe Schulevaluation» (12 Kurstage) absolviert, der ab 2012 als integrierter «CAS Bildungsevaluation» wieder angeboten werden soll. Von den insgesamt 178 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind viele in der externen Schulevaluation tätig.
 - 13 Etwa zwei Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer starten mit dem Kurs 01 des Studiengangs. Die übrigen machen von der Regelung Gebrauch, dass jederzeit in den Studiengang eingestiegen werden kann.
 - 14 Es wird über die Befragungsergebnisse berichtet, die relevant für die Thematik dieses Beitrags sind. Aus Platzgründen sind einige im Text genannte Ergebnisse nicht durch Tabellen oder Grafiken dokumentiert. Diese sind im unveröffentlichten Rohbericht des ZUW enthalten.
 - 15 Es ist geprüft, dass die zugrundeliegenden Verteilungen eingipflig sind. Bei der gegebenen Skalengüte (Rang- statt Intervallniveau) haben die Mittelwerte lediglich orientierenden Charakter.
 - 16 Unter den 73 Graduierten sind dies ca. 10 %.
 - 17 Neben der SEVAL sind dies die ARGEV, das Schweizer Netzwerk Evaluation Bund und die Gesellschaft für Evaluation (DeGEval).
 - 18 Vgl. die Synthese in Beywl (2006) sowie im Speziellen die Empfehlungen des Kompetenzprofils von Russ-Eft et al. (2008) und die laufenden Arbeiten der European Evaluation Society (vgl. z. B. EES 2009).

Literatur

- Balthasar, Andreas, 2007, Institutionelle Verankerung und Verwendung von Evaluationen. Praxis und Verwendung von Evaluationen in der schweizerischen Bundesverwaltung, Zürich.
- Beywl, Wolfgang, 2006, Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatorinnen im Vergleich, in: JCSEE (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)/Sanders, James R. (Hrsg.), Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, Wiesbaden, S. 313-335.
- Beywl, Wolfgang/unter Mitarbeit von Andreas Fischer und Peter Senn, 2007, KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen, Bern [www.zuw.unibe.ch].
- Borkowsky, Anna/Zuchuat, Jean-Christophe, 2006, Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate, Neuchâtel.
- Brandt, Tasso, 2009, Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und -perspektiven, Münster.
- Bussmann, Werner, 2007, Institutionalisierung der Evaluation in der Schweiz. Verfassungsauftrag, Konkretisierungsspielräume und Umsetzungsstrategie, in: Schäffer, Heinz (Hrsg.), Evaluierung der Gesetze/Gesetzesfolgenabschätzung (II). Weitere Erfahrungsberichte aus dem In- und Ausland/Staatspraxis und Wirtschaft, Wien, S. 1-20.
- Dewey, Jennifer D./Montrosse, Bianca E./Schroeter, Daniela C./Sullins, Carolyn D./Mattox, John R., 2008, Evaluator competencies: What's taught versus what's sought, *American Journal of Evaluation* 29 (3), S. 268-287.
- EES (European Evaluation Society), 2009, Results of a society wide consultation on a proposed evaluation competencies framework for Europe: the EES-survey [www.europeanevaluation.org].
- Kälin, Walter/Fischer, Andreas, 2010, Weiterbildung: vom Stiefkind zur strategischen Position *UniPress* 146, S. 8-9 [www.unipress.unibe.ch].
- Klären, Pascal/Kihm, Stefanie, 2009, The Master of Evaluation in Saarbrücken, *ZPB Zeitschrift für Politikberatung* 2 (3), S. 493-498.
- Kraus, Katrin, 2006, Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden.
- Laesslé, Melaine, 2010, Offre des universités et des HES de Suisse en enseignements portant sur l'évaluation. Document de travail à l'intention de la SEVAL, Lausanne (IDHEAP).
- Liesen, Christian/Lienhard, Peter, 2009, Evaluation der Sonderschulung: Eine Bestandesaufnahme in den Kantonen der Deutschschweiz. Zürich [www.argev.ch].
- Maats, Peter/Kihm, Stefanie, 2008, Professionalisation of evaluation in Germany. Experiences and perspectives from Germany's first Master programme since 2004. Vortrag im Rahmen des DeGEval-/SFE-Symposiums «Policy and Programme Evaluation in Europe: Cultures and Prospects», Strasbourg.
- Meier, Nicola, 2007, Verhaltenstrainings in der Personalentwicklung. Erfolgskriterien und Transfersicherung. Eine Praxisstudie, München.
- Monica LaBelle, Oliver, 2009, The transfer process: Implications for evaluation, *New Directions for Evaluation* 2009, 124, S. 61-73 [dx.doi.org/10.1002/ev.314].
- Reichert, Sybille, 2007, Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich, Bern [www.sbf.admin.ch].
- Rüefli, Christian, 2010, SEVAL-Jahrestagung 2009: Evaluationsmethoden im Spannungsfeld von Ansprüchen, Ressourcen und Kompetenzen – Einführung, *LeGes* 21 (1), S. 9-22 [www.bk.admin.ch].
- Russ-Eft, Darlene F./Bober, Marcie J./de la Teja, Ileana/Foxon, Marguerite/Koszalka, Tiffany A., 2008, Evaluator competencies: Standards for the practice of evaluation in organizations, San Francisco.
- Scriven, Michael, 2006, Evaluation as something more than social science, Kalamazoo [http://www.wmich.edu/evalctr].
- SEVAL (Schweizerische Evaluationsgesellschaft), 2009, Expériences, besoins en formation continue & perceptions des activités de la SEVAL. Enquête auprès des membres et personnes concernées, Bern [www.seval.ch].
- SEVAL (Schweizerische Evaluationsgesellschaft), 2010, Zukunft SEVAL: langfristige Vision und Prioritäten des SEVAL-Vorstands 2010-2013, Bern.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung), 2010, Bildungsbericht Schweiz 2010, Aarau.
- Steckhan, Heike/Wahlers, Katrin/Heidemann, Kristina, 2008, Wege zur Professionalisierung: Masterstudiengang Evaluation *Zeitschrift für Evaluation* 7 (2), S. 303-305.
- Tribelhorn, Thomas, 2007, Situiertes Lernen in der Weiterbildung, in: Wehr, Silke/Ertel, Helmut (Hrsg.), Aufbruch in der Hochschullehre, Bern, S. 31-75.
- Weber, Karl, 2004, Evaluationen im Kontext der Wissenschaft, in: Beywl, Wolfgang (Hrsg.), Evaluation im Kontext, Bern, S. 7-13 [www.zuw.ch].
- Weber, Karl, 2007, Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung, in: Di Giulio, Antonietta/Defila, Rico/Hammer, Thomas/Bruppacher, Susanne (Hrsg.), Allgemeine Ökologie. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft, Bern, S. 219-234.

