

Evaluation von Kommunikationstrainings

Eine Studie zu Ist-Stand, Bedarfen und Möglichkeiten bei der Evaluation von Kommunikationstrainings, die von Sprecherzieherinnen und Sprecherziehern (DGSS) durchgeführt werden.

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs

Germanistik und Kunstwissenschaften

der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Julia Katrin Busch

aus Düsseldorf

2017

Vom Fachbereich Germanistik und
Kunstwissenschaften der Philipps-Universität
Marburg (Hochschulkennziffer 1180) als
Dissertation angenommen am: 06.07.2017

Tag der Disputation: 30.10.2017

Betreuer/ Erstgutachter: Prof. Dr. Kati Marlies Hannken-Illjes

Zweitgutachter Prof. Dr. Udo Kuckartz

per aspera ad astra

Danksagung

Ich möchte mich an erster Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während meiner Promotion begleitet und unterstützt haben.

Diese Arbeit entstand die meiste Zeit ohne vertragliche Einbindung in eine Arbeitsgruppe. Umso wichtiger war die stets offene Tür, die sehr gute Betreuung und die Anbindung an die Arbeitsgruppe „Sprechwissenschaft“ durch Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes. Bei Prof. Dr. Udo Kuckartz bedanke ich mich dafür, dass er mir die Faszination des wissenschaftlichen Forschens gezeigt und mich dabei viele Jahre – von meiner Zeit als studentische Hilfskraft über die Lehrassistenz und seit 2012 fernab seiner Arbeitsgruppe – begleitet hat.

Allen Interviewpartnerinnen, Interviewpartnern und den Beteiligten an der Online-Befragung gilt ebenfalls mein Dank, sowie Susanne Schneider für das Transkribieren eines großen Teils der Interviews.

Für inhaltliche Diskussionen bezüglich der pädagogischen Anteile meiner Arbeit und so manche gemeinsame Pause mit Vanille-Cappuccino danke ich Katrin Peyerl. Friederike Könitz war mir eine große Hilfe bei Fragen und Überlegungen hinsichtlich der sprechwissenschaftlichen Inhalte. Katrin Scheib, Mathias Scheib und Joy Rosenow-Gerhard danke ich für das Gegenlesen meiner Dissertation. Stefan Rädiker und Claus Stefer waren sehr hilfreiche Diskussionspartner zu Beginn meines Forschungsvorhabens.

Neben dem Beruf und mit kleinen Kindern zu promovieren wäre für mich und meinen Mann ohne die Unterstützung unserer Familie nicht möglich gewesen. Ich danke meinen Eltern und meiner Schwester Miriam besonders dafür, dass sie an mich geglaubt haben und für mich da waren. Allen Großeltern, Tanten und Onkeln meiner Kinder danke ich für viele Stunden Kinderbetreuung, um mir so die Zeit für diese Arbeit zu ermöglichen. Meinen beiden großen Töchtern danke ich für die Zeit, die sie auf mich verzichtet haben, ohne sich zu beschweren, wodurch der Gang zum Schreibtisch einfacher wurde. Meiner Jüngsten danke ich, dass sie sich trotz Dissertationsstress mit der Geburt noch bis nach der Verteidigung Zeit gelassen hat.

Und zum Schluss möchte ich mich bei meinem Mann bedanken, der mit mir die Hoch- und Tiefphasen durchlebt und mich bestärkt hat, ein Ende zu finden und wirklich abzugeben.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	1
1 DIE AUSGANGSLAGE – BASISWISSEN EVALUATION UND KOMMUNIKATIONSTRAINING.....	5
1.1 EVALUATION – SYSTEMATISCHE BEWERTUNG VON GEGENSTÄNDEN.....	5
1.1.1 <i>Der Wandel der Zeit – die Geschichte der Evaluation in Schlaglichtern</i>	6
1.1.2 <i>Definitorische Überlegungen</i>	8
1.1.3 <i>Standards für Evaluation</i>	11
1.1.4 <i>Unterscheidungskriterien von Evaluationen – allgemeine Evaluationswirklichkeiten</i>	15
1.1.5 <i>Evaluationsmodelle</i>	24
1.1.6 <i>Zusammenfassung Ausgangslage Evaluation</i>	32
1.2 KOMMUNIKATIONSTRAINING – LEHR- UND LERNBARKEIT VON KOMMUNIKATION.....	33
1.2.1 <i>Kommunikation – Begriffsbestimmung</i>	38
1.2.2 <i>Kommunikative Kompetenz</i>	44
1.2.3 <i>Möglicher Aufbau eines Kommunikationstrainings</i>	49
1.2.4 <i>Forschungsstand zu Evaluation von Kommunikationstrainings</i>	50
2 EVALUATION INNERHALB VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS – EMPIRIE	59
2.1 RAHMENBEDINGUNGEN EMPIRIE	60
2.1.1 <i>Fragestellungen</i>	60
2.1.2 <i>Methodisches Vorgehen</i>	60
2.1.3 <i>Stichprobe</i>	61
2.2 EVALUATION IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR SPRECHWISSENSCHAFT UND SPRECHERZIEHUNG E.V.	62
2.2.1 <i>Homepage der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V.</i>	64
2.2.2 <i>Selbstverständnis</i>	66
2.2.3 <i>Aus- und Weiterbildung</i>	69
2.2.4 <i>Fazit Homepage</i>	71
2.3 NEWSLETTER DGSS @KTUELL	72
2.3.1 <i>Evaluation im DGSS @ktuell</i>	72
2.3.2 <i>Fazit DGSS @aktuell</i>	77
2.4 ANALYSE DER TITEL DER SCHRIFTENREIHE „SPRACHE UND SPRECHEN“	77
2.4.1 <i>Fazit Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“</i>	77
2.5 ANALYSE DER ZEITSCHRIFT „SPRECHEN. ZEITSCHRIFT FÜR SPRECHPÄDAGOGIK – SPRECHTHERAPIE – SPRECHKUNST“	78
2.5.1 <i>Fazit „Sprechen. Zeitschrift für Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst“</i>	80
2.6 STUDIE (I) - ERHEBUNG DES IST-STANDS „BEFRAGUNG DGSS-LISTE“	81
2.6.1 <i>Stichprobe</i>	81
2.6.2 <i>Datenerhebung: der Online-Fragebogen</i>	81

2.6.3	<i>Datenauswertung</i>	84
2.6.4	<i>Ergebnisse</i>	84
2.7	STUDIE (II) – BEFRAGUNG DER TRAINERINNEN ZUR EVALUATION VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS.....	106
2.7.1	<i>Stichprobe</i>	106
2.7.2	<i>Datenerhebung: Qualitative Interviews</i>	109
2.7.3	<i>Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse</i>	113
2.7.4	<i>Ergebnisse</i>	117
2.7.5	<i>Fazit Befragung der Trainerinnen zur Evaluation von Kommunikationstrainings</i>	163
3	HINFÜHRUNG ZUM LEITFADEN ZUR EVALUATION VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS	165
4	LEITFADEN FÜR DIE EVALUATION VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS	169
4.1	VORWORT.....	169
4.2	VORÜBERLEGUNGEN	170
4.2.1	<i>Mitgebrachte Kompetenzen von Kommunikationstrainerinnen</i>	171
4.2.2	<i>Selbstkompetenz</i>	173
4.2.3	<i>Sozialkompetenz</i>	179
4.3	MÖGLICHER ABLAUF EINER EVALUATION IM RAHMEN VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS.....	185
4.3.1	<i>Phasen einer Evaluation</i>	187
5	RESÜMEE UND AUSBLICK	205
6	LITERATURVERZEICHNIS	209
7	ANHANG	229
ANHANG A	ANSCHREIBEN ZUR STUDIE (I)	230
ANHANG B	FRAGEBOGEN ZU STUDIE (I).....	231
ANHANG C	ANSCHREIBEN STUDIE (II)	239
ANHANG D	LEITFADEN STUDIE (II).....	240
ANHANG E	BEGLEITFRAGEBOGEN STUDIE (II)	243
ANHANG F	BEISPIELINTERVIEW I03	247
ANHANG G	CODIERLEITFADEN	253

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 PARTIZIPATIVER EVALUATIONSANSATZ DES CEVAL (STOCKMANN UND MEYER 2010, S. 189 Abb. 4.4).....	31
ABBILDUNG 2 DAS ORGANONMODELL (NACH BÜHLER 1982, S. 28)	40
ABBILDUNG 3 DIE VIER SEITEN EINER NACHRICHT NACH SCHULZ VON THUN	42
ABBILDUNG 4 DAS JOHARI-FENSTER (NACH LUFT UND INGHAM 1961)	53
ABBILDUNG 5 GEOGRAFISCHE VERTEILUNG DER LANDESVERBÄNDE	63
ABBILDUNG 6 DIE INTERNETPRÄSENZ DER DGSS (AUFGENOMMEN AM 18.04.2017)	65
ABBILDUNG 7 VORKOMMEN DES WORTES EVALUATION IM NEWSLETTER DGSS@KTUELL	73
ABBILDUNG 8 ORT DER DURCHFÜHRTEN KOMMUNIKATIONSTRAININGS	83
ABBILDUNG 9 ORT DER BERUFLICHEN ERSTQUALIFIKATION (N=43)	85
ABBILDUNG 10 ORT, AN DEM DIE WEITERBILDUNG ZUR SPRECHERZIEHERIN/ ZUM SPRECHERZIEHER (DGSS) ERWORBEN WURDE (N=23)	86
ABBILDUNG 11 SCHWERPUNKTTHEMEN DER ANGEBOTENEN KOMMUNIKATIONSTRAININGS (N=52).....	87
ABBILDUNG 12 WEITERE SCHWERPUNKTTHEMEN VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS (N=30)	88
ABBILDUNG 13 VERWENDUNG DER ERHOBENEN DATEN (N=45)	95
ABBILDUNG 14 ANGEBOTENE SCHWERPUNKTE IM RAHMEN DER KOMMUNIKATIONSTRAININGS (N = 18)	108
ABBILDUNG 15 ABLAUSCHEMA EINER INHALTLICH STRUKTURIERTEN INHALTSANALYSE (NACH KUCKARTZ 2012, S. 78)	113
ABBILDUNG 16 SCREENSHOT AUS MAXQDA DER HAUPTKATEGORIEN.....	114
ABBILDUNG 17 SCREENSHOT AUS MAXQDA DES FERTIGEN CODESYSTEMS	116
ABBILDUNG 18 SCREENSHOT AUS MAXQDA DES CODES „EVALUATIONSPRAXIS“ MIT SUBCODES	117
ABBILDUNG 19 ANLEHNUNG AN DEN CODE-MATRIX-BROWSER „WIRD EVALUIERT?“	118
ABBILDUNG 20 SCREENSHOT AUS MAXQDA DES CODES „HERAUSFORDERUNGEN“ MIT SEINEN SUBCODES.....	135
ABBILDUNG 21 SCREENSHOT AUS MAXQDA DES CODES „MÖGLICHE HILFESTELLUNGEN“ MIT SEINEN SUBCODES	145
ABBILDUNG 22 ERWERB EVALUATIONSWISSEN	151
ABBILDUNG 23 KOMPETENZFELDER DER AUS- UND WEITERBILDUNG IN DER EVALUATION (NACH CASPARI UND SCHMIDT 2008, S. 9)	171
ABBILDUNG 24 (A) ERWARTUNGEN ZU BEGINN DES KOMMUNIKATIONSTRAININGS (B) BEWERTUNG DURCH DIE TEILNEHMER AM ENDE DES KOMMUNIKATIONSTRAININGS.....	201

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 FÄHIGKEITENMATRIX (VGL. BARTSCH, HOPPMANN, REX 2008, S. 33)	52
TABELLE 2 VORKOMMEN DES BEGRIFFS „EVALUATIONS“ IM AUFSATZ DES NEWSLETTERS DGSS@KTUELL	76
TABELLE 3 BEREICHE DER ZEITSCHRIFTEN, DIE DER SPRECHEN-BIBLIOGRAPHIE ZU GRUNDE LIEGEN	79
TABELLE 4 ANZAHL DER GEFUNDENEN BEITRÄGE NACH SCHLAGWORTEN SORTIERT	80
TABELLE 5 ANFORDERUNGSSTRUKTUR DER NIVEAU-INDIKATOREN DES DQR (VGL. DQR 2011, S. 5).....	146
TABELLE 6 BENÖTIGTE KOMPETENZEN UM KOMMUNIKATIONSTRAININGS ZU EVALUIEREN.....	150
TABELLE 7 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EINEN LEITFADEN VON KOMMUNIKATIONSTRAININGS	166
TABELLE 8 AUSGANGSLAGE BESTIMMEN	187
TABELLE 9 OPERATIONALISIERUNGEN DER EVALUATIONSFRAGEN / BEISPIEL EVALUATION BEI FRAU SCHÖNELL.....	194
TABELLE 10 RÜCKMELDUNGEN DES ERSTEN TAGES	199

Einleitung

Als Trainerin im Bereich Kommunikationstrainings habe ich mir oft die Frage gestellt: Ist Evaluation notwendig, brauche ich das wirklich? Reicht es nicht aus, dass ich eine Abschlussrunde mache und mir dann überlege, ob ich von dem Gesagten beim nächsten Mal etwas verwende oder nicht? Vorgegebene standardisierte Fragebögen mögen für Einrichtungen sinnvoll sein, jedoch spiegeln sie nicht immer mein Seminarsgeschehen wider. Manchmal zeigen sie gar ein ziemlich unterschiedliches Bild in Bezug darauf, was Teilnehmerinnen¹ der Trainerin gegenüber kommunizieren, und dem, was sie auf den Fragebögen antworten. Wie geht man damit um, wenn solche Bögen als Steuerungselemente dienen? Wie kann ich mich als freie Trainerin über das reine „von jemandem Empfohlen-Werden“ abheben und auch ohne Arbeitszeugnisse ein Element haben, um aufzuzeigen, dass ich gute Arbeit mache? Wie kann ich versuchen, im Seminar Situationen aufzudecken, in denen es zwischen Trainerin und Teilnehmerinnen mal nicht so richtig funktioniert, ich vielleicht aber nicht genau weiß, woran liegt es? Wie kann ich von den Teilnehmerinnen Antworten erhalten, die konstruktive Kritik beinhalten, sodass ich mich in meiner Arbeit auch wirklich verbessern kann und mir nicht lediglich ein „hat mir gut gefallen“ einhandele? Auf diese Fragen gibt es viele Antworten – eine davon kann eine systematische Evaluation (Kapitel 1.1) sein.

Wichtig für die Betrachtung dieser Arbeit ist, dass sich hier mit einem ganz spezifischen Gegenstand der Evaluation beschäftigt wird, dem Kommunikationstraining (Kapitel 1.2). Dieser Gegenstand ist keinesfalls beliebig durch andere Weiterbildungsangebote ersetzbar,

¹ In dieser Arbeit wird durchweg die weibliche Form verwendet, sofern es nicht auf eine bestimmte Person [bzw. Personengruppe] ankommt. Damit sind weibliche und männliche Personen gleichberechtigt gemeint.

sondern bildet einen Sonderfall (vgl. Brons-Albert 1995). In Kommunikationstrainings sind vermittelte Inhalte und Medium der Vermittlung nahezu deckungsgleich. Dies bedeutet, man spricht über Kommunikation, während man sich gleichzeitig in einer Kommunikationssituation befindet. Dieser Gegenstand, „das Kommunikationstraining“, gibt somit den Problemaufriss vor. In der Arbeit wird deutlich herausgestellt, was Kommunikationstrainings von anderen Inhalten der Weiterbildung unterscheidet und wieso diese auch unter evaluativen Gesichtspunkten eine gesonderte Betrachtung erfahren müssen. Anders als bei anderen Weiterbildungsangeboten geht es hierbei primär um die Betrachtung eines Vorgangs, der für die meisten Menschen wie selbstverständlich abläuft. Die Teilnehmerinnen kommunizieren täglich und in der Regel seit Jahrzehnten. Würde man in diesem Zusammenhang einen Expertenbegriff verwenden, in dem es heißt, dass etwas erlernt und über einen langen Zeitraum immer wieder angewendet wird, so wäre jede Teilnehmerin eine Kommunikationsexpertin. Daraus ergibt sich die Problematik, wer in einer Runde voller Expertinnen über so viel mehr Expertise verfügt, dass sie den anderen noch etwas beibringen kann. Bis hierhin kann der Problemaufriss noch ohne weiteres auch auf andere Felder übertragen werden. Die entscheidende Facette ist das Medium der Vermittlung. Man kann Kommunikation nicht einzeln theoretisch betrachten, sondern führt diese auch während der Betrachtung parallel aktiv durch. Zudem gibt es noch eine dritte Komponente, die Kommunikationstrainings zu etwas Besonderem machen, und das ist der soziale Rahmen, in dem Kommunikation abläuft. Kommunikation bedeutet nicht nur das Erlernen von modellhaften Regeln, sondern auch das Agieren auf mein soziales Gegenüber mit all seinen psychischen, sozialen und kulturellen Hintergründen, die dazu führen, dass Kommunikationsmodelle genau das bleiben, nämlich lediglich möglichst realitätsnahe Abbildungen.

Dieser Herausforderung, der Betrachtung der Kommunikation, widmet sich sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus praxisorientierter Sicht unter anderem die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. (DGSS). Deswegen bildet die DGSS zusammen mit ihren Mitgliedern, die im Bereich von Kommunikationstrainings tätig sind, die Stichprobe für den empirischen Teil dieser Arbeit. Dem Problem der Vermischung von Inhalt und Vermittlungsmedium begegnet man in der Praxis durch ein Bewusstmachen des eigenen Verhaltens und ausgereifte Feedbackmechanismen. Diese Feedbackmechanismen machen das Kommunikationstraining auch aus pädagogisch-evaluatorischer Sicht hoch interessant.

Eine irgendwie geartete Rückmeldung, in der Regel am Ende eines Trainings, holen anscheinend, soweit durch Kollegengespräche und das Lesen der durch die DGSS empfohlenen Grundlagenliteratur bestätigt, viele Trainerinnen ein. Es ist ein Arbeitsgebiet, das bei vielen damit einhergeht, dass man in Einrichtungen tätig ist, die ein Qualitätsmanagementsystem haben. Dadurch resultiert die Anforderung, das von der Einrichtung vorgegebene Messinstrument (in der Regel einen Fragebogen) zu verwenden. Dieses ist jedoch meist nicht spezifisch auf Kommunikationstrainings abgestimmt, sondern gilt für alle angebotenen Weiterbildungskurse. Dem oben beschriebenen Sonderfall werden diese Bögen dabei nicht gerecht. Nun könnte man meinen, dass dies kein Problem darstellt, da man die Teilnehmerinnen einerseits den offiziellen Bogen ausfüllen lässt und andererseits eine eigene Abschlussrunde macht. In der Tat scheint dies gängige Praxis zu sein. Unzufriedenheit ergibt sich dahingehend, dass dies mit einem erhöhten Zeitaufwand verbunden ist und durch einen nicht spezifisch angepassten Fragebogen schlechte Bewertungen entstehen können. Problematisch wird es vor allem dann, wenn die Auswertung der Fragebögen als Steuerungselement dienen und die in der zusätzlichen Rückmelderunde genannten Inhalte z. B. aus Zeitgründen nicht dezidiert mitgeschrieben werden. In diesem Fall haben Trainerinnen außer der eigenen Darstellung wenig Greifbares in der Hand, um solchen Ergebnissen entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund widmet sich diese Dissertation folgenden Fragestellungen:

1. Wie gestaltet sich die Evaluationspraxis im Rahmen von Kommunikationstrainings, die von ausgebildeten Sprecherzieherinnen der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. (DGSS) durchgeführt werden?
2. Inwiefern wird Evaluation im Rahmen der DGSS eine Bedeutung beigemessen?
3. Wie und wann (Messinstrument, Zeitpunkt) evaluieren Trainerinnen der DGSS ihre Kommunikationsseminare?

Es geht hierbei also einerseits um eine Prüfung und Darstellung des Ist-Standes (Kapitel 2), und andererseits ist das Ziel dieser Arbeit, einen praxisorientierten Leitfaden (Kapitel 3 und 4) zur Evaluation von Kommunikationstrainings zu entwickeln, der konkret die Möglichkeiten und Grenzen von Evaluation aufzeigt. Dadurch, dass dieser Leitfaden Evaluation praxisnah und konkret abgestimmt auf die spezifische Situation in Kommunikationstrainings erläutert,

kann so das Evaluationsverfahren, losgelöst von Qualitätsmanagementprozessen innerhalb von Einrichtungen, vereinfacht werden und damit zu einer Verbesserung der Qualität von Kommunikationstrainings beitragen. Neben der Relevanz für die Praxis knüpft diese Arbeit an vereinzelt bestehende Überlegungen innerhalb der Sprechwissenschaft zur Evaluation von Kommunikationstrainings an und verbindet diese mit Erkenntnissen aus Pädagogik und Evaluationsforschung.

1 Die Ausgangslage – Basiswissen Evaluation und Kommunikationstraining

Diese Arbeit stellt eine fachliche Brückenarbeit zwischen den Gebieten Sprechwissenschaft, Pädagogik und Evaluation da. Aus diesem Grund wird im Folgenden Wert darauf gelegt, die Arbeit in den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen zu verorten und einige Grundlagen zu erläutern. Dabei wird vor allem auf die Evaluation und das Kommunikationstraining als Anwendungsgebiet der Sprechwissenschaft (Kapitel 1) eingegangen. Zudem wird der Leserin auffallen, dass auch in Kapiteln, die auf den ersten Blick klar einer Fachrichtung zuzuordnen sind, der Zugang ausgeweitet wird. So wird beispielsweise im Kapitel 1.2.2 „Kommunikative Kompetenz“ der Kompetenzbegriff aus Sicht von Sprechwissenschaft und Pädagogik erläutert.

1.1 Evaluation – systematische Bewertung von Gegenständen

Evaluation erlebt in den letzten 30 Jahren nicht nur im gesamten Bildungswesen Hochkonjunktur (vgl. Böttcher 2006, S. 7; Holla 2002, S. 101; Maier 2007, S. 13), sondern gilt in vielen Bereichen im Zuge von Qualitätsmanagementprozessen und Testierungen als gängiges Mittel zur Qualitätssicherung (vgl. z.B. LQW: ArtSet Qualitätstestierung GmbH 2009; oder ISO9001:2015 TÜV Süd 2017). Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass unter dem Begriff „Evaluation“ keineswegs stets das gleiche Konzept, die gleiche theoretische Ausgangsbasis oder das gleiche Vorgehen verstanden wird. Zudem passiert es bisweilen, dass Inhalte, die als Evaluation deklariert werden, aus wissenschaftlicher Sicht nicht als solche anzusehen sind.

Wie kommt es dazu? Evaluation ist wissenschaftlich weder eindeutig definiert, noch gibt es eine allgemein anerkannte Verfahrensweise, die sich auf jeden Bereich anwenden lässt. Jeder Bereich, in dem Evaluation angewandt wird, hat einen anderen Fokus und häufig völlig andere Inhalte und Anwendungsgebiete. Beispielsweise müssen bei einer Evaluation des Krankenhauspersonals im Hinblick auf die Qualität seiner Pflege andere Dinge beachtet werden als bei einer Zufriedenheitsevaluation eines Strickkurses in einer Bildungseinrichtung. Da Evaluation in erster Linie aus der Praxis entstanden ist und es dabei vom Konzept her kein Schneeballprinzip gab, sodass ein Konzept in leichter Modifikation stets weitergegeben worden wäre, steht man heute vor einer Vielzahl an etablierten Konzepten und Evaluationsverständnissen. Einen gemeinsamen Nenner in allen Anwendungsgebieten zu finden, ohne dabei in oberflächliche Beliebigkeit abzudriften, ist die große Herausforderung, vor der die Evaluationsgemeinschaft auch heute noch steht. Es verwundert daher nicht, dass alltagssprachlich vielerlei Begriffe wie Gutachten, Erfolgskontrolle, Qualitätsmanagement, Wirkungsforschung, Prüfung, Feedback oder Studien jeder Art (vgl. Stockmann und Meyer 2010; Wottawa und Thierau 2003) fälschlicherweise oft mit „Evaluation“ synonym verwendet werden. Ein Mangel an einer einheitlichen Definition bedeutet nicht, dass es keine Definitionen gäbe – im Gegenteil. Im Folgenden werden zunächst die geschichtliche Entwicklung und anschließend verschiedene Definitionen vergleichend und ergänzend miteinander betrachtet, um dadurch eine definitorische Grundlage für diese Dissertation und das in Kapitel 2 beschriebene Forschungsvorgehen zu schaffen.

1.1.1 Der Wandel der Zeit – die Geschichte der Evaluation in Schlaglichtern

Wenn Evaluation in dieser Arbeit aus einem Alltagsverständnis als Prozess der Bewertung betrachtet würde, könnte man annehmen, dass Evaluation so alt ist wie die Geschichte der Menschheit. Dann findet man in China vor 4000 Jahren oder auch in Bibelstellen² Hinweise für Evaluation (vgl. Kuper 2005, S. 26). Eine wissenschaftliche Evaluation als systematisches, regelbefolgendes Verfahren entwickelte sich erst seit dem 19. Jahrhundert in den USA. Im Rahmen von Reformbestrebungen setzte die Regierung Inspektoren ein, um öffentlich geförderte Programme wie beispielsweise in der Strafjustiz oder dem Bildungswesen auf ihre Effektivität hin zu überprüfen (Stockmann und Meyer 2010). Viele Autorinnen sehen den eigentlichen Beginn erst im Rahmen des „New Deal“ in den 30er und 40er Jahren des

² „Gott sah alles an, was er gemacht hatte: Es war sehr gut. Es wurde Abend und es wurde Morgen: der sechste Tag.“ Genesis 1, 31 (Deutsche Bibelgesellschaft 1982).

20. Jahrhunderts. Zu der Zeit wurden Reformprogramme zur Verminderung der Arbeitslosigkeit und der Verbesserung der sozialen Sicherheit evaluiert (Stockmann und Meyer 2010, S. 24; Rossi et al. 2004, S. 28).

Laut Kuper (2005) und Stockmann (2006) lässt sich die Geschichte der Evaluation im angloamerikanischen Raum in vier Phasen aufteilen: Die erste Phase fand Anfang des 20. Jahrhunderts statt und war durch eine starke Orientierung an Konzepten der Messung, z. B. Leistungsmessungen bei Schülern, geprägt. Die zweite Phase schloss sich in den 20er bis 40er Jahren an. Hier lag der Schwerpunkt auf einer genaueren Beschreibung von Prozessen, z. B. der Leistungsförderung bei Schülern. Die dritte Phase wird von ca. 1950 bis 1970 angesetzt. Ab diesem Zeitpunkt geht es nicht mehr allein um die Beschreibung der wissenschaftlich erzielten Ergebnisse, sondern auch um die Bewertung im Sinne eines daraus resultierenden Nutzens der Ergebnisse für die Praxis. „*Wissenschaftlichkeit und Nützlichkeit werden so zu zwei Bezugsthemen in der Bewertung von Evaluation und ihren Ergebnissen*“ (Flick 2006, S. 12). Die vierte Phase begann in den 80er Jahren und dauert bis heute an. Diese Phase ist bestimmt durch das Konzept der „Responsivität“, also eine Umorientierung von Wissenschaftlichkeit als Hauptkriterium für die Konzeption und Bewertung von Evaluation hin zu einer stärkeren Anwendungsorientierung (vgl. ebd.).

Die amerikanischen Autorinnen übernehmen auch heute noch eine führende Rolle beim Thema Evaluation, z. B. durch die institutionelle Verankerung der Evaluationskultur, Fachzeitschriften sowie zahlreiche Aus- und Weiterbildungsstudiengänge. So haben die meisten Theorien und Methoden zur Evaluation einen US-amerikanischen Ursprung (vgl. Gollwitzer und Jäger 2007, S. 9; Stockmann und Meyer 2010, S. 26). In Deutschland ist Evaluation erst seit den 1960er Jahren ein weit verbreitetes Thema und entwickelte sich ähnlich wie in den USA meist im Zusammenhang mit Reformen, in Form von Modellversuchen und Dienstleistungen. Dabei war die Notwendigkeit, Evaluation durchzuführen, oftmals von der finanziellen Lage der öffentlichen Finanzgeber geprägt. Je leerer die „öffentlichen Kassen“ waren, desto mehr gewann Evaluation an Bedeutung (vgl. Flick 2006, S. 11). So nahm vor allem die ökonomische Evaluation unter Kosten-Nutzen-Aspekten zu (vgl. Leidl 2003). Eine wissenschaftliche Diskussion in Bezug auf Evaluation und ihre Methoden sehen Kuckartz und Rädiker in Deutschland erst in den 1990er Jahren, die 1997 in der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, heute Gesellschaft für Evaluation) ihren Ausdruck fand (vgl. Kuckartz und Rädiker 2009, S. 345).

Die DeGEval verknüpft im Bereich Evaluation tätige Personen und Institutionen mit den Zielen der Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven, eines Informationsaustauschs in Bezug auf das Themengebiet Evaluation und vor allem einer Professionalisierung. Praktisch teilt sich die DeGEval in Vorstand und themenspezifische Arbeitskreise auf, denen sich die Mitglieder zuordnen. Die Arbeit dieser Arbeitskreise wird sichtbar in Veranstaltungen, Empfehlungen, Leitlinien und Veröffentlichungen (DeGEval e.V. 2017a).

1.1.2 Definitiorische Überlegungen

Der Begriff „Evaluation“³ stammt aus dem Lateinischen. Dabei wird es zusammengesetzt aus „valor“ (Wert) und der Vorsilbe „e“ bzw. „ex“ (aus) und bedeutet übersetzt „einen Wert aus etwas ziehen“ (Stockmann und Meyer 2010, S. 64). Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass auch jede Bewertung eine Evaluation ist. Definiert wird der Begriff dabei sowohl von einzelnen Wissenschaftlerinnen als auch von Forschungsverbänden, Netzwerken oder Gesellschaften wie etwa der DeGEval. Eine Alltagsdefinition geht laut Kromrey nicht über die Annahme hinaus, dass Evaluation bedeutet *„Irgend etwas wird von irgend jemandem nach irgendwelchen Kriterien in irgendeiner Weise bewertet“* (Kromrey 2001, S. 106). Definitionen eines wissenschaftlichen Evaluationsbegriffs sind im Gegensatz dazu spezifischer und beziehen meist Aspekte wie Gegenstände, Methoden oder Zwecke mit ein. Beispielsweise nimmt die im Rahmen universitärer Lehre häufig zu findende Definition von Rossi, Freeman und Lipsey die Evaluationsgegenstände mit auf.

„Evaluation research is the systematic application of social research procedures in assessing the conceptualization and design, implementation, and utility of social intervention programs“ (Rossi et al. 2004, S. 676).

Das Joint Committee on Standards for Evaluation hebt die systematische Nutzung von Methoden hervor: *„Evaluation: The systematic investigation of the worth or merit of an object“* (Sanders und Beywl 2006, S. 3). Diesen Schwerpunkt findet man ebenso bei Bortz und Döring (2006, S. 676). Als eine erweiterte Definition lässt sich die der DeGEval bezeichnen. Hierbei werden sowohl Gegenstände als auch Forschungsmethoden mit einbezogen und ausdifferenziert.

³ Die Begriffe „Evaluation“ und „Evaluationsforschung“ werden hier synonym verwendet, da sich eine Differenzierung wie beispielsweise bei Suchman 1967 bis heute nicht einheitlich durchgesetzt hat.

„Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“ (Gesellschaft für Evaluation 2008, S. 15)

Neben den bereits genannten Aspekten wird bei Balzer der Fokus auf das Produkt des Evaluationsprozesses gelegt.

„Evaluation ist ein Prozess, in dem nach zuvor festgelegten Zielen und explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Kriterien ein Evaluationsgegenstand bewertet wird. Dies geschieht unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlicher Methoden durch Personen, die für diese Tätigkeit besonders qualifiziert sind. Das Produkt eines Evaluationsprozesses besteht in der Rückmeldung verwertbarer Ergebnisse in Form von Beschreibungen, begründeten Interpretationen und Empfehlungen an möglichst viele Beteiligte und Betroffene, um den Evaluationsgegenstand zu optimieren und zukünftiges Handeln zu unterstützen.“ (Balzer 2005, S. 16)

Die hier skizzierte definatorische Vielfalt des Begriffs „Evaluation“ lässt deutlich werden, warum Autorinnen wie Stockmann und Meyer (z.B. 2010) oder Wottawa und Thierau (2003, S. 14) sich weg von einer Definition hin zu einer Kennzeichnung von Evaluation bewegen. Für Stockmann und Meyer (2010, S. 64) dient Evaluation als Instrument zur empirischen Wissensgenerierung, das mit einer Bewertung gekoppelt ist, damit Entscheidungen zielgerichtet getroffen werden können. Wottawa und Thierau (2003) erweitern die Zielsetzung von Evaluation an diesem Punkt noch um die Bereiche Überprüfung und Verbesserung.

Die bisher genannten Definitionen sind nicht primär einem bestimmten Anwendungsbereich der Evaluation zugeordnet und können somit auf verschiedene Bereiche angewendet werden. Mangels einer eigenen Definition von Evaluation seitens der Sprechwissenschaft bzw. Sprecherziehung dient die Weiterbildung hier als Beispiel für Definitionen mit konkretem Gegenstandsbezug. Prinzipiell sind nicht alle Bereiche der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung per se der Weiterbildung zuzuordnen, jedoch mit Blick auf den Fokus dieser

Arbeit, also die Evaluation von Kommunikationstrainings für Erwachsene, trifft dies zu. Mit dem Begriff „Weiterbildung“ wird hier das institutionalisierte Lernen Erwachsener als soziale Realität, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld der Erwachsenenbildung steht, bezeichnet (Kade et al. 1999). Darunter fallen öffentliche, private, betriebliche, berufliche, politische und allgemeinbildende Lehr- und Lernveranstaltungen für Erwachsene (Reinhold et al. 1999) sowie die Fortsetzung oder eine Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase, die unterschiedlich lang sein kann (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) .

Gerl und Pehl nehmen den Lehr-Lernprozess als Ausgangspunkt und bezeichnen all jene Handlungen als Evaluation, die dazu dienen, den Grad der Reflexivität von und in Lernsituationen zu erhöhen (vgl. Gerl und Pehl 1983, S. 19). Für Hartz und Meisel bildet der traditionelle Fokus der Weiterbildung auf die Mikroebene (als Ebene der Bildungsmaßnahmen bzw. Bildungsprozesse) ebenfalls den Ausgangspunkt für eine Definition von Evaluation:

„In der Weiterbildung bedeutet Evaluation in erster Linie die systematische Rückkopplung des vorab geplanten und in der Situation vollzogenen Lehr-Lern-Arrangements mit den Teilnehmenden - und zwar sowohl zu Beginn als auch im Verlauf und am Ende von organisierten Lernveranstaltungen. Evaluation zielt also auf eine Verbesserung der pädagogischen Interaktion und wurde deshalb zum integralen Bestandteil erwachsenenpädagogischen Handelns.“ (Hartz und Meisel 2006, S. 54)

Hierbei liegt das Verständnis zugrunde, dass Weiterbildung auf verschiedenen Bezugsebenen betrachtet werden kann: zunächst die Systemebene der Weiterbildung als Ganzes, danach die organisatorische Ebene und drittens Bildungsmaßnahmen bzw. Bildungsprozesse (Hartz und Meisel 2006, S. 54). Gerlich (1999) beschreibt im Gegensatz zu Meisel und Hartz fünf Ebenen, auf denen Bildungsprozesse und damit auch Evaluationen stattfinden können: erstens die Bedarfsanalyse bzw. die Zielfeststellung bei den einzelnen Bildungsmaßnahmen; zweitens die Vorbereitung der Bildungsmaßnahmen, welche sowohl die Planung als auch die Entwicklung beinhaltet. Als dritte Ebene benennt er die Durchführung, viertens die Ergebnisfeststellung im Lernfeld und fünftens die Umsetzung des Gelernten in den (Arbeits-)Alltag (vgl. Gerlich 1999, S. 12). Daraus ergeben sich für die Evaluation ebenfalls fünf Ebenen: (1) Kontext und Zielevaluation der Bildungsmaßnahme, (2) Inputevaluation der

Bildungsmaßnahme, (3) die Prozessevaluation des Bildungsprozesses während der Maßnahme, (4) Erfolgskontrolle des in den Maßnahmen Gelernten und (5) die Evaluation des Transfers des Gelernten in den Alltag (vgl. Gerlich 1999, S. 13). Reischmann liefert die inhaltlich umfassendste Definition von Evaluation im Kontext der Weiterbildung. Evaluation bedeutet für ihn:

- „1. *das methodische Erfassen und*
 2. *das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum*
 3. *besseren Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“*
- (Reischmann 2006, S. 18).

Das Auffallende an Reischmanns Definition ist neben ihrer inhaltlichen Ausführlichkeit die Betonung des kriteriengeleiteten Bewertens. Für ihn ist es zudem wichtig, sich zu Beginn einer Evaluation in der Weiterbildung die Bedingungen und Intentionen zu vergegenwärtigen, mit denen man die Bildungsmaßnahme durchführt. Reischmann beschreibt dazu drei mögliche Betrachtungsweisen: die Vorstellungen der Lernenden (Anthropologie), das Ziel der Erwachsenenbildungsarbeit (Normativität) und die ethische Sichtweise, an denen sich Bildungsarbeit orientiert (vgl. Reischmann 2006, S. 87).

Die Definition von Reischmann soll in ihrer Ausführlichkeit vorerst als definitorische Grundlage des Evaluationsbegriffs dieser Arbeit dienen. In Kapitel 4, in dem die Erhebung und Beschreibung von Evaluationswirklichkeiten innerhalb von Kommunikationstrainings erfolgt, die von ausgebildeten Sprecherzieherinnen (DGSS) durchgeführt werden, werden die Daten auch hinsichtlich eines möglicherweise eigenen sprechwissenschaftlichen Verständnisses von Evaluation analysiert.

1.1.3 Standards für Evaluation

Nicht nur in der Evaluation, sondern auch in vielen anderen Berufsgruppen gibt es Standards (Leitlinien, Richtlinien o. Ä.). Diese sollen die Qualität, Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit der jeweiligen Arbeit sicherstellen und die Professionalisierung vorantreiben. Durch einheitliche Richtlinien werden Transparenz und kontrollierbare Vergleichsmöglichkeiten geschaffen. Standards dienen als Anforderungsprofil, das unter Umständen angepasst werden muss (Balzer 2005).

In den USA wurden in den 1970er Jahren durch zwei unterschiedliche Seiten Bemühungen in Richtung einer fachlichen Professionalisierung unternommen. Einerseits wurde die amerikanische Evaluation Research Society (ERS) im Jahr 1976 gegründet, die sich die Professionalisierung des Feldes zur Hauptaufgabe machte. Damit einhergehend veröffentlichte man 1982 unter dem Namen „Evaluation Research Society Standards for Programm Evaluations“ 55 Einzelstandards⁴. Koch und Wittmann übersetzten diese ins Deutsche (1990, S. 311). Im Jahr 1986 wurde die auch heute noch einflussreiche American Evaluation Association gegründet. Diese war ein Zusammenschluss aus der ERS und dem Evaluation Network zur American Evaluation Association. Die von ihnen 1995 veröffentlichten AEA Principles for Program Evaluation (vgl. Newman et al. 1995) sind für viele Disziplinen und Anwendungsbereiche im Themenfeld Evaluation anwendbar.

Andererseits wurde 1975 das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation gegründet⁵, dem heute viele mit der Evaluation verbundene Organisationen angehören (vgl. Balzer 2005, S. 66). 1981 gab dieses dann die Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials heraus (vgl. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981). Die 1994 in neuer Fassung erschienenen Standards mit dem Titel „Program Evaluation Standards“ (vgl. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1994) finden internationale Anerkennung und sind keinesfalls auf den Bildungsbereich beschränkt (vgl. Widmer und Beywl 2000 in Balzer 2005, S. 67f.) und Ursprung vieler Standardisierungsdebatten im Bereich Evaluation außerhalb der USA (Balzer 2005).⁶

So bauen auch die Standards für Evaluation, die 2001 auf der Mitgliederversammlung der DeGEval beschlossen wurden, darauf auf. Ziel der Standards ist es, die Qualität der Evaluation zu erhöhen und sicherzustellen sowie eine einheitliche Begriffsverwendung voranzutreiben.⁷ Widmer (2000, S. 85f.) geht noch darüber hinaus und sieht in den Standards unter anderem Handlungsanleitungen bei der Planung und Ausführung von Evaluation, ein Instrument zur systematischen Selbstreflexion des Evaluationsprozesses, eine

⁴ ERS Standard Committee, 1982 in Balzer 2005, S. 67.

⁵ Die Gründungsorganisationen waren die American Educational Research Association, die American Psychological Association und der National Council of Measurement in Education.

⁶ Die deutsche Übersetzung erschien 1999 vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und Sander.

⁷ Die „Standards für Evaluation“ bilden das Herzstück von mehreren Handreichungen der DeGEval (vgl. www.degeval.de)

Bewertungsgrundlage für Meta-Evaluationen, ein didaktisches Instrument für die Aus- und Weiterbildung von Evaluatorinnen und eine identitätsstiftende Grundlage der Evaluationsgemeinschaft. Wichtig ist dabei, dass es sich hierbei nicht um Minimal-, sondern um Maximalstandards handelt, die für das jeweilige Evaluationsprojekt ausgewählt werden müssen. Es gibt 25 Einzelstandards, die sich auf die vier Bereiche Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit aufteilen. Diese vier Bereiche sind nach dem Verständnis der DeGEval die grundlegenden Eigenschaften, die jede Evaluation aufweisen soll (DeGEval e.V. 2017b: Standards für Evaluation). Im Folgenden sind zu jedem der vier Standards die Erklärung sowie die Überschriften der Unterstandards aufgeführt.

„Nützlichkeit N Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet.

N1 Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen [...]

N2 Klärung der Evaluationszwecke [...]

N3 Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators / der Evaluatorin [...]

N4 Auswahl und Umfang der Informationen [...]

N5 Transparenz von Werten [...]

N6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung [...]

N7 Rechtzeitigkeit der Evaluation [...]

N8 Nutzung und Nutzen der Evaluation [...]

Durchführbarkeit D Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird.

D1 Angemessene Verfahren [...]

D2 Diplomatisches Vorgehen [...]

D3 Effizienz von Evaluation [...]

Fairness F Die Fairnessstandards sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird.

F1 Formale Vereinbarungen [...]

F2 Schutz individueller Rechte [...]

F3 Vollständige und faire Überprüfung [...]

F4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung [...]

F5 Offenlegung der Ergebnisse [...]

Genauigkeit G Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt.

G1 Beschreibung des Evaluationsgegenstandes [...]

G2 Kontextanalyse [...]

G3 Beschreibung von Zwecken und Vorgehen [...]

G4 Angabe von Informationsquellen [...]

G5 Valide und reliable Informationen [...]

G6 Systematische Fehlerprüfung [...]

G7 Analyse qualitativer und quantitativer Informationen [...]

G8 Begründete Schlussfolgerungen [...]

G9 Meta-Evaluation [...]“ (Gesellschaft für Evaluation 2008, S. 10–13)

Auffallend ist, dass die Anzahl der einzelnen Standards zwischen drei und neun Standards variiert, was eine Schwerpunktsetzung hinsichtlich Nützlichkeit und Genauigkeit vermuten lässt.

1.1.4 Unterscheidungskriterien von Evaluationen – allgemeine Evaluationswirklichkeiten

In den definitorischen Überlegungen wurde bereits deutlich, dass Evaluation nicht ein streng festgelegtes Verfahren mit einer bestimmten Vorgehensweise und Methodik ist. Dennoch lassen sich nahezu alle Definitionen innerhalb der „Leitfrage“

„(1) Was (welcher Gegenstand) wird

(2) wozu (zu welchem Zweck)

(3) anhand welcher Kriterien

(4) von wem

(5) wie (mit welchen Methoden) evaluiert“ (Stockmann und Meyer 2010, S. 67).

verorten. Anhand dieser Leitfrage und erweitert um das Kriterium des Durchführungszeitpunkts soll folglich eine Differenzierung erfolgen, um den Facettenreichtum von Evaluation aufzuzeigen. Diese verschiedenen Kriterien, auch Systematisierungen, Charakterisierungen oder Typisierungen genannt, ermöglichen eine systematische Ordnung der verschiedenen Evaluationsmodelle, können dazu dienen, sie voneinander abzugrenzen, in Bezug auf einzelne Aspekte zu analysieren, und bei der Planung und Durchführung einer Evaluation zur Überprüfung und Reflexion verschiedener Teilbereiche dienen.

1.1.4.1 Gegenstände

Evaluationsgegenstände können im Prinzip all jene Dinge sein, die man auf Qualität, Effektivität, Effizienz oder anhand anderer festgelegter Kriterien bewerten kann. In Bezug auf die Erwachsenenbildung fallen hierunter Personen (z. B. eine Seminarleitung), Angebote (wie etwa ein Kommunikationstraining), Einrichtungen, Verbände sowie Gesetze und Systeme der Weiterbildung (vgl. Nuissl 2013, S. 9; Nuissl 2010, S. 83–84; Stockmann und Meyer 2010, S. 67; Bortz und Döring 2006, S. 96–97; Ditton 2009, S. 607–608; Grüner 1993, S. 31; Faulstich und Zeuner 2010, S. 121). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die Art des Gegenstandes konkrete Auswirkungen auf die Evaluation hat, denn je *„nach Bereich gelten andere Spielregeln, Arbeitsmöglichkeiten und rechtliche Rahmenbedingungen“* (Wottawa und Thierau 2003, S. 57).