- Weisser, Jan/Wicki, Martin, 1997, Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungsveranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden. Evaluation im Auftrag des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft, Bern [www.zuw.ch].
- Widmer, Thomas/Beywl, Wolfgang, 2009, Divergente Entwicklungspfade der Evaluation, in: Widmer, Thomas/Beywl, Wolfgang/Fabian, Carlo (Hrsg.), Evaluation. Ein systematisches Handbuch, Wiesbaden, S. 509-527.
- Widmer, Thomas/Beywl, Wolfgang/Fabian, Carlo (Hrsg.), 2009, Evaluation. Ein systematisches Handbuch, Wiesbaden.
- Widmer, Thomas/Landert, Charles/Bachmann, Nicole, 2000, Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards), Bern/Genève [www.seval.ch].
- Wolter, Stefan C., 2010, Die ökonomische Bedeutung der Weiterbildung, *UniPress* 146, S. 11-12 [www.unipress.unibe.ch].

Résumé

Le développement des compétences est un aspect primordial de la professionnalisation de l'évaluation. Les formations universitaires y contribuent dans une mesure déterminante. Le programme scientifique « Evaluation » mené depuis 2002 à l'Université de Berne a été suivi par une centaine de personnes au niveau du « Diploma of Advanced Studies ». Le présent article rend compte d'une enquête menée en ligne parmi les 73 premières personnes diplômées dans cette filière. Les résultats de l'enquête se concentrent sur les thèmes suivants: développement professionnel et professionnalisation, acquisition de savoirs et de compétences; utilité pour l'exercice de l'activité professionnelle. De manière générale, les résultats de l'enquête révèlent un degré de satisfaction élevé parmi les personnes qui ont suivi la formation quant au bénéfice qu'elles en ont retiré par rapport à leurs attentes individuelles. Ils indiquent un début de professionnalisation de ces personnes, ce qui ressort notamment de leur adhésion aux associations consacrées à l'évaluation ou de leur choix de transmettre à leur tour le savoir acquis. Pour certains, l'évaluation devient une profession à part entière. La majeure partie des personnes ayant suivi le programme mettent à profit les compétences acquises dans une fonction qui entre pour une partie dans leur activité professionnelle. Une stratégie de professionnalisation devrait tenir compte du fait que l'évaluation n'est pas seulement un champ d'activité professionnel, mais aussi une fonction en expansion.