1.1.4.2 Evaluationsziele und -zwecke

Anhand der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass jede Evaluation einen Nutzen haben soll. Dieser Nutzen kann dabei unterschiedlich aussehen, sodass es die Leserin an dieser Stelle wahrscheinlich nicht mehr verwundert, dass es eine Vielzahl von Evaluationszwecken (auch Funktionen genannt) gibt. Hierbei geht es immer um die Frage: Zu welchem Zweck, also warum, weshalb oder wozu wird eine Evaluation durchgeführt? Und was soll diese Evaluation in Bezug auf den Evaluationsgegenstand und seine veränderbaren Bedingungen dabei bewirken (vgl. Beywl und Niestroj 2009, S. 43)?

Es ist an dieser Stelle wichtig, um Verwirrungen vorzubeugen, zwischen den Zielen zu unterscheiden, die ein Evaluationsgegenstand (s. o.) verfolgt, und den Zwecken, die mit der Evaluation verfolgt werden. So kann beispielsweise das Ziel eines Rhetoriktrainings eine Verbesserung der sprecherischen Ausdrucksmöglichkeiten sein, während der Zweck der Evaluation die Überprüfung der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen mit dem Training ist.

Dabei liegt die Anzahl der verschiedenen Funktionen je nach Autor ca. zwischen drei und sieben. Wesseler (2009) differenziert zwischen den drei Funktionen Rechtfertigung/Legitimation, Verbesserung/Optimierung und Überwachung/Kontrolle. Stockmann nimmt eine andere Unterteilung vor und sieht neben der Legitimations-, der Kontroll- und der Optimierungsfunktion, die bei ihm ab 2006 Dialog- bzw. Lernfunktion heißt, noch die Erkenntnisfunktion. In früheren Arbeiten benennt er explizit noch eine Entscheidungsfunktion (vgl. Stockmann 2000). Einige Autorinnen fügen zudem noch eine taktische Funktion an (z. B. Pollitt 1998), bei der die Evaluation auf einen reinen Symbolcharakter reduziert wird und so z. B. in der Politik bei Entscheidungsrechtfertigungen Verwendung findet. Stockmann merkt im Hinblick auf diese taktische Funktion an, dass sie nicht den eigentlichen Zweck der Evaluation bedient, sondern eher ihre pathologische Seite aufzeigt (vgl. Stockmann 2006, S. 21).

Reischmann erläutert neben der Kontroll-, Steuerungs- und Reflexionsfunktion noch die didaktische Funktion für die Evaluation in der Erwachsenenbildung. Es geht dabei darum, Praxis einzuschätzen, zu verstehen und zu verbessern (vgl. Reischmann 2006, S. 24). Evaluation dient so einer Qualitätsüberprüfung, ohne die Lernenden dabei in eine Rangfolge aufgrund ihres Wissens und Könnens zu bringen. Der Lernende ist für ihn ein „*gestandener Erwachsener, der nicht Mängelwesen und nicht unverantwortlich ist, nicht Drückeberger und nicht Behandlungsobjekt*“ (Reischmann 2006, S. 88). Im Rahmen der häufig verwendeten Evaluationsform der Selbstevaluation können die Beteiligten in vielen Fällen selber erkennen

und beurteilen, inwiefern die Ziele erreicht wurden und wo es noch Verbesserungspotenzial gibt. Die Eigensteuerung des Lernens ist mit besonderem Blickwinkel auf die Selbstkontrolle von außerordentlicher Bedeutung, ohne jedoch eine Fremdkontrolle auszuschließen. Die von Reischmann beschriebenen Funktionen sind zudem zugleich Ziel und Handlungshinweis.

Die Funktionen einer Evaluation sind auch deshalb wichtige Aspekte, da diese erhebliche Auswirkungen auf die Evaluation als Ganzes und im Besonderen auf die Verwendung der Evaluationsergebnisse haben. In der Praxis sind diese Funktionen nicht immer trennscharf, meist werden mehrere Funktionen verfolgt. So kann z. B. eine Evaluation für die Beteiligten und Betroffenen einen Optimierungscharakter haben und gleichzeitig für die Geldgeber auch der Legitimation dienen.

Warum die Festlegung der Ziele so wichtig ist, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass gerade unter Kosten-Nutzen-Aspekten eine Evaluation nicht immer alle Zielwünsche erfüllen kann. Es müssen dann Prioritäten festgelegt werden (Beywl und Balzer 2008, S. 8). Von diesen Prioritäten hängt dann der weitere Ablauf der Evaluation ab: *„Der Evaluationszweck richtet die Evaluation aus und gibt Orientierung, wozu die Evaluation als Prozess und wozu ihre Ergebnisse genutzt werden sollen“* (Beywl et al. 2007, S. 14). Dies hat etwa Auswirkungen darauf, wer im Weiteren mit einbezogen wird (vgl. Nützlichkeitsstandard N2 *„Klärung der Evaluationszwecke“*, Gesellschaft für Evaluation 2008, S. 10).

1.1.4.3 Zeitpunkt der Evaluation

Mit der Festlegung des Ziels einer Evaluation werden indirekt auch Vorgaben für den Zeitpunkt der Evaluation bestimmt. Seit Scriven (1972) unterscheidet man hierbei zwischen summativer und formativer Evaluation. Summativ bedeutet, dass nach Beendigung einer Maßnahme oder eines Programms evaluiert wird. Evaluation soll dabei in der summativen Evaluation Auskunft über Erreichtes und nicht Erreichtes geben und in der formativen Form *„im Lernprozess Lernhilfe sein“* (Reischmann 2006, S. 88). Die Evaluation dient bei dieser Verwendungsweise einer zusammenfassenden Beurteilung im Sinne von Wirkung und Nachhaltigkeit. Formative Evaluation erfolgt hingegen prozessbegleitend und kann so Auskünfte über Zielverfolgung und -erreichung liefern. Angestrebt wird häufig eine fortlaufende Verbesserung und Modifikation (vgl. z. B. Bortz und Döring 2006, S. 109–110; Ditton 2009, S. 613; Grüner 1993, S. 446–447; Hartz und Meisel 2011, S. 46; Kuper 2005, S. 17–18; Nuissl 2010, S. 83–86; Reischmann 2003; Beywl und Niestroj 2009, S. 97; Stockmann und Meyer 2010, S. 75–76).

Neben diesen beiden gängigen Zeitpunkten wird bei Stockmann in Rückbezug auf Scriven noch die performative Evaluation unterschieden. Hierbei handelt es sich um eine Evaluation im Rahmen der Planung einer Maßnahme, eines Programms usw. (vgl. Brandtstädter 1990, S. 217). Dabei werden die Rahmenbedingungen im Hinblick auf das Materielle, das Personelle, Institutionelle und Finanzielle untersucht, um so möglichst frühzeitig mögliche negative Effekte zu erkennen und Aussagen über die mögliche Nachhaltigkeit einer Maßnahme/eines Programms o. Ä. treffen zu können (vgl. Stockmann und Meyer 2010, S. 76). Anstelle der Begrifflichkeiten *performativ*, *formativ* und *summativ* findet man auch andere Begrifflichkeiten, die jedoch das Gleiche meinen. So wird die performative Evaluation auch *Input- oder Ex-ante-Evaluation* genannt. Die formative Evaluation kann auch *On-going-Evaluation* genannt werden und für die summative Evaluation findet man auch die Bezeichnung der *Ex-post-Evaluation* (vgl. Stockmann und Meyer 2010, S. 75 f.; Rossi et al. 2004).

1.1.4.4 Bewertungskriterien

Bei einer Evaluation ist es wichtig, vor der Erhebung der Daten Bewertungskriterien festzulegen. Dies meint die Festlegung von Ziel- bzw. Sollwerten, die man erreichen möchte, damit man mit dem Evaluationsgegenstand zufrieden ist, oder ab welchem Punkt man konkreten Handlungsbedarf sieht – z. B. bei einer Fragebogenfrage nach der Gesamtbewertung des Seminars in Schulnoten. Hierbei müsste man nun vorab festlegen, ob beispielsweise ein hundertprozentiges Einserergebnis angestrebt wird oder ob man zufrieden ist, wenn etwa drei Viertel der Beteiligten Noten im Bereich von 1 und 2 angegeben haben. So können nach der Erhebung der Evaluationsdaten und der Feststellung des Ist-Zustandes Vergleiche angestellt, Bewertungen vorgenommen und konkrete Handlungen aufgrund der Evaluationsergebnisse begründet werden (vgl. Reischmann 2006, S. 21; Grüner 1993, S. 31; Reischmann 2003, S. 21–23; Stockmann und Meyer 2010, S. 77–80; Ditton 2010, S. 610). Wottawa und Thierau (2003) merken dabei an, dass eine solche Bewertung, etwa von Handlungsalternativen zur konkreten Verbesserung, nicht ohne den eigentlich Betroffenen und stets nach rein wissenschaftlichen Kriterien erfolgen können. Sie sollte jedoch so wissenschaftlich wie möglich erfolgen.

1.1.4.5 Durchführende Person

Die durchführende Person, die Evaluatorin, ist laut Stockmann die wichtigste Unterscheidung im Hinblick auf die Differenzierung zwischen alltags- und wissenschaftlicher Evaluation (vgl. Stockmann 2004, S. 14). Vor dem Hintergrund, dass sich eigentlich jede Person Evaluatorin nennen und als solche betätigen kann, wenn sie jemanden findet, der sie dafür einstellt, kommt die Frage auf, wie man eine „gute“ von einer „schlechten“ Evaluatorin unterscheidet. Greift man hierbei auf Überlegungen im Rahmen von wissenschaftlichen Professionalisierungsdebatten zurück, so befindet man sich im Wirkungsfeld der DeGEval als Zusammenkunft und Austauschplattform von Menschen (Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen), die im Bereich Evaluation tätig sind und eine Professionalisierung etwa durch die Erarbeitung von Standards und Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung von Evaluatorinnen voranbringen möchten.

Eine „gute“ Evaluatorin in diesem Sinne ist also eine Person, die wissenschaftliche Evaluation betreibt und Kompetenzen in den Bereichen Theorie und Geschichte der Evaluation, Methoden, Organisations- und Feldkenntnisse, Sozial- und Selbstkompetenz und Praxiserfahrungen besitzt.

Wissenschaftlich wird die Evaluation zudem dadurch, dass die Evaluatorin durch ihre erlernte Profession mit Zuhilfenahme von bestimmten Standards (im Sinne der DeGEval: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit) Evaluation betreibt (vgl. Stockmann 2004, S. 14). Dabei muss dies nicht zwangsläufig bedeuten, dass nur externe Personen evaluieren können. Evaluationen können ebenso von internen Personen durchgeführt werden. Hierbei ist wichtig zu beachten, ob es sich um eine Fremd- oder Selbstevaluation (s. o.) handelt, welches Evaluationsmodell angestrebt wird und in welchem Kontext die Evaluation stattfindet. Denn all dies sind Einflussfaktoren auf die Rolle und Tätigkeit der Evaluatorin. Der Zeitpunkt der Evaluation hat ebenfalls Auswirkungen auf die Evaluatorin. Beispielsweise hat die Evaluatorin bei einer formativen Evaluation eher beratenden Charakter bei der Gestaltung und Durchführung eines Programms, während sie bei einer summativen Evaluation die urteilende bzw. abschließend bewertende Person ist (vgl. Kuper 2005, S. 18). Zudem ist die Evaluatorin mit weiteren Herausforderungen konfrontiert: Vor allem innerhalb einer Fremdevaluation ist die Evaluatorin oft zugleich Auftragnehmer und muss auf Vorstellungen und Interessen des Auftraggebers eingehen. Dies ist besonders im Zusammenhang mit der Zielklärung ein wichtiger Aspekt, bei dem es zu bedenken gilt, dass die Ziele der Evaluation nicht immer offen benannt werden (können) und es vor allem

bei tabuisierten Bereichen (z. B. Konflikten innerhalb der Institution) auch verdeckte bzw. in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen auch sich ändernde Ziele geben kann. Gerade innerhalb unterschiedlicher Betroffenenengruppen herrschen oft unterschiedliche Ziele, die sich sogar widersprechen können. In solchen Fällen ist es besonders wichtig, die unterschiedlichen Zielvorstellungen möglichst in gemeinsame Ziele umzuwandeln (z. B. mit Hilfe von Zielbildungs- und Konsenstechniken). Dies kann umso schwerer sein, je stärker ein Machtgefälle innerhalb einer Organisation herrscht (vgl. Wottawa und Thierau 2003, S. 56).

„Gerade hier wird deutlich, dass Evaluation eben nicht (nur) in der Anwendung von Wissenschaft und Datenverarbeitungstechniken besteht, sondern auch erhebliche sozialtechnische Kompetenzen erfordert.“ (Wottawa und Thierau 2003, S. 56)

1.1.4.6 Verwendete Methodik

Neben zeitlichen und personellen Aspekten gibt es auch hinsichtlich der verwendeten Methodik Differenzierungsmöglichkeiten. Grundlegende Methoden bei der Evaluation sind solche, wie sie in der empirischen Sozialforschung Verwendung finden. Hierbei wird ebenso wie in anderen Anwendungsbereichen unter qualitativen, quantitativen und Mixed-Methods-Verfahren unterschieden (vgl. Gollwitzer und Jäger 2007; Bortz und Döring 2006; Kuckartz und Busch 2012).

Quantitative Daten werden die numerischen Daten genannt, die mittels statistischer Verfahren ausgewertet werden. Dem gegenüber stehen die qualitativen Daten, die dementsprechend nicht numerisch sind. So können die Daten etwa aus Audio- oder Videomaterial, unbewegten Bildern oder Textmaterial bestehen. Das Textmaterial in Form von beispielsweise Interviewtranskripten, Beobachtungsprotokollen oder Dokumenten bildet dabei wohl die häufigste Form qualitativer Daten (vgl. Kuckartz und Busch 2012, S. 143f.). Mittlerweile sind qualitative Daten keineswegs nur in den Geistes- und Sozialwissenschaften von Bedeutung. Vielmehr kommt ihnen in nahezu allen Wissenschaftsdisziplinen eine wichtige Rolle zu (vgl. Bernard und Ryan 2010, S. 4). Neben diesen beiden Richtungen haben in den letzten Jahrzehnten vor allem Mixed-Methods-Verfahren an Bedeutung gewonnen. So auch in der Evaluation, in der gerade bei komplexen Evaluationen die Frage der Methodenangemessenheit immer häufiger durch Mixed-Methods-Verfahren beantwortet wird. Hinter dem Begriff „Mixed Methods“ steht dabei nicht nur eine irgendwie beliebig geartete Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Daten, sondern ein eigenes Forschungsfeld

der Methodenkombination (vgl. Johnson et al. 2007; Creswell 2003) mit ganz unterschiedlichen Ausprägungen der Designgestaltung. Es kommt dabei nicht nur darauf an, in welcher Form die Daten vorliegen, sondern auch, ob die Analyse der Daten jeweils qualitativ oder quantitativ vorgenommen wird.

Welche Formen von Mixed Methods es gibt und was diese mit dem durchaus gängigen Begriff der Triangulation zu tun haben, soll im Folgenden erläutert werden.

Triangulation definiert Norman Denzin als „*the combination of methodologies in the study of the same phenomenon*“ (Denzin 1978, S. 291). Das in den 1950er Jahren entstandene Validierungskonzept durch Operationalisierung naturwissenschaftlichen Messens innerhalb der quantitativen Forschung wird von Denzin erweitert. Kuckartz und Busch beschreiben ein späteres Abrücken Denzins von dem Validierungscharakter hin zu der Empfehlung, dies als Strategie für ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu nutzen. Zudem gehen sie darauf ein, dass im deutschsprachigen Raum zunehmend auf den Triangulationsansatz eingegangen und dieser auch kritisiert wird (vgl. Kuckartz und Busch 2012, S. 145).

Der Mixed-Methods-Ansatz ist demgegenüber vor allem auf die forschungspraktische Designgestaltung fokussiert. Creswell beschreibt dabei vier Kriterien, die bei der Designauswahl zu berücksichtigen sind: erstens die Reihenfolge der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten (Implementation), zweitens die Frage danach, welcher Methode Priorität eingeräumt wird (Priorität), drittens der Zeitpunkt, zu dem eine Integration der beiden Datentypen stattfindet (Integration), und viertens, inwiefern die Theorie eine Rolle spielt, beispielsweise ob es eine konkrete theoretische Rahmung gibt oder ob diese implizit vorhanden ist (theoretische Perspektive) (vgl. Kuckartz und Busch 2012, S. 146 in Bezug auf Creswell 2003). Die Designs können dementsprechend in die drei Formen parallel, sequenziell und transformativ unterschieden werden. Bei einem parallelen Design werden die qualitativen und quantitativen Daten zunächst unabhängig voneinander erhoben und später miteinander in Verbindung gebracht. In einem sequenziellen Design nehmen die quantitativen Daten den Hauptfokus ein und werden im Verlauf durch qualitative Daten ergänzt (oder auch umgekehrt), um so ein vertiefendes Verständnis der bereits gewonnenen Daten zu erlangen. Die dritte Designform ist die des durch eine überwiegend theoretische Perspektive gekennzeichneten transformativen Designs, bei dem die Datenerhebung ebenfalls nacheinander stattfindet, die Reihenfolge jedoch keine Rolle spielt (vgl. Kuckartz und Busch 2012, S. 146ff.).

Die Wichtigkeit der Methode wird auch in drei Standards für Evaluation (s. u.) sichtbar. D1 fordert angemessene Verfahren, G5 valide und reliable Informationen und G7 die Analyse qualitativer und quantitativer Daten.

Nachdem Evaluation nun anhand diverser Punkte (Gegenstände, Funktionen, evaluierende Personen, Bewertungskriterien und Ähnliches) charakterisiert wurde, bleiben zum Schluss noch zwei Fragen offen: zum einen die Frage danach, wem die Ergebnisse übermittelt und zugänglich gemacht werden und ob Evaluation immer interessengeleitet ist.

Die Evaluationsergebnisse *„werden im Rahmen von Rückmeldungen bzw. der Berichterstattung der Evaluation an Adressierte weitergegeben. Es gehört zur Aufgabe der Evaluierenden, die Nutzung der Evaluationsergebnisse im Sinne der Evaluationszwecke anzustoßen und zu unterstützen. [...] Die Evaluationsergebnisse sind durch sprachliche Konvention von den Resultaten des Programms zu unterscheiden.“* (eval-wiki.org 2017)

Hierbei unterscheidet man zwischen öffentlichen und vertraulichen Evaluationen, selten findet man auch die Begriffe offene und geschlossene Evaluation (vgl. Kromrey 2001). Die meisten Evaluationen, vor allem in der Wirtschaft und der Politik, sind vertrauliche Evaluationen, da ihre Ergebnisse nur einem sehr begrenzten Nutzerkreis zur Verfügung stehen. Ein Nachvollziehen der Ergebnisse ist für einen Außenstehenden nicht möglich, was eine Interpretation nach den jeweiligen Wünschen der Auftraggeber begünstigen kann. Von öffentlichen Evaluationen wird hingegen gesprochen, wenn die Evaluationsergebnisse allen Interessierten zugänglich gemacht werden, beispielsweise durch die Möglichkeit eines Downloads oder einer Publikation in einer Fachzeitschrift.

Die Frage danach, ob Evaluation überhaupt objektiv sein kann – gerade im Hinblick auf interne oder auch Selbstevaluationen –, beantworten Gollwitzer und Jäger (2007, S. 11f.), indem sie zwischen parteilicher und objektiver (überparteilicher) Evaluation unterscheiden. Sie beziehen sich dabei auf die Rolle der Evaluatorin innerhalb des Evaluationsauftrags. Demnach ist eine Evaluation parteilich, wenn ein bestimmtes Ergebnis wahrscheinlicher ist als andere Ergebnisse. Auch wenn dies durchaus im Sinne des Auftraggebers sein kann, ist es doch fragwürdig, ob es in der Extremform – einem vor der Evaluation feststehenden Ergebnis – überhaupt noch eine Evaluation darstellt. Die objektive Evaluation ist jene, welche im Sinne einer wissenschaftlichen Evaluation angestrebt wird. Objektiv bedeutet dabei, dass keine Ergebnisse vorher feststehen, sondern sich diese erst durch die Evaluation ergeben.

Die oben beschriebenen Elemente einer Evaluation – Gegenstände, Zwecke, Bewertungskriterien, durchführende Personen, Methodik und Zeitpunkt der Evaluation –

stellen gleichsam die Ausgangslage für alle grundlegenden Überlegungen bei der Planung einer Evaluation dar sowie die Möglichkeit der Nachvollziehbarkeit des Evaluationsprozesses für einen potenziell außenstehenden Betrachter im Sinne der Standards der DeGEval. Wichtig ist hierbei, dass sich über jeden der unterschiedlichen Bereiche bei der Planung Gedanken gemacht und genau dokumentiert wird. Die Dokumentation hilft dabei, dass der Facettenreichtum der Evaluation nicht zu einem „Facettenwirrwarr“ führt, denn die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es die eine Evaluation nicht gibt, sondern dass unter demselben Begriff durchaus sehr unterschiedliche Definitionen und Vorgehensweisen gemeint sein können. Gemeinsam ist jedoch allen Evaluationen, dass am Ende eine kriteriengeleitete Bewertung eines Gegenstandes steht.

1.1.5 Evaluationsmodelle

In dieser Arbeit ist bereits dargestellt worden, dass sich die vielen heterogenen Definitionen aus den vielen unterschiedlichen Anwendungsgebieten her begründen. Vergleichbar zu den Definitionen von Evaluation gibt es eine große Anzahl an Ansätzen zur Evaluation und es scheint teilweise schwierig, Kernelemente auszumachen. In Bezug darauf, was ein Ansatz ist und wie sich dieser von einem Modell unterscheidet, kommt es stark auf die Autorinnen, die Komplexität und die verwendeten Elemente an. Stockmann (2007, S. 40) beschreibt, dass es ähnlich wie bei den Evaluationsdefinitionen ein regelrechtes „Wirrwar“ gibt. In der englischsprachigen Literatur scheint vor allem der Begriff „Model“ zu dominieren (vgl. Stufflebeam und Shinkfield 2007). Im Deutschen hingegen findet man sowohl die synonyme Verwendung der Begriffe „Modell“ und „Ansatz“ als auch Bestrebungen, diese deutlich zu unterscheiden. Innerhalb dieser Arbeit wird der Begriff des Ansatzes in Anlehnung an Stockmann (2007, S. 40) verwendet. Dabei werden unter Ansätzen beispielhafte Abläufe einer Evaluation verstanden, die eher einem Strukturierungsvorschlag nahekommen. Eine Theorie im wissenschaftlichen Sinne wird hier nicht unter einem Ansatz verstanden. Die Ansätze enthalten dabei eher Grundprinzipien im Hinblick auf die Evaluation. Demgegenüber werden Modelle als umfassender und weitreichender angesehen. Verschiedene Modelle greifen jeweils einen oder mehrere Aspekte auf und geben entsprechende idealtypische Evaluationswege wieder.

Der Ablauf einer Evaluation lässt sich allgemein ähnlich einem Forschungsprozess in die Phasen Planung, Durchführung und Verwertung einteilen. Ebenso kann man eine Analogie zu den Phasen des Lehr-Lernprozesses (Input, Throughput und Output) sehen (vgl. Stockmann und Meyer 2010, S. 159; Nuissl 2013, S. 56). Da diese groß anmutenden Einteilungen jedoch viel Auslegungsspielraum und wenig Konkretes beinhalten, soll im Folgenden ein allgemeiner, aber eben doch kleinschrittiger beispielhafter Ablaufplan nach Beywl et al. (2007) erläutert werden, um so von einer konkreten Vorstellung eines Ablaufs zu Abstrakterem überzuleiten. Daran anschließend folgen der Ansatz von *The four Levels* von Kirkpatrick, das CIPP-Modell nach Stufflebeam und der partizipative Evaluationsansatz nach Stockmann und Meyer. Alle vier Ansätze beziehen die Stakeholder⁸ mit ein und haben somit einen partizipativen Charakter. Des Weiteren wird die Nutzung der Ergebnisse bereits zu

⁸ Als Stakeholder werden hier alle Beteiligten und Betroffenen einer Evaluation bezeichnet (vgl. univation.org 2017).

Beginn der Evaluation mitgedacht. Abgesehen von diesen beiden Punkten unterscheiden sich die Ansätze jedoch auch beispielsweise in der Art der Stakeholderbeteiligung, der Rolle der Evaluatorinnen und ihrem Abstraktionsniveau.

1.1.5.1 Evaluationsablaufplan nach Beywl et al.

Den Ablauf einer Evaluation gliedern Beywl et al. (2007) in sechs Schritte. Dabei wird damit begonnen, dass mit allen (1.) Beteiligten Zwecke und Nutzen einer Evaluation geklärt werden. Darauf aufbauend werden (2.) Gegenstände, Bedingungen und eine Fragestellung, unter der Evaluation stattfindet, festgelegt. Im nächsten Schritt folgt (3.) die Erarbeitung eines Untersuchungsplans. Die Erhebung und Auswertung der gewonnenen Daten (4.) schließt sich daran an. Abschließend werden (5.) Schlussfolgerungen benannt, die Ergebnisse bewertet und die (6.) Ergebnisverwertung eingeleitet. Im Prinzip folgen diese Schritte nacheinander, ohne dabei die Möglichkeit auszuschließen, immer wieder Rückbezüge zu vorherigen Schritten herzustellen. Evaluation wird hierbei als *„eine spezifisch wissenschaftsbasierte Dienstleistung angesehen, die insbesondere immaterielle Gegenstände (wie Bildung, soziale Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit ...) unabhängig, systematisch und datengestützt beschreibt und bewertet, sodass Beteiligte und Betroffene die erzeugten Ergebnisse für ausgewiesene Zwecke nutzen können“* (Beywl et al. 2007, S. 5). Wie in der Evaluation üblich, so ist auch dieser Ansatz aus einer bestimmten Richtung entstanden. Das vorangestellte Interesse lag auf der Programmevaluation.

1. Mit den Stakeholdern Zwecke und Nutzen der Evaluation festlegen

In diesem Schritt geht es zunächst darum, Beteiligte und Betroffene der Evaluation herauszuarbeiten. Sind diese identifiziert, so sollen sie im Rahmen der Möglichkeiten und der jeweiligen Erwünschtheit mit einbezogen werden. Wichtig ist dabei, dass die Erwartungen und Sorgen, aber auch Vorstellungen und Werte der Stakeholder dargestellt und berücksichtigt werden. Anschließend erfolgt die Klärung der Evaluationszwecke (vgl. Kapitel 1.1.4.2). Die potenziellen Nutzer der Evaluationsergebnisse sollen von Beginn an identifiziert werden. Dieses Vorgehen ermöglicht es durch ein stetiges Miteinbeziehen der potenziellen Nutzer, die Evaluation so zu gestalten, dass ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen auch wirklich zur Anwendung kommen. Für Beywl (2006) bildet die Nutzung der Ergebnisse das sinnstiftende Element der Evaluation, denn *„Forschung ohne Nutzung ist bedauerlich, Evaluation ohne Nutzung ist wertlos“* (Beywl 2006, S. 116).

2. Gegenstände, Bedingungen und Fragestellung der Evaluation

Die Klärung des Evaluationsgegenstandes, der Rahmenbedingungen unter denen Evaluation durchgeführt wird, und die Festlegung der Fragestellung, die innerhalb der Evaluation verfolgt werden soll, stehen hier im Fokus. Dabei wird deutlich, dass auch hier das Einbeziehen der verschiedenen Sichtweisen der Stakeholder für die Akzeptanz und die Nutzung der Ergebnisse wichtig ist. Zudem erfolgt innerhalb dieses Schrittes die Festlegung der Bewertungskriterien (vgl. Kapitel 1.1.4.4).

3. Die Erarbeitung des Untersuchungsplans

Das Erhebungsdesign ist im dritten Schritt von zentraler Bedeutung. Dabei müssen die Erhebungsmethoden passend zur Fragestellung ausgewählt und angemessene Instrumente entwickelt werden. Vor Beginn der Studie ist die Auswahl der Stichprobe unverzichtbar sowie ein Pretest empfehlenswert. Sinnvoll ist es auch, die Auswertungsmethoden ebenfalls zu diesem Zeitpunkt zu planen, sodass die Erhebungs- und Auswertungsverfahren aufeinander abgestimmt sind.

4. Datenerhebung und -auswertung

Im vierten Schritt werden die Daten erhoben und ausgewertet. Dies bedeutet, dass die Erhebung vorbereitet, durchgeführt und die erhobenen Daten gesichert werden müssen. Die anschließende Auswertung erfolgt mit den bewährten Methoden der empirischen Sozialforschung.

5. Schlussfolgerungen und Bewertungen ziehen

Im Anschluss daran erfolgt im fünften Schritt die Aufbereitung der Ergebnisse. Anhand der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen gezogen; die vorab festgelegten Bewertungskriterien ermöglichen nun eine Bewertung der Ergebnisse. Dadurch können Empfehlungen ausgesprochen werden, sodass die Ergebnisse in eine praktische Nutzung überführt werden können.

6. Rückmeldung der Ergebnisse und Einleitung der Ergebnisverwertung

Im letzten Schritt ist das Verfassen eines Evaluationsberichts und das Rückmelden der Ergebnisse sowohl an die Auftraggeber als auch an die Stakeholder vorgesehen. Wichtig ist dabei, noch einmal zu beachten, dass die beschriebenen Empfehlungen so dargestellt sind, dass sie einen Praxistransfer ermöglichen, denn die Einleitung der Ergebnisverwertung schließt den Evaluationsansatz nach Beywl et al. (2007) ab.

1.1.5.2 Four Levels von Kirkpatrick

Der Ansatz von Kirkpatrick ist der erste, der im Hinblick auf eine Ergebnisnutzung im Jahr 1959 formuliert wurde. Dabei ging der Autor der Überlegung nach, welchem Zweck ein Evaluationsergebnis dienen kann. Im pädagogischen Bereich kommt er zu dem Schluss, dass eine gelungene Evaluation Ergebnisse auf vier Ebenen produzieren sollte: auf der Ebene der Reaktion, des Lernerfolgs, des Verhaltens und eines Gesamtergebnisses. „*These four levels are all important, and they should be understood by all professionals in the field of education, training and development*“ (Kirkpatrick und Kirkpatrick 1998, S. 15).

1. Ebene der Reaktion

Die Ebene der Reaktion bezeichnet die direkten Reaktionen der Teilnehmerinnen nach Abschluss einer Trainingsmaßnahme. In der Regel zielen diese Ergebnisse auf die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen ab, die oft durch das Erhebungsinstrument des Fragebogens erfasst werden.

2. Ebene des Lernerfolgs

Voraussetzung für die Ebene des Lernerfolgs ist es, dass das Lernziel vorher festgelegt wird. Inhalte des Lernerfolgs sind das durch die Maßnahme erworbene Wissen, verbesserte Fähigkeiten und Einstellungsänderungen. Methodisch schlägt Kirkpatrick dabei Kontrollgruppen, Pre- und Postmessungen, Fragebogen und Lerntests vor.

3. Ebene der Verhaltensänderung

Ergebnisse auf Verhaltensebene unterliegen der Schwierigkeit, dass diese erst nach einiger Zeit messbar sind. Ausgangslage dafür ist eine Transferleistung von der Maßnahme hin in den Alltag, sodass in der Maßnahme erlernte Veränderungen auch im Alltag ihre Anwendung finden. Wichtig ist dabei zu beachten, dass diese Änderungen nicht nur einseitig von der personellen Seite her betrachtet werden, sondern teilweise nur durch vorherige Änderungen der Voraussetzungen z. B. am Arbeitsplatz stattfinden können. Methodisch ist hierbei die Überprüfung aufwendiger, da teilweise nicht nur die betroffenen Personen selbst, sondern z. B. auch Menschen in ihrem Arbeitsumfeld nach Verhaltensänderungen der an der Maßnahme Beteiligten interviewt werden können. Kirkpatrick sieht daneben mögliche Methoden in der Durchführung von Kontrollgruppen oder Pre- und Postmessungen.

4. Ebene des Endergebnisses

Die Ebene der Endergebnisse soll Antworten darauf liefern, ob die Ziele der Maßnahme für die durchführende Organisation erreicht wurden. Neben den schon erwähnten Methoden können hierbei auch Datenquellen und Kosten-Nutzen-Überlegungen mit einbezogen werden. Dabei weist Kirkpatrick selbst schon auf die Schwierigkeit hin, dass teilweise nicht erkennbar ist, ob eine Änderung eine direkte Folge einer Maßnahme ist oder durch andere Einflüsse herbeigeführt wurde (vgl. Kirkpatrick und Kirkpatrick 1998).

1.1.5.3 CIPP-Modell von Stufflebeam

Stufflebeam entwickelte 1966 das CIPP-Modell. Dieses ist seither von ihm selbst und anderen stets weiterentwickelt worden. „*The CIPP model treats evaluation as an essential concomitant of improvement and accountability within a framework of appropriate values and a quest for clear, unambiguous answers.*“ (Stufflebeam und Shinkfield 2007, S. 351) Grundelement dieses Modells ist, dass der rationale Entscheidungsprozess unterstützt werden soll durch die Anwendung (den Nutzen) der Evaluationsergebnisse. Möglich ist dies durch einen ständigen Austausch von Auftraggebern, Evaluatoreninnen, Beteiligten und Betroffenen. Die Wahrnehmung der Bedürfnisse der Stakeholder wird dabei hervorgehoben (Stufflebeam und Shinkfield 2007, S. 326ff.). Erreicht werden soll dies durch eine genaue Analyse der Evaluationsinformationen. Stufflebeam benennt dabei ebenfalls vier Komponenten: *context*, *input*, *process* und *product*. Hierbei bezieht sich jedoch, anders als bei Kirkpatrick, lediglich eine Ebene auf die Ergebnisse.

1. Context

Der Begriff *context* bezeichnet hierbei die Rahmenbedingungen, unter denen ein Programm stattfindet. Zur Kontextevaluation gehören auch die Auftraggeber, die Beteiligten und die Betroffenen sowie die Frage, ob die Zielsetzung und die Art der Durchführung mit den Bedürfnissen der Beteiligten übereinstimmen. Stufflebeam sieht hierbei die Möglichkeit, dass Entscheidungshilfen für die Planung entstehen (vgl. Stufflebeam und Shinkfield 2007, S. 336).

2. Input

Als *input* bezeichnen Stufflebeam und Shinkfield (2007, S. 338ff) die Identifizierung der Vorerfahrungen und Ressourcen der am Programm beteiligten Personen. Die Ergebnisse

können für die konkrete Programmplanung, aber auch für die Kosten-Nutzen-Kalkulation verwendet werden.

3. Process

Der *process* beschreibt, ähnlich einer formativen Evaluation, einen Soll-Ist-Abgleich. Es wird evaluiert, auf welche Art und Weise ein Projekt eingeführt und umgesetzt wird, sowie ob die vorab gesetzten Ziele erreicht wurden.

4. Product

An vierter Stelle benennen Stufflebeam und Shinkfield das *product*. Dies bezeichnet eine Evaluation des Ergebnisses einer Maßnahme. Dabei wird sowohl auf kurz- als auch auf langfristige Ergebnisse geschaut. Neben den Ergebnissen werden zudem gewollte und ungewollte Auswirkungen durch die Maßnahme ausgemacht und ein Soll-Ist-Abgleich hinsichtlich der Erreichung des Ziels vollzogen (vgl. Stufflebeam und Shinkfield 2007, S. 338ff). Im Gegensatz zu den anderen Ebenen werden hier keine Methodenvorschläge gemacht, da die gesamte Methodenvielfalt der empirischen Sozialforschung zum Einsatz kommen kann. „*The model employs multiple methods, is based on a wide range of applications, and is supported by an extensive theoretical and pragmatic literature.*“ (Stufflebeam und Shinkfield 2007, S. 352)

1.1.5.4 Der partizipative Evaluationsansatz nach Stockmann

Der partizipative Evaluationsansatz nach Stockmann geht von der Grundannahme aus, dass Partizipation der Stakeholder am Evaluationsprozess zu einer erhöhten Akzeptanz und einer besseren Ergebnisverwertung führt. Die Evaluatorinnen bringen hierbei ihr Expertenwissen in Bezug auf die Evaluation mit, wohingegen die Stakeholder als Experten im Sinne ihres fachlichen und konkreten Situationswissens angesehen werden. Somit wird sichergestellt, dass die unterschiedlichen Wissensbestände, Sichtweisen und Perspektiven diverser Akteure genutzt werden und in die Evaluation einfließen.

Die Beziehung zwischen Evaluatorin und Stakeholder kann so zu einem kollegialen Arbeiten am Evaluationsprozess gestaltet werden, ohne dass die Evaluatorinnen als Kontrolleurrinnen wahrgenommen werden (Stockmann und Meyer 2010, S. 186).

Der Ablauf des partizipativen Evaluationsansatzes nach Stockmann gliedert sich in die drei Phasen (1) Entwicklungszusammenhang, (2) Forschungszusammenhang und (3) Verwertungszusammenhang.

1. Entwicklungszusammenhang

Dabei geht es in der ersten Phase um die Gegenstandsbestimmung, das Festlegen der Evaluationsziele, der Bewertungskriterien und der Evaluatorinnen. Diese Phase wird hauptsächlich durch die Auftraggeber geprägt sein, wobei auch hier eine Beteiligung der Stakeholder möglich ist. Je nach Erfahrung der Auftraggeber kann die Bestimmung der Evaluatorinnen auch weiter oben in der Abfolge stehen, um dann angeleitet durch diese die Ziele genau formulieren und Bewertungskriterien erstellen zu können.

2. Forschungszusammenhang

In der Phase des Forschungszusammenhangs geht es dann um die Entwicklung des Designs inklusive der Untersuchungsmethoden sowie um die Durchführung der Untersuchung. Im Anschluss daran erfolgen die Bewertung anhand der vorher festgelegten Kriterien und eine Empfehlung durch die Evaluatorinnen. Als letzter Schritt innerhalb dieser Phase werden die Ergebnisse den Stakeholdern und Auftraggebern präsentiert.

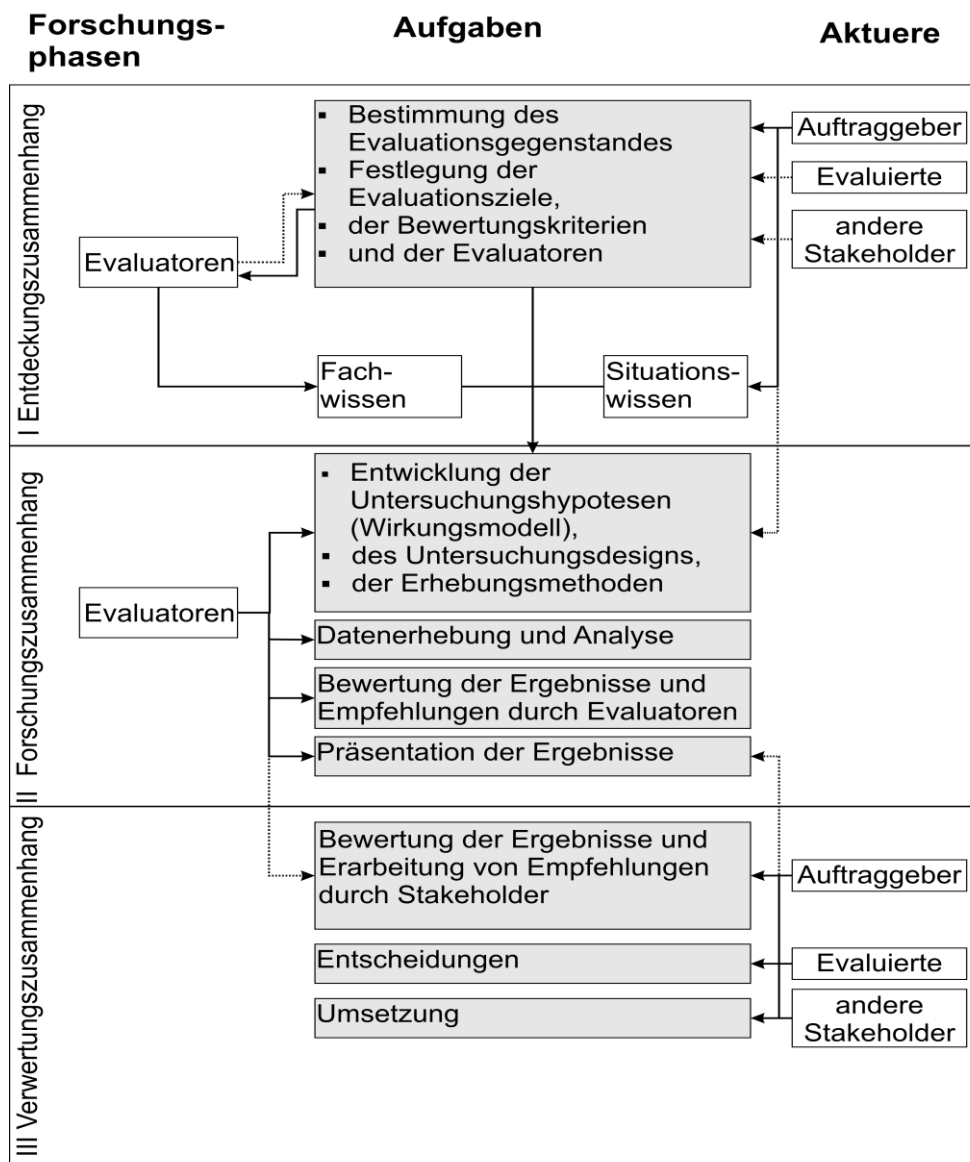


Abbildung 1 Partizipativer Evaluationsansatz des CEval (Stockmann und Meyer 2010, S. 189 Abb. 4.4)

3. Verwertungszusammenhang

Die dritte Phase des Verwertungszusammenhangs ermöglicht nun eine Bewertung der Ergebnisse und das Aussprechen von Empfehlungen durch die Stakeholder. Auf dieser Grundlage sollen Entscheidungen getroffen und die Ergebnisverwertung eingeleitet werden.

1.1.6 Zusammenfassung Ausgangslage Evaluation

Fasst man Kapitel 1.1 zusammen, so lässt sich feststellen, dass eine Vielzahl an definitorischen Überlegungen im Zusammenhang mit Evaluation vorkommt. Da sich diese Arbeit mit Kommunikationstraining als Teil der Weiterbildung auseinandersetzt, bildet die aus der Weiterbildung stammende Definition nach Reischmann hier so lange die Grundlage, wie die später vorgenommenen Studien keine anderen Ergebnisse liefern. Evaluation meint hierbei ein methodisches Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen mit dem Ziel, eine Bildungsmaßnahme durch Wirkkontrolle, Steuerung und Reflexion besser zu verstehen und zu gestalten (vgl. Reischmann 2006, S. 16)

Evaluationen lassen sich hinsichtlich der Gegenstände, der Evaluationsziele und Zwecke, des Zeitpunkts der Evaluation, der Bewertungskriterien, der durchführenden Person und der verwendeten Methodik unterscheiden.

Die vier vorgestellten Ansätze von Beywl et al., Kirkpatrick, Stufflebeam sowie Stockmann und Meyer haben gemeinsam, dass sie eine Relevanz in der Weiterbildung haben, zwischen drei und sechs Ebenen beschreiben und eine Nutzung der Ergebnisse von Beginn an mit einplanen. Unterschiedlich sind die Modelle in ihrem Abstraktionsniveau. Während bei Beywl et al. ganz konkret Schritte von Beginn bis Ende beschrieben werden, begnügen sich die anderen Ansätze damit, die Ebenen aufzuzeigen, auf denen Evaluation eine Rolle spielt. Die Schwerpunktsetzung des jeweiligen Modells erfolgt bei Kirkpatrick auf den Ebenen der Reaktion, des Lernerfolgs, des Verhaltens und eines Gesamtergebnisses, bei Stufflebeam und Skinfield auf den Ebenen *context*, *input*, *process* und *product*, und bei Stockmann und Meyer auf den Ebenen des Entwicklungszusammenhangs, des Forschungszusammenhangs und des Verwertungszusammenhangs. Interessant wird im Folgenden sein, inwieweit die Evaluationswirklichkeiten von Kommunikationstrainings, die von ausgebildeten Sprechern der DGSS durchgeführt werden, den hier vorgestellten Grundlagen entsprechen und ob die hier vorgestellten Ansätze sowie die erläuterten Standards der DeGEval in der Evaluation zum Einsatz kommen.

1.2 Kommunikationstraining – Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation

In Kapitel 1.1 wurde deutlich, dass unabhängig von Definitionen und Methoden die Bestimmung des Gegenstandes ein zentraler Schritt im Rahmen der Evaluation ist. Es muss zunächst geklärt sein, wie dieser Gegenstand aussieht, bevor es darum gehen kann, welche Aspekte des Gegenstandes evaluiert werden sollen. Im Falle der Kommunikationstrainings bedeutet dies nicht nur, zu wissen, wie ein konkretes Kommunikationstraining aufgebaut ist, sondern auch, was in einem Kommunikationstraining aus wissenschaftlicher Sicht vermittelt und gelernt werden kann. Die Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation wird in diesem Kapitel vorangestellt, um die besondere Kopplung zwischen Person und Inhalt deutlich zu machen. Im Anschluss daran geht es in Kapitel 1.2.1 zunächst weg von der personellen vermittelnden Ebene hin zur Inhaltsebene, der Begriffsbestimmung von Kommunikation. Dabei wird der Begriff so diskutiert, wie er in Kommunikationstrainings verwendet wird. Dies bedeutet, dass sich die Diskussion an der Wirklichkeit der Praxis der Kommunikationstrainings orientiert. Dem Kapitel 1.2.2 ist die Frage vorangestellt, was kommunikative Kompetenzen bzw. Gesprächsfähigkeit sind und was dies für das konkrete Training bedeutet. Danach schließt sich die Rückkopplung zum möglichen Aufbau eines Kommunikationstrainings (Kapitel 1.2.3) an. Den Abschluss bildet eine Annäherung an vereinzelt bestehende Literatur zum Thema Evaluation von Kommunikationstrainings (Kapitel 1.2.4).

Die Frage der Lern- und Lehrbarkeit von Kommunikation⁹ beschäftigte Sprechwissenschaftlerinnen, -erzieherinnen und Forscherinnen verwandter Gebiete wie der Diskursforschung vermehrt in den 70er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Fiehler und Sucharowski 1992, S. 24). Dabei bilden sich meist drei Positionen (vgl. Fiehler 2002, S. 19) heraus. Erstens: Kommunikation als eine natürliche Verhaltensweise des Menschen, vergleichbar mit der Tatsache, dass ein Mensch typischerweise auch z. B. zwei Arme hat. Hierbei wird nur sehr begrenzt darüber nachgedacht, wie diese verändert bzw. verbessert wird. Zweitens: Kommunikation als eine äußere Fähigkeit, die vergleichbar ist mit dem Binden von Schnürsenkeln, also als eine durchaus erlernbare und lehrbare Tätigkeit. Drittens: Kommunikation als ein Teil der Persönlichkeit. Diese Sichtweise legt nahe, dass eine

⁹ Der Fokus dieser Arbeit liegt auf Kommunikationstrainings in der Weiterbildung, deshalb bleibt z. B. das Erlernen grundlegender kommunikativer Kompetenzen innerhalb des Spracherwerbs außen vor.

Veränderung in der Regel nur durch langfristiges und aufwendiges Bemühen möglich ist. In den letzten zwanzig Jahren hat sich der Fokus des Themas etwas von der Lehr- und Lernbarkeit weg und hin zum Kompetenzerwerb verlagert. Die Frage, wann kommunikative Kompetenz (siehe Kapitel 1.2.2) erworben wird und welche Unterstützung man dabei geben kann, ist hochaktuell und beinhaltet teilweise ähnliche Fragen wie in der Debatte um die Lern- und Lehrbarkeit von Kommunikation (vgl. Thielemann 2014; Beck 2015). Die Entwicklung von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeit ist ein lebenslanger, nie vollkommen abgeschlossener Lern- und Trainingsprozess, der in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedlich deutlich und bewusst wahrgenommen wird (vgl. Brünner et al. 2002).

Brünner et al. (2002) sehen dabei zwei Wege, wie Kommunikations- und Gesprächsfähigkeit erworben werden können: einerseits durch systematisches Lehren und Lernen und andererseits durch kommunikative Praxis. In Letzterer geht es nicht nur darum, miteinander zu sprechen, sondern vielmehr um den Prozess der reflektierten Bewusstwerdung der Kommunikationssituation, des sogenannten *self-monitorings* (vgl. Brons-Albert 1995; Knapp und Daly 2011; West und Turner 2011; Synder 1974). Vereinfacht ausgedrückt werden gelingende und gescheiterte Kommunikationssituationen analysiert und Konsequenzen für nachfolgende Situationen gezogen (vgl. Geißner 2004). Geißner (2002) beschreibt, dass Gesprächsfähigkeiten „*nur (weiter-)entwickelt werden in Prozessen sozialen Lernens*“ (ebd., S. 204).

Dies unterscheidet sprechwissenschaftlich fundierte Kommunikationsseminare von solchen der Gesprächsforschung. Die Relevanz der erlebten und reflektierten Praxis steht bei sprechwissenschaftlichen Kommunikationstrainings im Vordergrund, während in der angewandten Gesprächsforschung das dezidiert analysierte Transkript als Lernmedium dient (vgl. Pabst-Weinschenk 2009, S. 34). Methodisch bedeutet dies, dass vor allem mit Gruppen gearbeitet wird, in denen Probereden, Gruppenarbeiten, Simulationen von Alltagsgesprächen und zum Teil Rollenspiele durchgeführt und kriteriengeleitet reflektiert werden (vgl. ebd.). Geißner sieht die Aufgabe der Kommunikationstrainerinnen darin, Situationen herbeizuführen, bei denen über ein ungezwungenes Thema geredet werden kann, um dies daraufhin intensiv durch ein angeleitetes Feedback zu reflektieren. Dabei ist das Ziel „*bereits ,hier und jetzt‘ zu merken, zu spüren, zu erleiden, zu erkennen ,daß und wie ich auf andere Menschen wirke‘, weil diese anderen Menschen sich auf mich und was ich wie sage ganz*

verschieden einlassen“ (ebd., S. 205 f.). Neben dem Bewusstwerden der Art und Weise der eigenen sprachlichen Äußerung ist es ebenso wichtig, genau beschreiben zu können, was man selber wahrgenommen und wie es auf einen gewirkt hat. Dazu dienen Übungen des aktiven Zuhörens.¹⁰

Die grundlegendste Frage im Zusammenhang des Lehren und Lernens von Kommunikation ist dabei, wie man ein Gespräch angemessen (vgl. Kap. 1.1.1) bewältigt. Vor der Grundlage, dass Kommunikation als Verständigungshandeln begriffen wird, ist es wichtig zu überlegen, welche Aufgabe Teilnehmende an Kommunikationssituationen zu bewältigen haben, wenn es um die elementaren Fähigkeiten der Situations- und Prozesssteuerung geht.

Im Hinblick auf die Situationssteuerung muss zunächst eine gemeinsame Situation konstruiert werden, um Verständigung überhaupt erst zu ermöglichen. Die Bedeutung des Einflusses der Situationsteilnehmenden wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Sprechsituation abhängig ist von gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen sowie der jeweiligen Situationseinschätzung und -interpretation aller Beteiligten (vgl. Lepshy 2002, S. 51).

Im Rückgriff auf Geißners Definition des „*etwas zur gemeinsamen Sache zu machen*“ (Geißner 1988, S. 45) muss somit auch bei unterschiedlichen Situationsinterpretationen ein gemeinsames Verständnis der Situation als Ausgangslage für ein Gespräch hergestellt werden. Der Einzelne muss, damit dies gelingen kann, die Fähigkeit der Perspektivübernahme besitzen, das heißt, sich in den anderen hineinversetzen können, um eine mögliche Situationsinterpretation des anderen zu verstehen. Nur so können wechselseitige Einflussfaktoren und ihre steuernde Wirkung erkannt und genutzt werden (vgl. Lepshy 2002, S. 56).

Neben der Situationssteuerung ist die Prozesssteuerung das zweite wesentliche Element auf dem Weg zu einer gelingenden Kommunikation. Prozesssteuerung beinhaltet dabei grundlegende Steuerungselemente für Gesprächsteilnehmende im Hinblick auf den aktuellen Gesprächsprozess. Dabei sind neben formalen Steuerungselementen wie Sprecherwechsel auch thematische Steuerungselemente wie inhaltliche und intentionale Verbundenheit der jeweiligen Äußerung (vgl. ebd., S. 52) von Bedeutung. Lepshy sieht in diesem Zusammenhang drei Steuerungselemente: die Gesprächssteuerung, die Themenbearbeitung und die Beziehungsgestaltung. Die Gesprächssteuerung dient dazu, das Gespräch zu

¹⁰ Ein theoretischer Aufbau eines Kommunikationstrainings findet sich im Kapitel 1.2.3.

organisieren und für einen geregelten Ablauf zu sorgen, sowohl in Bezug auf das gesamte Gespräch als auch im Hinblick auf Sprecherwechsel. In Bezug auf die Beziehungsgestaltung bedeutet dies, dass die Beziehung hergestellt, erhalten und bei Streitigkeiten geklärt werden muss, sowie ein angemessenes Rollenverhalten (vgl. ebd., S. 52).

Auch bei Hartung (2004) wird diese Sichtweise unterstützt. Er beschreibt drei Ziele von Kommunikationstrainings. Erstens soll die reflexive Fähigkeit in Bezug auf die Gesprächssituation gestärkt werden, sodass Teilnehmende in der Lage sind, die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Gesprächspartnerinnen wahrzunehmen und aufgrund von Kenntnissen über die Person und allgemeinen Gesprächssituationen diese angemessen zu interpretieren. Das zweite Ziel sieht er in der Reflexion des eigenen Verhaltens. Dabei geht es darum, wahrzunehmen, auf welche Art und Weise reagiert wird, und zu überprüfen, ob dies wirksame Strategien sind und welche Reaktionsalternativen noch zur Verfügung stehen können. Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, ihr Repertoire an Verhaltensweisen zu vergrößern, erfolgshemmende Verhaltensweisen abzubauen und möglichst die angemessenste Verhaltensweise auf eine Situation an den Tag zu legen. Drittens erfolgt dann das Einüben dieser Verhaltensweisen, sodass die Ausdrucksfähigkeit verbal und nonverbal verbessert werden kann (Hartung 2004, S. 52).

Hinsichtlich der Methoden kann man zwischen Methoden unterscheiden, die die Kommunikationsrealität der Teilnehmenden widerspiegeln, sogenannten Repräsentationsmethoden und Bearbeitungsmethoden. Mit Ersteren wird die Absicht verfolgt, Material zu generieren, das als Arbeitsgrundlage dient, und danach die ausgearbeiteten Handlungsalternativen wieder in Kommunikationsrealität umzusetzen und zu üben. Wird auf Bearbeitungsmethoden zurückgegriffen, so dienen sie zunächst dazu wahrzunehmen, „zu *perzipieren*“, um danach „*analytisch zu erfassen (zu apperzipieren)*“ (Lepshy 2002, S. 54). So werden Voraussetzungen geschaffen, um Handlungsalternativen zu entwickeln. Dies bildet die Grundlage auf dem Weg, wie Gesprächsteilnehmende unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen den Gesprächsprozess steuern und verbessern können. Es ist wichtig, aus einem „*intuitiven Problembewusstsein ein systematisches entstehen zu lassen*“ (Lepshy 2002, S. 54)

Lepshy (2002) unterscheidet zwischen aktivierenden und rezeptiven Repräsentationsmethoden. Zu den aktivierenden Methoden zählen Simulations-, Spiel- und Aktionsformen. Durch Simulationen der Gesprächspraxis können Teile kommunikativer

Realität in den Seminarkontext integriert werden und als Anschauungsbeispiele dienen (vgl. Lepshy 2002). *„Kennzeichnend für Gesprächssimulationen ist, daß sowohl rekonstruktiv-nachahmende als auch konstruktiv-gestaltende Handlungen einfließen.“* (ebd., S. 56) Rekonstruktiv-nachahmend sind sie deshalb, weil im Spiel eine vorgegebene Realität nachgestellt wird, um die Realität so erfahrbar zu machen und mögliche Probleme aufzuzeigen. Da Gesprächssimulationen nicht starr, sondern dynamisch im Verlauf sind, sind sie gleichsam auch konstruktiv-gestaltend, denn auch in der Simulation wird wiederum ein Stück Gesprächsrealität produziert. Gesprächssimulationen sind keine Theaterstücke, die einen vorgegebenen Verlauf nachsprechen, sondern sie beruhen darauf, dass die Teilnehmenden mit dem gegenseitigen Sprechdenken und Hörverstehen umgehen müssen (vgl. Becker-Mrotzek und Brüner 2002, S. 46). Sie unterscheiden sich vor allem danach, wie der *„Als-ob-Charakter‘ gestaltet wird, d. h. in welcher Form das jeweilige Setting (Situation und Prozess) festgelegt und definiert wird und mit welchem handlungs- und erkenntnisleitenden Interesse die Gesprächssimulation durchgeführt wird“* (Lepshy 2002, S. 56).

Damit die Gesprächssimulation als Grundlage für eine Transferleistung dienen kann, ist es notwendig, sich wieder ein Stück weit von ihr zu lösen, sie zu bearbeiten und auszuwerten. Dabei gilt es durch Feedback und Analyse alternative Handlungsmuster aufzuzeigen und ggf. zu erproben.

„Repräsentations- und Bearbeitungsmethoden müssen als untrennbare Bestandteile von Kommunikationsseminaren verstanden werden. Sowohl aktivierende als auch rezeptive Repräsentationsmethoden als auch reflexive und analytische Bearbeitungsmethoden sollten nicht konkurrierend, sondern als komplementär im Hinblick auf das Lernziel, die Erweiterung kommunikativer Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden begriffen werden.“ (Lepshy 2002, S. 69f.)

„Die Methoden müssen Erfahrungslernen in Problemhandeln, Selbsterfahrung, durch das eine emotionale Motivation erzeugt wird, die kognitive Aneignung von Wissen über Kommunikation und den Erwerb instrumenteller Fertigkeiten ermöglichen.“ (ebd., S. 70)

Bartsch, Hoppmann und Rex definieren Rhetoriktrainings als das Üben „primärmedialer Persuasion“, angeleitet durch eine Trainerin im Rahmen eines Kurses, der auf persönlicher

Teilhabe beruht (vgl. Bartsch et al. 2008, S. 27f.). Sie meinen damit die Absicht, jemanden in einer Face-to-Face-Situation mit Hilfe mündlicher Kommunikation von etwas überzeugen zu wollen. Dies stellt einen sehr engen Begriff des rhetorischen Trainings dar, da er alle medialen Bereiche (wie beispielsweise PowerPoint-Kurse, Telefonrhetorik, computerbasierte Lernformen und auch das Selbstlernstudium) ausschließt. Nähme man jeden dieser Bereiche in die Definition mit auf, wäre das Rhetoriktraining als wissenschaftlicher Gegenstand zu heterogen, um es als Ausgangsbasis für dieses Dissertationsvorhaben verwenden zu können. Innerhalb dieser Arbeit wird die Definition von Rhetoriktrainings (im Sinne einer erlernbaren Kunst) hin zu Kommunikationstrainings (siehe Kapitel 1.2.1) erweitert: Es geht hierbei um *„das frei produzierte Sprechen als Zu- oder Miteinandersprechen, so wie es im Alltag auftritt oder mit rhetorischem Anspruch in der Diskussion oder Rede gebraucht wird“* (Lemke und Graubner 2006, S. 11).

1.2.1 Kommunikation – Begriffsbestimmung

Die Bestimmung des Begriffs der Kommunikation erfolgt, um dieser Arbeit ihre Praxisnähe zu erhalten, vor allem auf der Grundlage der in sprechwissenschaftlichen und kommunikationspädagogischen Grundlagenbüchern eingeführten Modelle und Vorstellungen. Dies bedeutet, dass das Auswahlkriterium der hier vorgestellten Modelle die Praxisrelevanz ist.

Die Frage danach, was Kommunikation bedeutet, kann mit einer einzelnen, allgemeingültigen Definition nicht beantwortet werden. Dies liegt unter anderem an den einzelnen Bereichen, die Kommunikation ausmachen (vgl. Merten 1999; Geißner 2000). Die meisten Menschen kommunizieren ihr Leben lang in einer Art und Weise, die in der Regel erfolgreich ist (vgl. Bose und Hannken-Illjes 2012). Sie sind Experten auf diesem Gebiet. Die Grenzen von Wissenschaft und Alltag verschwimmen in den jeweiligen Fachdisziplinen, da Kommunikation universell jeden Bereich unserer menschlichen Existenz bestimmt. Kommunikation ist als Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung nicht leicht zu fassen, sie ist trotz Tonaufnahmen und Transkriptionen in der Regel flüchtig. Der Relationsbezug verändert sich ständig, da Kommunikation immer zwischen etwas stattfindet, mit wechselnden Bedingungen. Sie ist heterogen und findet nicht nur zwischen Menschen statt, sondern z. B. auch zwischen Mensch und Maschine, zwischen Maschinen untereinander, zwischen Flüssigkeiten, zwischen Organen und zwischen Menschen und Tieren (vgl. Merten 1999; Geißner 2000, S. 60). Die Intentionalität (Searle 1983) im Sinne der Bedeutungstheorie,

dass Wortbedeutung und Sprecherbedeutung eines Satzes nicht zwangsläufig übereinstimmen müssen, verkompliziert die gegenständliche Betrachtungsweise auf Kommunikation weiter. Neben den bereits genannten Punkten steht man bei der Beschäftigung mit Kommunikation vor einer weiteren Herausforderung: Kommunikation ist selbstbezüglich (Beck 2017). Sie kann deshalb nicht losgelöst betrachtet werden, denn im selben Moment, in dem über Kommunikation gesprochen/geschrieben wird, wird kommuniziert.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen bedeutet dies für eine Definition von Kommunikation, dass jeweils deutlich beschrieben werden muss, in welchem Zusammenhang eine solche Definition steht und was diese von einem alltäglichen Kommunikationsverständnis unterscheidet.

Laut Peters (2000) gibt es drei sehr unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kommunikation: erstens die Sichtweise, dass Kommunikation zwangsläufig scheitern muss. Dies sieht er unter anderem durch den Philosophen Emmanuel Levinas vertreten. Für Kommunikationstrainings ist eine solche Anschauung nicht zu verwenden, denn Trainings sind bei einem zwangsläufigen Misserfolg obsolet.

Zweitens: Kommunikation im Sinne einer technischen Weitergabe von Informationen, wie sie auch im Nachrichtenmodell von Shannon und Weaver (1949) verstanden wird. Dabei geht es um das Übertragen einer Nachricht vom Sender zum Empfänger, wobei die Nachricht vom Sender codiert und vom Empfänger decodiert werden muss. Der Inhalt der übertragenen Nachricht bleibt dabei außen vor. Doch eine rein technische Betrachtungsweise des Sprechens, bei der das Gesprochene lediglich als spezifisch strukturierte Schallerzeugung, durch die Nachrichten transportiert werden, definiert wird, ist zu kurz gegriffen. Vielmehr geht es um die Betrachtung des kommunikativen Aspekts des Sprechens.

Die dritte Variante geht davon aus, dass Kommunikation dazu dient, Verständigung erfolgreich zu ermöglichen. Hauptvertreter sind Ogden und Richards. Gängige Kommunikationsmodelle gehen ebenfalls von diesem Verständnis aus und bilden die Grundlage, auf der Kommunikationstrainings gelehrt werden.

Gegenstände und Sachverhalte

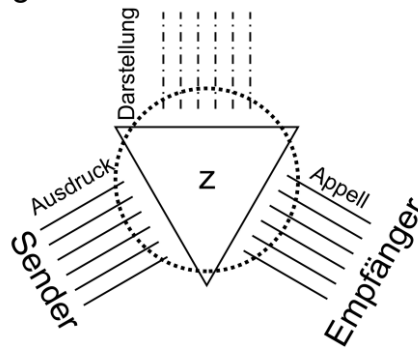


Abbildung 2 Das Organonmodell (nach Bühler 1982, S. 28)

Der Sprachpsychologe Bühler (1982) führt in seinem Organon-Modell (ein Zeichenmodell) die Überlegungen Platons fort (vgl. Abbildung 2). Ein Sender spricht mit einem Empfänger über Gegenstände und Sachverhalte. Das Ganze geschieht mit Hilfe von Zeichen.

„Der Kreis in der Mitte symbolisiert das konkrete Schallphänomen. Drei variable Momente an ihm sind berufen, es dreimal verschieden zum Rang eines Zeichens zu erheben. Die Seiten des eingezeichneten Dreiecks symbolisieren diese drei Momente. Das Dreieck umschließt in einer Hinsicht weniger als der Kreis (Prinzip der abstrakten Relevanz). In anderer Richtung wieder greift es über den Kreis hinaus, um anzudeuten, daß das sinnlich Gegebene stets eine apperzeptive Ergänzung erfährt.“ (Bühler 1982, S. 28)

Jedes Sprachzeichen hat dabei drei Sprachfunktionen: des Ausdrucks einer Person, des Appells an mindestens eine Person und der Darstellung eines Themas.¹¹

Hörmann (1970) sieht eine Schwäche des Modells darin, dass Gegenstände und Sachverhalte losgelöst von Sprache angesehen werden, sodass die durch Humboldt u. a. benannten gegenstandskonstituierenden Funktionen der Sprache keine Anwendung finden (vgl. Hörmann 1970, S. 23). Daneben bleibt nach Hörmann ebenso offen, ob das Zeichen von sich aus eine Funktion hat oder ob die Funktion durch die Art der Benutzung konstituiert wird (vgl. z.B. Hörmann 1970, S. 23 f.; Ernst 2008, S. 39). Morris (1972, S. 52ff.) hingegen beschäftigt sich in seinen Ausführungen über die pragmatischen Funktionen mit der Realitätsgestaltung durch den Rezipienten eines Zeichens. Eine Weiterführung des Bühler'schen Modells findet sich bei Jakobson (1962 in Jakobson (1992)).

¹¹ Die von Bühler zusätzlich eingeführte Vier-Felder-Darstellung zur Axiomatik (1982, S. 49) bleibt in Kommunikationsseminaren in der Regel außen vor.

Neben Bühler sind zwei weitere Modelle in der Erwachsenenbildung federführend, wenn sie auch aus wissenschaftlicher Sicht mangels Begründungszusammenhängen kritisch gesehen werden müssen (vgl. Beck 2016): zum einen das des Kommunikationswissenschaftlers Watzlawick mit seinem Buch über die menschliche Kommunikation (1969; Watzlawick et al. 1969) und zum anderen die vier Seiten einer Nachricht des Kommunikationswissenschaftlers Schulz von Thun (2006). Watzlawick erklärt den Begriff der Kommunikation mit Hilfe von fünf Grundregeln (pragmatische Axiome, die nicht weiter theoretisch begründet werden), welche die menschliche Kommunikation definieren und ihre Paradoxien zeigen.

1. Man kann nicht nicht kommunizieren
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt
3. Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung (Interpunktion von Ereignisfolgen)
4. Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten
5. Kommunikation ist symmetrisch oder komplementär

(vgl. Watzlawick et al. 2007, S. 53–70)

Ausgehend von der ersten Grundregel „Man kann nicht nicht kommunizieren“ wird deutlich, dass Kommunikation nicht nur aus Worten besteht, sondern auch „*paralinguistische Phänomene (wie z. B. Tonfall, Schnelligkeit oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen und Seufzen), Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes*“ umfasst (Watzlawick et al. 2007). Kommunikation enthält also Verhalten jeder Art. Dieses Verhalten, das sich beispielsweise im Handeln oder auch Nichthandeln ausdrücken kann, beinhaltet ebenfalls einen Mitteilungscharakter. Watzlawick, Beavin und Jackson beschreiben dies wie folgt:

„Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter: Sie beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht nicht auf diese Kommunikation reagieren und kommunizieren damit selbst. Es muss betont werden, dass Nichtbeachtung oder Schweigen seitens des anderen dem eben Gesagten nicht widerspricht.“ (Watzlawick et al. 2007)

Verhalten und Kommunikation sind für Watzlawick zwar theoretisch, aber nicht praktisch trennbar.

Das Modell von Schulz von Thun (Schulz von Thun 2006) ist in gewisser Weise eine Zusammenführung von Watzlawick und Bühler. Bei einer Nachricht schwingen demzufolge vier verschiedene Bedeutungsebenen (Sachebene, Beziehungsebene, Selbstoffenbarungsebene und Appellebene) mit.

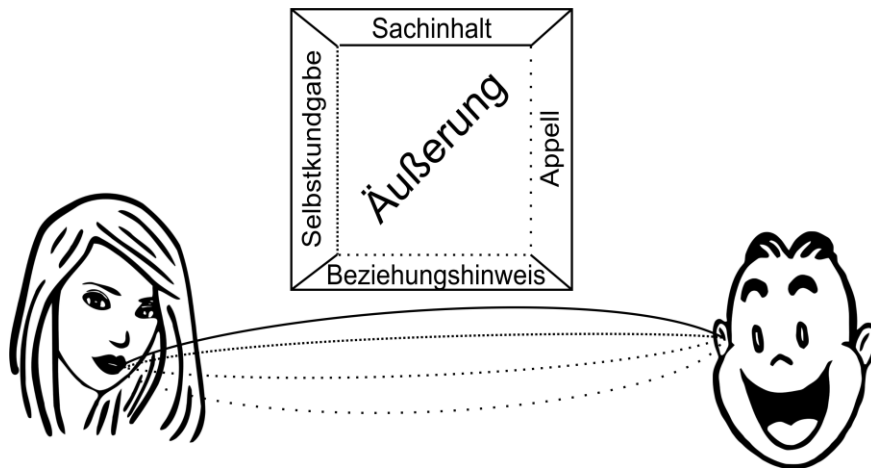


Abbildung 3 Die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun

Diese vier Ebenen sind meistens unbewusst, bzw. oft ist eine Ebene diejenige, die verstärkt gesendet bzw. wahrgenommen wird. Durch Tonfall oder Gestik lässt sich beispielsweise eine Ebene besonders hervorheben. Dieses Vier-Ohren-Modell dient vor allem als Erklärungsgrundlage für das Entstehen von Missverständnissen. Ziel ist es demzufolge, sensibel für alle vier Ebenen zu werden, um Missverständnisse zu vermeiden oder auch Konflikte konstruktiv angehen zu können.

Das allgemeine wissenschaftliche Verständnis von Kommunikation ist sehr stark vom Bühler'schen Kommunikationsverständnis geprägt und spiegelt sich innerhalb vieler humanistischer Ansätze (z.B. Rogers 1982; Rosenberg 2016) und Demokratietheorien (Habermas 2006) wider. Für die weitere Arbeit ist es wichtig zu wissen, dass das Kommunikationsverständnis der Sprechwissenschaft sich auch an dieser Stelle verortet.

„Denn Sprechen erwächst aus einer partnerschaftlichen Kooperation, die komplexen psychisch-sozialen Situationsbedingungen unterliegt. Sprechwissenschaft und Sprecherziehung haben folglich eine spezielle Form der zwischenmenschlichen Kommunikation [...]. Sie nutzen die gesprochene Sprache als Mittel des Austauschs und beruht auf den komplementären Verständigungshandlungen Sprechen und Hören“ (Lemke und Graubner 2006, S. 11).

Dabei geht es nach Geißner nicht um den Menschen in seiner subjektiven Einzigartigkeit wie etwa bei Drach oder Winkler, sondern um den Einzelnen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen: „*die miteinander sprechenden vergesellschafteten Menschen*“ (Geißner 1981, S. 51) mit dem Ziel der gemeinsamen Sinnkonstitution. So entstehen für ihn aus Sozialsituationen Handlungssituationen, die nicht automatisch Kommunikationssituationen werden, es aber werden können. Das soziale Handeln ist dabei nicht mit dem kommunikativen Handeln gleichzusetzen. Es geht vielmehr in das kommunikative Handeln ein (vgl. Geißner 1981, S. 51). Nur so ist es möglich, dass aus kommunikativem Handeln Verständigungshandeln wird, um sich wechselseitig oder miteinander über etwas zu verständigen (vgl. Geißner 1981).

Dem Gespräch kommt hierbei eine besondere Rolle zu, denn es ist die Grundform der Kommunikation. So beschreiben Ungeheuer et al. (1987, S. 95): „*Das Gespräch (Dialog) ist die entwickelte, die ausgebildete Form (die Matrix) aller sprachlichen Kommunikationshandlungen.*“ Hierbei wird das Gespräch demnach im Sinne eines handlungsorientierten Verständnisses gesehen. Menschen handeln durch sprachliche und nichtsprachliche Zeichen, um sich zu verständigen. Laut Becker-Mrotzek und Meier (2002, S. 19) bezeichnet Verständigung dabei das Entwickeln einer gemeinsamen Bedeutung für interaktiv realisierte Ziele. Ziel ist dabei die Realitätsbewältigung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Formen und Strukturen (vgl. Lepshy 2002). Ebenso sieht Geißner das Gespräch als Prototyp der Kommunikation (vgl. Geißner 1981, S. 45). Es ist als „*mündliche Kommunikation die intentionale, wechselseitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen*“ (Geißner 1981, S. 45). Sprechsituationen sind demnach dynamische Prozesse. Sie zeichnen sich durch wechselseitige Sprecher- und Hörerrollen aus, um das gemeinsame Ziel der Verständigung zu realisieren. Damit bilden Sprechsituationen das Zusammenspiel aus individuellen und sozialen Voraussetzungen, unter denen der Sprecher Sprache verwendet, ab (vgl. Pawłowski und Grzyb 1980, S. 70). Kommunikatives Handeln findet demnach immer in einem sozialen und individuell gesteuerten Kontext statt, was wiederum Auswirkungen auf das Gespräch hat. Daraus folgt, dass die Gesprächsfähigkeit eine der grundlegendsten Fähigkeiten darstellt, um sozial handeln und interagieren zu können. Es verwundert daher nicht, dass die Ziele der Sprechwissenschaft an diesen Punkt anknüpfen und Gesprächsfähigkeit als globales Lernziel sehen (vgl. Geißner 2002).

„Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher/in wie Hörer/in – Sinn so zu konstituieren vermag, daß damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen – der/die zugleich imstande ist, sich selbst im Miteinandersprechen und die Miteinandersprechenden gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“ (Geißner 1981, S. 27)

Die Grundvoraussetzung für das Gespräch, also für ein Miteinanderkommunizieren, ist die kommunikative Kompetenz.¹²

1.2.2 Kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz lässt sich in ihrer ganzen Komplexität nicht zusammenhangslos betrachten, weshalb zunächst auf den Kompetenzbegriff an sich eingegangen wird, um danach die Bedeutung für den Begriff der kommunikativen Kompetenz zu diskutieren.

Von seinem Ursprung her stammt der Begriff „Kompetenz“ vom lateinischen *competentia* ab und bedeutet Zusammentreffen. Das Adjektiv *competens* kann mit „angemessen“ übersetzt werden. Für Gnahs (2010) zeigt sich damit ein erster Hinweis auf die Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“. Er scheint etwas damit zu tun zu haben, auf situative Ereignisse mit den jeweiligen individuell zur Verfügung stehenden Potenzialen an Wissen und Können adäquat zu handeln (vgl. Gnahs 2010, S. 19). (Erpenbeck 2003) sieht Kompetenz ebenfalls als selbstorganisiertes Denkhandeln. *„Kompetenzen sind Dispositionen zur Selbstorganisation menschlichen Handelns, das kreative Denkhandeln eingeschlossen; sie sind Selbstorganisationsdispositionen.“* (Erpenbeck 2003, S. 365)

Die Debatte um den Kompetenzbegriff wird in der Erwachsenenbildung immer auch als bildungspolitische Diskussion geführt. Es geht traditionellerweise darum, vor allem formal Erlerntes in irgendeiner Art und Weise zu zertifizieren, für andere sichtbar und überprüfbar zu machen. In den letzten Jahrzehnten hat eine Verschiebung weg von den althergebrachten Vergleichsrahmen der formal erworbenen inputorientierten Bildung hin zu einer outcomeorientierten Bildung stattgefunden. War bis dato der vergleichbare Rahmen durch Inhalt, Dauer der Lernerfahrung, Art der Einrichtung und Qualifikation der Lehrenden (vgl.

¹² Innerhalb dieser Arbeit wird dem Geißner'schen Vorbild gefolgt und kommunikative Kompetenz und Gesprächsfähigkeit synonym verwendet (vgl. Geißner 1981, S. 95).

Finkenzeller und Riemer 2013, S. 19) gegeben, so reicht dies gerade im Zuge eines vernetzten Europas nicht mehr aus. Unter dem wirtschaftlichen Gesichtspunkt, dass eine hohe allgemeine und berufliche Bildung die Voraussetzung für den internationalen gesellschaftlichen Erfolg darstellt (vgl. Europäische Union (EU) 6.5.2008, S. 3), benötigt man nun vergleichbare Qualifikationen oder Kompetenzen. Ein Beispiel dafür ist der Bologna-Prozess an den Hochschulen. Für die berufliche Bildung sind keine so grundlegenden Änderungen geplant. Vielmehr geht es im Zuge des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)¹³ darum, Kompetenzen zu beschreiben und Wege zu finden, sowohl formal als auch informell erworbene Fähigkeiten international vergleichbar zu machen. Das Wie soll dabei keine Rolle spielen. Da Bildung keine Angelegenheit Europas, sondern der Mitgliedsländer ist, ging mit dem EQR die Empfehlung einher, dass die Mitgliedstaaten zusätzlich eigene Qualifikationsrahmen entwickeln. In Deutschland entstand so der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Der DQR beinhaltet acht Niveaustufen, denen fachliche und personelle Kompetenzen zugeordnet werden. In diesen Niveaustufen wird genau beschrieben, welche Kompetenzen zum Erlangen einer Qualifikation nötig sind. Im Gegensatz zum EQR wird im Deutschen Qualifikationsrahmen zwischen „personaler Kompetenz“ und „Sozialkompetenz und Selbstständigkeit“ unterschieden. Der zentrale Begriff des DQR ist die Kompetenz.

„Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat 121 - Strategie und Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2017).

¹³ „Der Europäische Qualifikationsrahmen ist ein Referenzrahmen mit Metacharakter, d. h. er wird nicht unmittelbar zur Messung der Niveaus eingesetzt, sondern bietet den verschiedenen nationalen Qualifikationsrahmen die Möglichkeit, sich aufeinander zu beziehen. Es werden nicht Qualifikationen direkt miteinander verglichen, sondern Niveaustufen.“ (Finkenzeller und Riemer 2013, S. 13) Das Ziel ist dabei, sämtliche Qualifikationen der allgemeinen beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung einheitlich abbilden zu können. Dabei gibt es die drei Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in acht Referenzniveaus lernergebnisorientiert unterteilt und beschrieben sind (vgl. ebd., S. 17).

Dieser bildungspolitische Kompetenzbegriff, wie er hier verwendet wird, als reines „Mit-Anforderungen-fertig-Werden“, ist jedoch teilweise zu kurz gegriffen (vgl. Finkenzeller und Riemer 2013) bzw. zu wenig ausdifferenziert. So bleiben vor allem hinsichtlich der Art und Weise des Handelns Fragen offen. Nimmt man beispielsweise als Alltagsanforderung das Waschen von Wäsche, so wäre das Ergebnis, hinterher saubere Kleidung zu haben. Dabei interessiert nach diesem Kompetenzbegriff jedoch nicht, ob ich die Wäsche mit der Hand oder der Maschine gewaschen habe oder wie stark sie verknittert ist. Das Beispiel soll deutlich machen, dass es sehr wohl Unterschiede gibt in Bezug auf das Bewältigen von Aufgaben – und es gibt angemessene und eher unangemessene Wege, dies zu tun.

Staudt et al. (2003) gehen deutlich über diese Kompetenzdarstellung hinaus, indem sie Handlungsfähigkeit lediglich als einen von drei Bereichen definieren, die Kompetenz ausmachen.

„Kompetenz ist Grundlage von Handlungen bzw. Aufgabenerfüllungen und basiert auf individueller Ebene auf einem Zusammenspiel

- *der Handlungsfähigkeit (explizites, implizites Wissen und Fertigkeiten) als kognitive Basis*
- *der Handlungsbereitschaft als motivationale Basis und*
- *der Zuständigkeit als organisatorischer Legitimation und Einbindung in den Unternehmenskontext.*

Handlungskompetenz und Handlungsbereitschaft bestimmen dabei zusammen die individuelle Handlungskompetenz, die eng mit Persönlichkeitseigenschaften verbunden ist. Erst die organisatorisch-technologische Einordnung in den Unternehmenskontext (Zuständigkeit) macht die Kompetenz zur Handlung in arbeitsteiligen Organisationen aus“ (Staudt et al. 2003, S. 160).

Aus linguistischer Sicht ist der Kompetenzbegriff nicht von Chomskys (1965) Transformationsgrammatik und seiner Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz zu trennen. Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit zur Produktion und Rezeption einer beliebigen Anzahl an Sätzen einer Sprache sowie deren intuitiver grammatikalischer Beurteilung durch einen Sprecher bzw. Hörer (vgl. Chomsky 1965, S. 8; Deppermann 2004, S. 16). Dieses Gelingen ist für ihn Kompetenz. Die Performanz (Sprachverwendung), wie sie

bei Austin (1998) zu finden ist¹⁴, grenzt er dabei davon ab. Austin bezieht sich auf gelingende Sprechakte. Er geht davon aus (Austin 1998), dass performative Äußerungen soziale Zustände verändern (z. B. Ja-Wort). Dies bedeutet damit die konkreten Sprech- und Verstehensakte, die im Gegensatz zur Kompetenz prinzipiell beobacht- und registrierbar sind. Dieser strukturalistische Kompetenzbegriff ist jedoch für diese Arbeit zu kurz gegriffen.

Hymes (1972, S. 284) setzt seine Kritik genau an diesem Punkt an. Für ihn ist kommunikative Kompetenz keine universelle Fähigkeit, sondern vielmehr in hohem Maße abhängig von sozialen und kontextuellen Einflüssen, deren Beherrschung in einem situationspezifischen angemessenen Kommunikationsverhalten besteht. Dies bedeutet, dass nach Hymes das jeweilige Sozialgefüge bestimmt, was Kompetenz bedeutet. Ausschlaggebend für die Kompetenz sind nach ihm implizites Wissen, Können und die Motivation (vgl. Hymes 1972, S. 282f.). Die Einführung der Motivation ist dabei das Neue auf dem Weg zu einer individuellen Kompetenz (vgl. Hannken-Illjes 2004, S. 28).

Kompetenz bezeichnet somit eine Fertigkeit, die erarbeitet wird. Sie ist nichts Angeborenes. Aus Kompetenzen setzen sich zudem Sozialgefüge zusammen, es leiten sich Zuständigkeiten und Verantwortungen ab, die dann wiederum Einfluss nehmen auf die soziale Stellung. Um Kompetenz nicht nur zu erwerben, sondern vor allem um die erworbene Kompetenz anderen glaubhaft darzulegen, sich kompetent zu verhalten, bedarf es verhaltensbezogener und kommunikativer Kompetenzen (vgl. Kalverkämper 2012).

Habermas geht nun im Gegensatz zu Hymes von allgemeinen Strukturen in Redesituationen aus. Er führte damit in seiner „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ eine Doppelstruktur der Kommunikation ein und benennt die Intersubjektivität als weiteren Bereich der kommunikativen Kompetenz neben den Gegenständen, über die gesprochen wird. *„Dadurch entsteht ein Konstrukt, das eine Zwitterposition einnimmt zwischen der kognitiven Einheit der Aussage und der pragmatischen Einheit der Sprechhandlung“* (Hannken-Illjes 2004, S. 28).

¹⁴ Austin selbst distanziert sich später von seiner Unterscheidung in Performativa und Constantiva. *„An die Stelle dieser Unterscheidung tritt die Unterscheidung zwischen verschiedenen Handlungen (Sprechakten), die durch jede Art von Äußerung vollzogen werden. Neben der essentiell interaktiven Dimension einer Äußerung, dem illokutionären Akt, der durch Verben wie ‚versprechen, auffordern, bitten, garantieren, fragen, behaupten, vorschlagen‘ etc. identifiziert werden kann, unterscheidet Austin noch einen lokutionären Akt (das Hervorbringen von Lauten, Bezugnahme auf die Welt, Ausdrücken eines Inhalts etc.) und einen perlokutionären Akt (das Erzielen von Wirkungen bei den Adressat/inn/en).“* Bohle und König 2001, S. 15

Dieser Zweck der Verständigung zwischen Sprecher und Hörer besteht neben der Aussage über einen Gegenstand (vgl. Finkenzeller und Riemer 2013). Dabei liegt das Verständnis zugrunde, dass, bevor auf eine Sprechhandlung reagiert werden kann, diese vom Hörer aufgenommen und verstanden werden muss (vgl. Habermas 1981; 1995).

Die Kommunikationswissenschaftler Spitzberg und Cupach liefern eine differenzierte Arbeit zur kommunikativen Kompetenz. Dabei beziehen sie sich auf interpersonale Kompetenz, die sie als die Möglichkeit beschreiben, effektiv miteinander umzugehen: „*interpersonal competence, which refers to the process whereby people effectively deal with each other, as the most general term.*“ (Spitzberg und Cupach 1989, S. 6; vgl. Spitzberg und Cupach 1984, S. 58ff) Den Begriff der sozialen Kompetenz sehen sie dabei als Synonym (vgl. ebd.). Wichtig ist für sie die Auseinandersetzung mit der Angemessenheit und Effektivität des gezeigten Verhaltens für eine bestimmte Situation.

„The term communicative competence often implies a focus on appropriate symbolic behavior manifested in social and interpersonal context. [...] Competence is manifested in effective and/or appropriate behavior. Effectiveness derives from control and is defined as successful goal achievement or task accomplishment. [...] Appropriateness reflects tact or politeness and is defined as the avoidance of violating social or interpersonal norm, rules or expectations“
(Spitzberg und Cupach 1989, S. 6f.).

Diese wahrgenommene Angemessenheit (vgl. Spitzberg und Cupach 1984, S. 117; Canary et al. 2001) ist ein wichtiger Punkt, vor allem, wenn es im Weiteren um das Lehren und Lernen von Kommunikation geht. Denn daraus lässt sich schließen, dass nur die Akteure innerhalb der Kommunikationssituation beurteilen können, ob eine Person kommunikativ kompetent oder inkompetent ist. Zudem muss kommunikatives Verhalten stets in Bezug auf den Kontext, bei Spitzberg (1995) „*culture, relationship, situation, function and self-efficacy*“, reflektiert werden, um etwas über die Angemessenheit aussagen zu können.

1.2.3 Möglicher Aufbau eines Kommunikationstrainings

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die theoretische Rahmung hinsichtlich der Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation, des Kommunikationsbegriffs und der Frage danach, was kommunikative Kompetenzen sind, stattgefunden hat, geht es nun um das Kommunikationstraining. Kommunikationstrainings werden in der Regel in einem Umfang von einem Tag bis hin zu einer Woche gelehrt (vgl. Brons-Albert 1995, S. 14). Kommunikationstrainings gibt es nahezu für jede Lebenssituation, egal ob fürs Privatleben, Schule, Studium, Beruf oder Führungsrolle. Das Ziel von Kommunikationstrainings ist in der Regel das Erreichen einer Verhaltensänderung bei den Teilnehmenden (vgl. ebd.). Dabei folgen die Trainings oft einem klassischen Lehrbuchaufbau mit einer Einstiegs- oder auch „Warm-up-Phase“. Danach folgt eine Phase, in der das Organisatorische und Formale besprochen wird sowie die Erwartungen abgefragt werden. Wendorff (2009) benennt diese Phase „Transparenzphase“. Im Anschluss gibt es eine Phase der thematischen Hinführung („Phase der Hinführung zum Thema“), dann der Erarbeitung von Inhalten („Informationsphase“) und des Transfers des Gelernten bzw. des praktischen Anwendens („Verarbeitungsphase“). Zum Abschluss („Cool-down-Phase“) erfolgt ein Seminaarausklang und klassischerweise eine Feedbackrunde (vgl. Wendorff 2009, S. 188ff.; Quilling und Nicolini 2007, S. 18ff.; Arnold et al. 1999, S. 93ff.).

Das Besondere an Kommunikationstrainings ist neben den schon erläuterten Ausgangsvoraussetzungen auch in der didaktischen Gestaltung zu sehen. Dadurch, dass Kommunikation einen Themenbereich des alltäglichen Lebens darstellt, der im Training aus seiner scheinbar trivialen Durchführung herausgehoben und reflektiert wird, und gleichzeitig aber auch das Medium ist, durch das die Inhalte vermittelt werden, benötigen Kommunikationstrainings eine Kultur der Reflexion und des Bewusstwerdens der eigenen Kommunikation sowie der Kommunikation miteinander. Außerdem braucht es viel Raum zum Ausprobieren sowie Zeit im Alltag zur Übung und Festigung des Erlernten. Dies spiegelt sich auch in der Literatur zu Kommunikation(trainings) wider, in denen eine große Bandbreite an Übungen zu Kommunikationsmodellen (z. B. Axiome nach Watzlawick, vier Seiten einer Nachricht von Schulz von Thun, TZI nach Cohn, Organon-Modell nach Bühler, Situationsmodell nach Geißner (1986a), Klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers (2009) der auch NLP nach Bandler und Grinder 2001) entwickelt wurden. Klassischerweise gehören Übungen zum Feedback, zum aktiven Zuhören, zu Ich-Botschaften und zu spezifischen Gesprächssituationen (z. B. Bewerbungs-, Konflikt-, Verkaufsgespräch) auch

dazu (Schmidt 2009; Allhoff und Allhoff 2010; Hecker und Kaseric 2006, S. 14ff.; Pawlowski 2005; Wagner 2004a; Birkenbihl 1995; Birkenbihl 2010).

1.2.4 Forschungsstand zu Evaluation von Kommunikationstrainings

In den vorherigen Kapiteln wurden die Grundlagen von Evaluation und von Kommunikationstrainings aus einer praxisorientierten, pädagogisch-sprechwissenschaftlichen Perspektive erläutert. In diesem Kapitel wird nun der Forschungsstand, d. h. die vorhandene Literatur zum Thema Evaluation von Kommunikationstrainings beschrieben und im Anschluss die daraus resultierende Bedeutung für diese Arbeit dargestellt.

Evaluation kann im Rahmen von Kommunikationstrainings auf drei Ebenen ansetzen: erstens auf der Ebene der fachlichen Befähigung der Trainerin, zweitens auf der Ebene des Trainings (formaler Ablauf und Prozess des Trainings) und drittens auf der Ebene des Lernerfolgs der Teilnehmerinnen. Aus allen drei Ebenen können Informationen gewonnen werden, die Einfluss auf die Qualität des kommunikativen Trainings haben, sodass sie alle Gegenstand einer Evaluation sein können. Die Ergebnisse der Evaluation hängen dabei von der Qualität des jeweiligen Messverfahrens innerhalb der Datenerhebung ab. Die Ebene der fachlichen Befähigung (erste Ebene) ist hierbei am einfachsten zu evaluieren, da sich diese über eine Überprüfung der fachlichen und sozialen Eignung bestimmen lässt. Die Ebene des Trainings in seiner formalen und prozessbegleitenden Gestaltung (zweite Ebene) wird häufig im Rahmen von Evaluation betrachtet, die in einem Qualitätsmanagementprozess innerhalb einer Organisation durchgeführt wird. Offen bleibt, inwieweit eine solche Evaluation, die aus dem Blickwinkel der Organisation erhoben wird, auch für die Trainerinnen Erkenntnisse erbringt.

Messtechnisch am schwierigsten zu erheben ist der Lernerfolg der Teilnehmerinnen (dritte Ebene). Bartsch et al. (2008, S. 23–32) beschreiben aus Sicht des rhetorischen Trainings die Schwierigkeit, zu messen, worin bei den Teilnehmerinnen ein Wissenszuwachs erreicht wird. Diese Frage stellt sich auch bei Wirksamkeitsmessungen von Kommunikationstrainings. Hierbei interessiert nicht nur der Wissenszuwachs oder der Ausbau ihrer rhetorischen und kommunikativen Fähigkeiten. Vielmehr gilt es herauszufinden, ob dies auf die Methoden des Trainings, die Anleitung der Trainerin, die Gruppe oder die Teilnehmerin selbst mit ihren eigenen bereits vorhandenen Fähigkeiten zurückzuführen ist. Seiler und Herbig (2004) sehen in diesem Punkt ein Problem bei der Evaluation von Trainings und Beratung im Unternehmenskontext. Wie andere Prozesse auch, unterliegen sie häufig einer Prüfung auf Wirtschaftlichkeit, Wirksamkeit und Erfolg (Herbig und Wessela 1999). Dabei soll Erfolg

nicht nur gemessen, sondern auch als Steuerungselement genutzt werden. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse von Evaluation für Planungsprozesse genutzt werden sollen, beispielsweise bei der Überlegung, ob eine Trainerin weiterhin für ein Training eingesetzt wird oder in welchem Umfang in einem anderen Durchgang das gleiche Training abgehalten wird. Was jedoch genau ein erfolgreiches Training ist und welche Faktoren Erfolg beeinflussen, sehen Herbig und Wessela als noch nicht ausreichend erforscht an: Aufgrund dieser Erhebungsschwierigkeiten wird häufig nicht der Erfolg eines Trainings, sondern lediglich die Zufriedenheit mit einem Training gemessen. Die Antwort auf die Frage der nach den Erfolgsfaktoren und damit der Wirtschaftlichkeit [eines Trainings] leitet sich dementsprechend von der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen ab, jedoch nicht von der Wirksamkeit.

Brons-Albert (1995) untersucht die Auswirkungen von Kommunikationstrainings auf das Gesprächsverhalten und kommt zu dem Schluss, dass sich diese nur durch eine ausführliche Diskursanalyse, auch im Hinblick auf ihre Wirksamkeit, evaluieren lassen (S. 18).

„Bisherige Ansätze zur Evaluation von Ausbildung in Gesprächsführung benutzen Fragebögen, mit denen die erreichte Einstellungsänderung gemessen werden soll (hierbei wird unterstellt: wenn eine Einstellungsänderung feststellbar ist, ist auch eine Verhaltensänderung zu erwarten), oder Rating-Verfahren oder auch Zählverfahren für einzelne Merkmale, die in der Echtsituation oder anhand einer Ton- oder Videoaufnahme angewandt werden; auf jeden Fall werden keine Transkripte benutzt. Die Nachteile dieser Verfahren sind offensichtlich. Eine Einstellungsänderung muss keineswegs zu einer Verhaltensänderung führen und umgekehrt ist es nicht ausgeschlossen, daß Verhaltensänderungen auftreten, ohne daß sich eine Einstellungsänderung nachweisen läßt.“ (Brons-Albert 1995, S. 18)

Um die Wirksamkeit von Rhetoriktrainings messen zu können, unterteilen Bartsch et al. (2008) die rhetorischen Fähigkeiten in einer von ihnen entwickelten Fähigkeitenmatrix in Analytische Fähigkeiten, Produktive Fähigkeiten, Konservierende Fähigkeiten und Performative Fähigkeiten.

Fähigkeitenmatrix trainierbarer Fähigkeiten eines Redners

Analytische Fähigkeiten	Produktive Fähigkeiten	Konservierende Fähigkeiten	
		Fähigkeiten	Performative Fähigkeiten
Statische Fähigkeiten	Inhaltlich	Memorativ	Körperlich
Dynamische Fähigkeiten	Strukturell		Stimmliche Fähigkeiten
	Formell		
Alle Fähigkeiten generell beeinflussende Faktoren sind: Qualität, Quantität, Geschwindigkeit			

Tabelle 1 Fähigkeitenmatrix (vgl. Bartsch, Hoppmann, Rex 2008, S. 33)

Als Grundlage dienen dabei vier grundsätzliche Fähigkeiten für den „kommunikativen Akt der Rede“: analytische, produktive, konservierende und performative Fähigkeiten. Anhand dieser Matrix versuchen sie zu zeigen, „dass die entsprechende Bewertung grundsätzlich methodisch sicher und praktisch durchführbar [...] ist“ (Bartsch et al. 2008, S. 36).

Teilnehmerinnen an einem kommunikativen Training müssen in hohem Maße ihre Eigenreflexion schärfen und sind dadurch trainierter in Bezug auf Reflexionsprozesse als andere Weiterbildungsteilnehmerinnen. Nach Schnorrenberg (1995) werden Kommunikationstrainings besucht, um Strategien zu lernen, sich erfolgreich durchzusetzen. Er beschreibt dies als Folge einer Sozialisation in einer „Ellenbogengesellschaft“: Die Teilnehmerinnen nehmen Kommunikationssituationen als Kampfgeschehen wahr, in dem sie sich behaupten und gewinnen wollen (vgl. Schnorrenberg 1995, S. 132–137). Angst wird dabei als lähmender Faktor erlebt, den es zu überwinden gilt. Kommunikationstrainings können diesem von Schnorrenberg formulierten Anspruch, „angstfrei kämpfen zu lernen“ (Schnorrenberg 1995, S. 137), nicht gerecht werden, da ein Kommunikationstraining vom Konzept her nicht von einer Gewinner/Verlierer-Situation ausgeht, sondern von Koevolution: „In jenem Bereich, in dem ich selbst Teil eines gemeinsamen Systems bin, schädige ich mich durch Unterdrückung des Partners genauso wie ihn“ (Schnorrenberg 1995, S. 137). Der Sinn eines solchen Trainings besteht darin, eine Situation zu schaffen, in der alle Beteiligten Verantwortung für das Gelingen des Kommunikationsprozesses übernehmen. Dies erfordert eine Veränderung des Selbstverständnisses: Nur wenn man selbst im Sinne des Johari-Fensters (siehe Abbildung 4) den Teil des eigenen blinden Fleckes verkleinert, kann man ausgehend von dem Wissen darüber, wie man aktuell auf andere wirke, versuchen, sein Verhalten zu ändern und so zum Gelingen der Kommunikationssituation beizutragen.

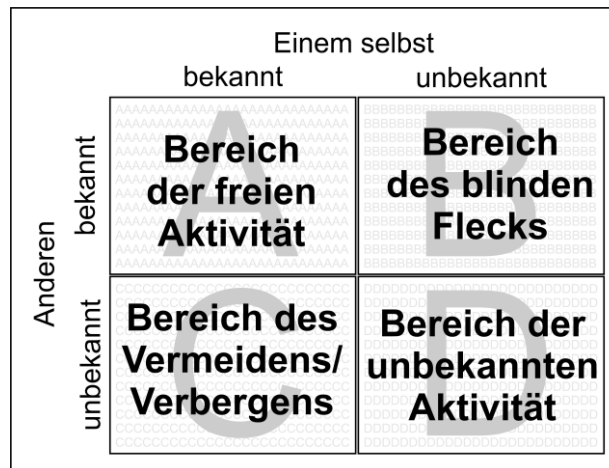


Abbildung 4 Das Johari-Fenster¹⁵ (nach Luft und Ingham 1961)

Innerhalb des Feedbacks werden genau diese Überlegungen konkret angewandt. Das Feedback ist eine Rückmeldung durch andere zum Vergleich von Eigen- und Fremdwahrnehmung (Aufdeckung blinder Fleck, siehe Abbildung 4).

Fengler (2009) leitet die Ursprünge des Feedbacks aus der Lehre von Regelprozessen (Kybernetik) ab. So werden beispielsweise mit Hilfe von Maschinen Ist- und Sollwerte verglichen. Eine Übertragbarkeit dieser Rückkopplungsprozesse auf die menschliche Interaktion ist nur bedingt möglich, da sich hier keine objektiven Werte festmachen lassen. Ist- und Sollwerte sind situativ und individuell beeinflusst und hängen somit stark von den beteiligten Personen in der jeweiligen Situation ab. Gerade deshalb lässt sich jedoch auch die Wirkung des Feedbacks in seinen Grundzügen erkennen. Denn durch das Durchleben eines Feedback-Prozesses werden individuelle Maßstäbe, Handlungsweisen und die Wirkung auf andere offengelegt, erkennbar und können so zur Klärung bzw. Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen beitragen. Die Beziehungsebene innerhalb des Feedbacks bildet sich nicht durch Hierarchie, sondern ein partnerschaftliches Verhältnis im Rahmen der konkreten Situationen und durch den Versuch einer gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Fengler 2009, S. 9ff.).

¹⁵ Das Johari-Fenster ist im besonderen Maße zur Darstellung von sprechpädagogischen Lernzielen geeignet, da eine häufige Ursache von Kommunikationsstörungen die unterschiedliche Selbst- und Fremdeinschätzung ist. Das Hauptziel dieses Modells ist es, den Bereich A (freie Aktivität) möglichst groß werden zu lassen. Der Bereich B kann durch „gutes“ Feedback verkleinert werden; der Bereich C kann vom Kommunikationsklima und jeder Person selbst beeinflusst werden und der Bereich D ist per Definition nicht bewusst beeinflussbar (vgl. Wagner 2004, S. 309; Luft und Ingham 1961).

Historisch gesehen hat sich das sozialwissenschaftliche Feedback-Konzept 1946 im Rahmen der Tätigkeiten im Research Center for Group Dynamics (RCGD) in den USA entwickelt. Dort hielt Kurt Lewin zusammen mit einigen Forscherinnen und Praktikerinnen ein Seminar ab, in dem es darum ging Lehrerinnen, Sozialarbeiterinnen und Geschäftsleute anzuleiten, ein neues Gesetz zur gerechten Behandlung von Arbeitssuchenden in ihrem jeweiligen Bereich durchzusetzen (vgl. Fengler 2009, S. 9 ff.). Bereits in einem frühen Stadium des Seminars wurden abendliche Versammlungen des Trainingsstabs und der Forschungsbeobachterinnen einberufen, bei denen sie ihre Prozessbeobachtungen zusammenfassten und auf Tonband aufnahmen. Ebenso wurde das wahrgenommene Verhalten des Leiters, der Mitglieder und der Gruppe analysiert, interpretiert und aufgenommen. Immer mehr Teilnehmerinnen nahmen an diesen oft dreistündigen abendlichen Treffen teil, da sie der Meinung waren, daraus wichtige Einsichten in ihr eigenes Verhalten sowie der Gruppe zu erhalten (vgl. Benne et al. 1972, S. 72).

„Die Wahrnehmung der Beobachteten selbst und ihrer Reaktion auf die Mitteilungen der Forscher vervollständigen das Datenmaterial und verleihen ihm seine erhellende Wirkung. Das gemeinsame Gespräch schafft seinerseits neue Wirklichkeiten, die selbst Gegenstand der weiteren Reflexion werden können und Einfluss auf die nächste Arbeitssitzung nehmen werden: Der Gedanke des sich selbst fortschreitenden Gruppenprozesses ist geboren.“ (Fengler 2009, S. 15)

In den nächsten Jahren wurden hieraus erste gruppensdynamische Laboratorien entwickelt, bei denen es thematisch vor allem um die Untersuchung des Verhaltens in, von und zwischen Gruppen ging.

Ein gruppensdynamisches Feedbackkonzept, das sich von der oben beschriebenen Ausgangssituation deutlich unterschied, entwickelte sich in den folgenden 20 Jahren. Kommunikationstheoretisch liegt hier ein Sender-Empfänger-Modell (vgl. Shannon und Weaver 1949) zugrunde.

„Der Sender beobachtet das Verhalten des Empfängers und beschreibt es ihm, verbunden mit der eigenen gefühlsmäßigen Resonanz darauf. Er macht ihm vielleicht einen Vorschlag[,] sein Verhalten zu korrigieren oder neu einzustellen (Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung, Gefühlsresonanz und Selbstmitteilung, Handlungsimpuls). Der Empfänger öffnet sich, um die Mitteilung des Senders aufzunehmen, und verzichtet darauf, sofort zu antworten (Fengler 1975).“ (Fengler 2009, S. 16)

Wichtig ist, dass im Feedback-Konzept nicht Ursachen und Wirkungen, sondern Wechselwirkungen untersucht werden. Dabei herrscht ein Verständnis eines zirkulären Kommunikationsprozesses, der selbstfortschreitend und selbstorganisierend vonstattengeht. Interpersonelle Realität wird als Aushandlungsprozess verstanden. Hierbei geht es nicht um Hierarchie und Diagnose, sondern um eine Gleichrangigkeit und die Akzeptanz der begrenzten Möglichkeiten der eigenen Erkenntnis.

Fengler beschreibt in Rückbezug auf (London 1997, S. 14 f.) dreizehn Funktionen von Feedback:

- „1. Feedback steuert Verhalten*
- 2. Feedback hilft zielgerichtet zu arbeiten.*
- 3. Positives Feedback ermutigt.*
- 4. Feedback hilft bei der Fehlersuche.*
- 5. Feedback fördert persönliche Lernprozesse.*
- 6. Feedback hebt die Motivation.*
- 7. Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung.*
- 8. Feedback ermöglicht, sich hilfreiches Feedback zu beschaffen.*
- 9. Feedback führt zu einem Zuwachs an Einfluss sowohl beim Empfänger wie beim Geber von Rückmeldungen.*
- 10. Feedback bewirkt eine engere Verbindung mit der Aufgabe.*
- 11. Feedback hilft bei der Identifikation mit der Arbeitsumgebung und der Planung der beruflichen Entwicklung.*
- 12. In Verhandlungen hilft Feedback bei der Einschätzung von Angeboten.*
- 13. Feedback hilft, die Qualität von Entscheidungen zutreffend zu bewerten und zu beurteilen.“ (Fengler 2009, S. 22, übersetzt aus London 1997, S. 14f.)*

Laut Meyer (2013, S. 108) ist das Feedback in der rhetorischen Didaktik und Methodik ein heute oft nicht mehr wegzudenkendes Verfahren zur Wirkungsbeschreibung (vgl. Slembek und Geißner 1998). Dabei kann das Feedback in implizites und explizites Feedback unterteilt werden: Implizites Feedback umfasst jede unwillkürliche und oft auch unbewusste para- oder extraverbale Rückmeldung, die in einer kommunikativen Situation stattfindet. Explizites Feedback versteht Meyer hingegen als eine personenbezogene willkürliche Rückmeldung der Empfängerin an die Senderin in Bezug auf die Wirkung, die der Sender beim Empfänger ausgelöst hat (vgl. Meyer 2013, S. 109).

Meyer benennt vier Ziele, die mit dem Geben von Feedback verfolgt werden: Erstens kann Feedback ein eventuelles Missverhältnis zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung verdeutlichen. Zweitens wird das Bewusstsein für die eigenen kommunikativen Verhaltensstereotypen geschärft. Drittens kann so die Wahrnehmung des kommunikativen Verhaltens anderer sensibilisiert werden und viertens ist der Feedbackprozess die Voraussetzung für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Meyer 2013, S. 109) *„Feedback ist nicht nur grundsätzlich subjektiv, sondern ist zusätzlich beeinflusst von gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Präferenzen und Normen, sowie persönlichen Hör- bzw. Kommunikationserwartungen“* (Meyer 2013, S. 109). Somit geht es nicht um ein an sich „gutes“ und richtiges Sprechen, sondern darum, *„ob die jeweilige Äußerung situativ angemessen, Hörergerichtet und physiologisch produziert wurde“* (Lemke und Graubner 2006, S. 189). Das Konzept des Feedbacks-Gebens und -Nehmens ist nicht automatisch erfolgreich, sondern erfordert eine Bereitschaft auf beiden Seiten und einiges an Übung, um nicht in die Falle der vorschnellen Interpretation und des Erteilens vermeintlich gut gemeinter Ratschläge zu verfallen. Nach Antons (1992) könnten folgende Kriterien helfen, Feedback erfolgreich zu gestalten: Feedback sollte möglichst Beschreibungen und keine Bewertungen und Interpretationen enthalten. Es dient dazu, zeitnah auf konkrete Verhaltensweisen, Äußerungen und Ähnliches hinzuweisen, aber nicht dazu, Verallgemeinerungen oder Kritik am Charakter der Person, die Feedback bekommt, zu äußern. Die Rückmeldung ist als Angebot und nicht als Tadel zu verstehen und sollte nicht gezwungenermaßen eingesetzt werden. Zum gelingenden Feedback trägt eine klare Wortwahl und Beschreibung bei, die sich auf eine dynamisch veränderbare Situation bezieht.

Der Unterschied zwischen Feedback und Evaluation liegt im Akt der Bewertung. Während ein Feedback so wertungsfrei wie möglich sein sollte, ist bei der Evaluation die Bewertung das grundlegende Element. Eine Evaluation ohne Bewertung ist keine Evaluation. Aus

wissenschaftlich-theoretischer Sichtweise scheint es erst einmal verwunderlich, wieso bei einer so klaren Abgrenzung dennoch im Trainingsalltag explizit auf das Feedback eingegangen wird. Dies liegt in der oft fehlenden Unterscheidung in der Praxis. Nahezu jede Form von Rückmeldung scheint als Feedback oder Evaluation betrachtet zu werden. Dies zeigen auch die weiter unten aufgeführten Ergebnisse der Befragung der Mitglieder der DGSS hinsichtlich ihres Evaluationsverhaltens im Kommunikationstraining.

So gestalten Trainerinnen z. B. aus ihrer Sicht ihr Seminar ausschließlich mit Feedback und meinen damit Rückmeldungen und bewertende Einschätzungen zu Themen und Inhalten, den Trainerinnen selber usw. Teilweise wird auch von Evaluation gesprochen, wenn nur eine Rückmeldung gegeben wird oder aus den Ergebnissen keine Rückschlüsse gezogen werden. Von Rückmeldung sollte dann gesprochen werden, wenn nicht nur Feedback gegeben wird, sondern auch bewertende Elemente in einer Seminar- oder Übungsreflexion zu finden sind, ohne dass die einzelnen Schritte und Kriterien im Sinne der DeGEval zur Evaluation eingehalten werden.

Auch in der Literatur findet sich eine solche Vermischung. So ist etwa in dem Buch von Bose et al. (2013) ein Unterkapitel des Kapitels „Analyse rhetorischer Ereignisse“ mit „Beobachtung, Feedback, Evaluation“ betitelt, jedoch wird Evaluation kein einziges Mal genannt, sondern lediglich das Feedback beschrieben (vgl. Meyer 2013, S. 108ff.). Auch in einem nachfolgenden Kapitel zum Thema „Methoden systematischer Beobachtung und Bewertung“ wird Evaluation nur im Zusammenhang mit möglichen Beobachtungsbögen erwähnt, die „v. a. für evaluative Fragestellungen gern genutzt werden“ (Neuber 2013, S. 112).

Die Frage nach dem Nutzen/Zweck von Evaluation im Rahmen von Kommunikationstraining bzw. die Frage, ob Feedback ausreicht, lässt sich insofern zu diesem Zeitpunkt damit beantworten, dass die Ansatzpunkte beider Verfahren unterschiedlich sind. Daher können sie problemlos nebeneinander angewandt werden, sich jedoch nicht gegenseitig ersetzen.¹⁶

Die begriffliche und inhaltliche Vermischung beider Verfahren macht auch deutlich, dass das Feedback in seiner ursprünglichen Form für manche reflexiven Fragestellungen im

¹⁶ Neben Evaluation und Feedback gibt es noch weitere Verfahrensweisen zur systematischen Rede- und Gesprächsbeobachtung, so etwa die Transkription/Transliteration (vgl. Deppermann 2001), das Gesprächsverlaufssoziogramm (vgl. Geißner 1986b) und die Verwendung von Beobachtungsbögen (vgl. z. B. Allhoff und Allhoff 2010 oder Wagner 2004a). Auf diese Verfahren wird in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen.

Seminarkontext nicht weitreichend genug ist. Wenn ich im Rahmen des Feedbacks stark von den ursprünglichen Zielen abweiche und etwa die Bewertung mit aufnehme oder einen Kriterien- oder Beobachtungsbogen als Grundlage nutze, kann ich Teile des Feedbacks in meine Datensammlung für die Evaluation mit aufnehmen. Das Feedback kann die Evaluation jedoch nicht ersetzen.

Dies gilt auch für den umgekehrten Fall: Auch eine Evaluation kann ein Feedback nicht ersetzen. Für die Reflexion des Geschehenen in einer Übung (unabhängig von der Sinnhaftigkeit oder der Passgenauigkeit im Rahmen des Seminars) ist Evaluation die falsche Methode. Denn wenn Personen sich ausprobieren oder Neues erlernen und beispielhaft anwenden, gibt es nicht immer ein Gut oder Schlecht, Richtig oder Falsch, eben eine Bewertung.

2 Evaluation innerhalb von Kommunikationstrainings – Empirie

Dieses Kapitel bildet das Empirie-Kapitel zur Analyse des Ist-Standes der Evaluation von Kommunikationstrainings. In diesem werden die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studien hinsichtlich ihres Ziels, Designs und der Ergebnisse erläutert.

Wie bereits in der Einleitung geschildert, war der ausschlaggebende Impuls für diese Arbeit ein in vielen Gesprächen mit Fachkollegen immer wieder benanntes Problem des Umgangs mit nicht passgenauen Evaluationen im Bereich der Kommunikationstrainings. Kommunikationstrainings unterscheiden sich von vielen anderen Kursen der Weiterbildung wie z. B. Computer-, Yoga- oder Fremdsprachenkursen, da in ihnen nicht etwa ein völlig neuer thematischer Gegenstand erlernt wird, sondern es um eine Tätigkeit geht, die instinktiv ausgeübt und seit dem Kleinkindalter mehr oder minder erfolgreich beherrscht wird. Mit anderen Seminaren der Weiterbildung vergleichbar sind bestimmte didaktische Fragen zum allgemeinen Aufbau und der Seminargestaltung (vgl. Schmidt 2006; Quilling und Nicolini 2007; Nitschke 2016).

Dieses alltägliche Phänomen nun neu zu betrachten bringt aber auch die Frage der Expertise mit sich. Wenn jeder quasi durch lange Praxis zum Experten im Bereich Sprechen geworden sind, wer ist dann befähigt und anerkannt, sich von den anderen Experten abzuheben, dies den anderen nahezubringen?

2.1 Rahmenbedingungen Empirie

Es gibt eine Vielzahl von Berufsgruppen, die sich in irgendeiner Weise mit Kommunikation beschäftigen, und der Begriff der Kommunikationstrainerin ist kein geschützter. Um dieses für die Bearbeitung einer Dissertation zu heterogene Feld einzuschränken, findet, wie bereits erwähnt, eine Beschränkung auf Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) statt. Diese Gesellschaft verbindet traditionell den Fokus von Wissenschaft und Praxis und ermöglicht es, eine berufsverbandliche Weiterbildung mit einem durch die DGSS festgesetzten Curriculum zu durchlaufen. Zur Beschreibung des Fachdiskurses wurden die auf der Homepage der DGSS genannten Publikationsorte des Vereins analysiert.

2.1.1 Fragestellungen

Diese Arbeit begründet sich in den folgenden drei Forschungsfragen, durch deren Beantwortung und mit Hilfe der Analyse der bereits vorhandenen Literatur ein praxisorientierter Leitfaden für die Evaluation von Kommunikationstrainings entstehen soll.

1. Wie gestaltet sich die Evaluationspraxis im Rahmen von Kommunikationstrainings, die von ausgebildeten Sprecherzieherinnen und Sprecherziehern der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) durchgeführt werden?
2. Inwiefern wird einer Evaluation im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) eine Bedeutung beigemessen?
3. Wie und wann (Messinstrument, Zeitpunkt) evaluieren Trainerinnen der DGSS ihre Kommunikationsseminare?

2.1.2 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden neben der Analyse des bisherigen Forschungsstandes insgesamt sechs Zugänge gewählt.

Zunächst wird (1) die Homepage der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung dahingehend analysiert, ob und wenn ja, in welchem Zusammenhang das Thema „Evaluation“ verwendet wird. Im Weiteren werden die von der DGSS angegebenen Publikationsorte betrachtet. Diese sind (2) der Newsletter „DGSS@ktuell“, (3) die Analyse der Titel der Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“, (4) die Analyse der Zeitschrift

„Sprechen“, (5) die Mitgliederbefragung über den Verteiler der DGSS und (6) 18 vertiefende qualitative Interviews.

Die Frage nach der Gestaltung der Evaluationspraxis wird vor allem durch die Zugänge der Homepage, des Newsletters und der beiden Befragungen beantwortet. Hinsichtlich der Bedeutung von Evaluation innerhalb der DGSS dienen die Homepage und die verschiedenen Publikationsformate als ausschlaggebendes Kriterium. Was die Art und Weise der Evaluation anbelangt, so sind die Online-Befragung und die vertiefenden Telefoninterviews die Informationslieferanten.

2.1.3 Stichprobe

Für die Forschungsfrage 1 und 3 besteht die Stichprobe aus den Mitgliedern der DGSS und den von diesen publizierten Elementen, für die Forschungsfrage 2 aus der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS), repräsentiert durch die Homepage und ihre Mitglieder.

Für die Frage, inwiefern Evaluation im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft und Sprecherziehung e. V. eine Bedeutung beigemessen wird und wie die DGSS und ihre Mitglieder mit der Evaluation umgehen, werden fünf Zugänge gewählt: die Homepage der DGSS, der Newsletter „DGSS@ktuell“, die Titel der Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“ sowie die Zeitschrift „Sprechen“ werden auf das Vorkommen der Wörter „Evaluation“ und „Feedback“¹⁷ hin untersucht sowie auf deren Benutzung im Kontext von (Kommunikations-)Trainings. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse mit denen der Mitgliederbefragung in Verbindung gesetzt, um so ein möglichst umfassendes Bild der Evaluation im Kontext der DGSS und ihrer Mitglieder zu erhalten.

Für die Frage der erlebten Evaluationspraxis werden sowohl die Mitgliederbefragung als auch die 18 vertiefenden Interviews herangezogen.

¹⁷ Feedback wird hier aus den oben genannten Gründen (siehe Feedback) mitaufgenommen. Dabei sind für diese Arbeit jedoch vor allem solche Publikationen interessant, bei denen deutlich wird, dass die Begriffe Evaluation oder Feedback nicht trennscharf verwendet werden.

2.2 Evaluation in der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. (DGSS) ist ein gemeinnützig anerkannter Verein, der 1930 unter dem Namen „Deutscher Ausschuss für Sprechkunde und Sprecherziehung“ (DAfSuS) gegründet wurde (DGSS@aktuell 3/2011)¹⁸ und nach eigenen Angaben aus ca. 800 Mitgliedern besteht (DGSS 2017d). Nach § 3 der Satzung können all jene Personen Mitglied werden, die in den Bereichen Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in Forschung und Lehre tätig sind, die die Arbeit der Gesellschaft fördern, und auch diejenigen, die Sprechwissenschaft und/oder Sprecherziehung studieren (DGSS 1997 §3).

Das Ziel der DGSS wird im Leitbild als die Förderung der Kompetenzen in mündlicher Kommunikation benannt (DGSS 2017f). Dies baut auf der Grundannahme auf, dass Miteinandersprechen ein Prozess der gemeinsamen Verständigung von Sprecherinnen und Hörerinnen in institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen ist.

Der Verein bietet eine Plattform zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen haben die Möglichkeit zum Austausch und zur Weiterqualifizierung. Gleichzeitig ist der Verein auch der Ort, an dem das Fachgebiet geformt und weiterentwickelt wird.

„Die DGSS setzt sich ein für die

- *Erforschung, Lehre und Pflege der mündlichen Kommunikation*
- *Verbindung von Sprechwissenschaft und sprecherzieherischer Praxis*
- *Aus- und Fortbildung*
- *Entwicklung und Förderung universitärer Studiengänge*
- *Entwicklung berufspolitischer Konzepte“* (DGSS 2017g).

Konkret umgesetzt wird dies durch eine Vielzahl von Publikationsformaten wie die Homepage www.dgss.de, einen E-Mail-Verteiler für Mitglieder und durch den in der Regel viermal im Jahr erscheinenden Newsletter DGSS@ktuell. Daneben gibt es die Herausgeberschaft der wissenschaftlichen Buchreihe „Sprache und Sprechen“, die zweimal im Jahr erscheint, und die der DGSS nahestehenden Zeitschrift „Sprechen“. Hinzu kommen

¹⁸ 1964 wurde der DAfSuS in die Deutsche Gesellschaft Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung umbenannt. 1978 wurde das Wort „Sprechkunde“ durch „Sprechwissenschaft“ ersetzt.

diverse Weiterbildungsangebote auch für Nichtmitglieder, z. B. Fortbildungen für Lehrerinnen oder die Schülerzertifikate im Bereich mündlicher Kommunikation und der Studienmöglichkeit mit dem Abschluss „Sprecherzieherin“ (DGSS). Die DGSS bildet einen Dachverband, der bundesweit tätig ist. Daneben haben sich die Mitglieder teilweise in regionalen Landesverbänden zusammengeschlossen. Die sechs regionalen Landesverbände sind (DGSS 2017e):

1. Berufsverband Sprechen Baden-Württemberg (www.bvs-bw.de)
2. Berufsverband Sprechen Bayern (www.bvs-bay.de)
3. Berufsverband Sprechen und Kommunikation in Niedersachsen, Hessen, Hamburg und Bremen e.V. (www.sprechen-kommunikation.de)
4. Berufsvereinigung Mündliche Kommunikation NRW e. V. (www.bmk-nrw.de)
5. Landesverband Rheinland-Pfalz/Saarland (<http://www.kommunikation-suedwest.de/>)
6. Mitteldeutscher Verband für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V. (<http://www.mdvs.info/>)

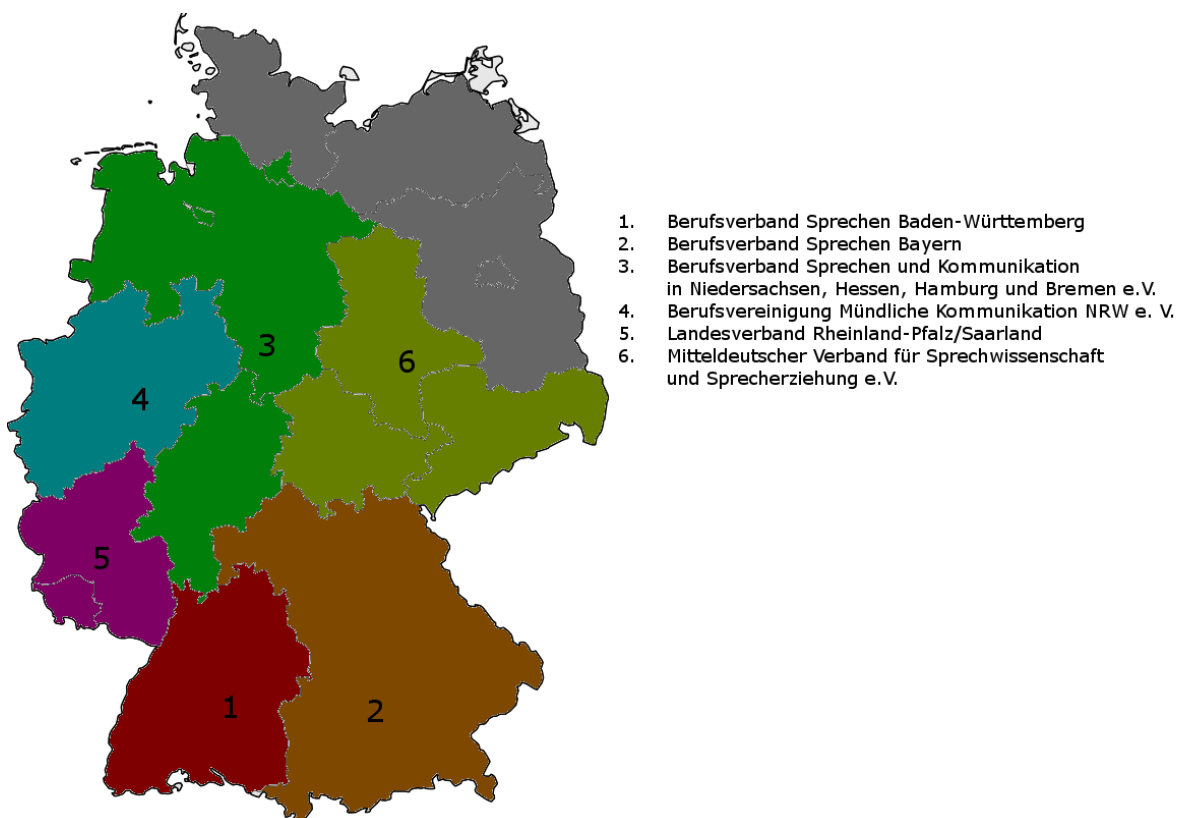


Abbildung 5 Geografische Verteilung der Landesverbände

Vor dem Hintergrund des Ziels der DGSS wird deutlich, dass diese als Forschungsgegenstand zur Bearbeitung des Themas Evaluation von Kommunikationstrainings von großer Bedeutung ist, denn Kommunikationstrainings sind ein zentraler Ort, an dem bewusst Kompetenzen zur mündlichen Kommunikation aufgezeigt und gefördert werden können.

Im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Dissertation wird deshalb zunächst durch Analyse der Homepage der DGSS, des Newsletters „DGSS @ktuell“, der Titel der Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“ und der Zeitschrift „Sprechen“ geschaut, ob Evaluation im Rahmen der Gesellschaft für Sprechwissenschaft Erwähnung findet und wenn ja, inwiefern diesem Thema eine Bedeutung beigemessen wird (Fragestellung 1). Um die Bedeutung festzustellen, wird davon ausgegangen, dass ein Erwähnen der Evaluation sowie diverse Publikationen in diesem Bereich mit einer hohen Bedeutung einhergehen.


2.2.1 Homepage der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V.

Die Homepage als das zentrale Mittel der Außendarstellung soll bei der Analyse als Erstes in den Blick genommen werden. Die Homepage der DGSS hat optisch eine typische Aufteilung mit Header, links einer Menüleiste, rechts einer Spalte für die Kurzinformation (auf der Startseite z. B. zum aktuellen Newsletter) und einem Mitteltext, in dem die Hauptinformationen der jeweils ausgewählten Seite dargestellt werden. Einen Footer gibt es nicht (Stand 18.04.2017).

Die möglichen Informationen werden in die acht Rubriken Verein, Termine, Zertifikate, Nachrichten, Kontakte, Studium, Bibliothek und Gästebuch unterteilt.

Bei der Analyse, inwieweit sich im Rahmen der Informationen der Homepage mit dem Thema Evaluation beschäftigt wird, gilt die Aufmerksamkeit vor allem der Betrachtung der Bereiche Verein, Studium und Bibliothek.

Kontakt Impressum TrainerInnen finden Presse Suche GO

 **DGSS e.V.**
Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft & Sprecherziehung

Verein
Aktuelles
Zertifikate
Nachrichten
Kontakte
Studium
Bibliothek
Gästebuch

Mündliche Kommunikation

ist der Schlüssel zu guten menschlichen Beziehungen im Privatleben sowie im Bildungs- und Wirtschaftssektor.

Die besten Produkte, gut gemeinte pädagogische Absichten und selbst Liebe und Freundschaften scheitern, wenn wir aneinander vorbeireden und uns gegenseitig nicht zuhören.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

hat sich das Ziel gesetzt, die Phänomene der mündlichen Kommunikation wissenschaftlich zu erforschen und die Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen.

Die **Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V. (DGSS)** ist ein 1930 gegründeter Wissenschafts- und Berufsverband von Sprecherziehern und Sprechwissenschaftlern in Deutschland. Es handelt sich um eine Körperschaft des privaten Rechts, die Geschäftsstelle ist in Regensburg. Sie hat das Ziel, die Lehre und Pflege der mündlichen Kommunikation zu fördern. Sie unterstützt die Verbindung von Sprechwissenschaft und sprecherzieherischer Praxis, die Aus- und Fortbildung von Sprecherziehern sowie die Entwicklung und Förderung entsprechender universitärer Studiengänge. Die DGSS entwickelt methodisch-didaktische und berufspolitische Konzepte.

Alle **Dozentinnen und Dozenten der DGSS** sind durch ein umfassendes Studium der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung qualifiziert. Viele von ihnen sind außerdem in Forschung und Lehre an Universitäten etabliert. Sie wenden in Hochschulkursen und in Workshops auf dem freien Markt ausschließlich fachlich fundierte und praxiserprobte Konzepte an.

Wer kann von der Kompetenz der DGSS profitieren?

- Berufssprecher und -sprecherinnen wie Lehrkräfte, Schauspielstudierende, SchauspielerInnen, Rundfunk- und FernsehsprecherInnen, PastorInnen, TherapeutInnen, PolitikerInnen
- Dienstleister
- Führungskräfte
- Ärzte und Ärztinnen
- Menschen im Vertrieb und in der Verwaltung...

... und alle anderen, die ihr Potenzial in mündlicher Kommunikation erweitern und ausschöpfen wollen.

Sie können auf den folgenden Seiten mehr darüber erfahren, wie Ihnen die DGSS mit ihrem Know-how helfen kann.

DGSS @ktuell 1/2017
Stand: 28.03.2017

Die März-Ausgabe:
Berichte aus den Gremien
• DGSS-Akademie •
Einladung zur
Mitgliederversammlung
uvm.

DGSS-Tagung SPRECHKULTUR 2017 in Stuttgart
Stand: 27.03.2017

28.09. bis
30.09.2017

Einladung zum Rezitationswettbewerb "Robert Gernhardt"
Stand: 01.03.2017

Einladung zum internationalen Rezitationswettbewerb "Robert Gernhardt" aus Anlass seines 80. Geburtstages am 25. November 2017 im Rathaus Vechta Wie in den vergangenen Jahren (jeweils alle zwei Jahre mit Visbek...

DGSS @ktuell 3/2016
Stand: 16.12.2016

Die Dezember-Ausgabe:
Interview • Berichte aus den Gremien •
DGSS-Akademie • uvm.

Neue Pressemitteilung 26.09.2016
Stand: 26.09.2016

DGSS-Tagung 2016 in Saarbrücken

Abbildung 6 Die Internetpräsenz der DGSS (aufgenommen am 18.04.2017)

2.2.2 Selbstverständnis

Im Leitbild der DGSS, das hier als Aussage über das Selbstverständnis des Vereins angesehen wird, findet sich unter Punkt 4, „Pädagogische Grundsätze“, der Satz: „*Evaluation der eigenen Lehrveranstaltungen*“ (DGSS 2017f). Was unter Evaluation verstanden wird oder wie diese aussehen könnte, wird nicht benannt.

Neben dem Selbstbild der DGSS interessiert auch, ob sich die Mitglieder mit dem Thema Evaluation beschäftigen. Neben der weiter unten beschriebenen Befragung zum Thema wird dies zunächst anhand zweier Publikationslisten überprüft. Diese finden sich unter dem Menüpunkt „Bibliothek“ (DGSS 2017a):

- Bibliographie seit 2007 (Eberhart 2011)
- Bibliographie der Fachpublikationen von Mitgliedern der DGSS von 1995 bis 2005 (Wagner 31.03.2005)

Diese beiden Listen beinhalten sprechwissenschaftlich oder sprecherzieherisch relevante Publikationen von Mitgliedern der DGSS. Damit Publikationen in die Liste aufgenommen werden, müssen diese von den Mitgliedern selbst bei der dafür zuständigen Person angegeben werden. Für eine Analyse im Hinblick auf das Verständnis und den Umgang der Mitglieder der DGSS mit dem Thema Evaluation sind die Publikationslisten von Bedeutung, da sie das Forschungs- bzw. Publikationsinteresse der Mitglieder aufzeigen. Zudem wird davon ausgegangen, dass mit einer großen (auch wissenschaftlichen) Bedeutung des Themas Evaluation für die Mitglieder auch Publikationen einhergehen.

Analysiert man beide Listen hinsichtlich des Vorkommens des Begriffs „Evaluation“ innerhalb der Titel, so findet man in erstgenannter Liste drei Einträge:

- „*GUTENBERG, Norbert; KOCH, Babette; STARK, Robin: ‚LRS‘ – ‚Lesen, Reden, Schreiben‘. Ein Forschungsprojekt zum Leseverstehen, Hörverstehen, mündlichen und schriftlichen Formulieren bei Hauptschüler/inn/en deutscher und nicht deutscher Muttersprache: Leistungstests – Förderprogramm – Evaluation. In: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst, Regensburg 2006, S. 14–33*“ (Eberhart 2011, S. 7)
- „*PABST-WEINSCHENK, Marita: Mündlich bewerten. Verschiedene Möglichkeiten der Evaluation. In: Deutschmagazin, Oldenbourg, 5. Jg., H. 2, S. 9–14. Oldenburg, 2008 (Mit Aufgabenbeispielen auf CD-ROM)*“ (Eberhart 2011, S. 17)

- „PABST-WEINSCHENK, Marita; Belgrad, Jürgen; Eriksson, Brigit; Vogt, Rüdiger: *Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen*. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): *Didaktik Deutsch Sonderheft 2008, Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik ‚Kompetenzen im Deutschunterricht‘*. Baltmannsweiler, 2008. S. 20–45“ (Eberhart 2011, S. 17)

In der Bibliographie der Fachpublikationen von Mitgliedern der DGSS von 1995 bis 2005 finden sich zwei Artikel, bei denen Evaluation in der bibliographischen Angabe genannt wird.

- „SEILER, Tina; HERBIG, Albert F.: *Qualitätssicherung, Evaluation und Controlling im Bereich Training und Beratung*. In: *sprechen, Heft 41 (= I/2004)*, S. 12–27“ (Wagner 31.03.2005, S. 61)
- „FORSTER, Roland: *Störungs-‘management im DaF-Unterricht – in: Schreiber, R. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg, 2002. S. 181–194 (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache 63*)“ (Wagner 31.03.2005, S. 17)

Die Artikel von Forster (2002), Pabst-Weinschenk (2011), Pabst-Weinschenk et al. (2008) und Gutenberg et al. (2006) sind im Rahmen von Schuldidaktik erschienen. Lediglich der Artikel von Seiler und Herbig (2004) ist im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Dissertation einschlägig von Bedeutung. Hierbei handelt es sich um einen überblicksartigen Artikel, der 2004 in der Zeitschrift „Sprechen“ erschienen ist und der sich unter anderem auch mit Evaluation im Bereich von Trainings beschäftigt (vgl. Seiler und Herbig 2004).

Es scheint, dass Evaluation im Rahmen von Schule ein Thema ist, jedoch außerhalb dessen nur sehr begrenzt als Publikationsgegenstand in Frage kommt. Interessant ist nun, nach den Gründen dafür zu fragen. Ist Evaluation als Evaluationsgegenstand bedeutungslos, da Evaluation als selbstverständlich und trivial erlebt wird? Fehlen vielleicht Kompetenzen, um publizieren zu können? Eine mögliche Annäherung an diese Gründe wird durch die Aufnahme einer Frage in den Leitfaden für die durchzuführenden Telefoninterviews im Rahmen einer vertiefenden Studie eröffnet.

Wie in Kapitel 1.2.4 Forschungsstand zu Evaluation von Kommunikationstrainings (S. 52) erwähnt, werden die Begriffe „Evaluation“ und „Feedback“ oft fälschlicherweise als Synonyme verwendet. Um dem Rechnung zu tragen, wurde die Analyse um den Begriff „Feedback“ erweitert. In der Bibliographie seit 2007 fand sich ein Artikel, der sich mit Feedback ebenfalls im Kontext Schule auseinandersetzt.

- „HILLEGEIST, Kerstin: *Die Rolle des Feedbacks: Zur Beobachtung und Bewertung von Präsentationen im Unterricht*. In: In: Wagner, R. (Hrsg.): *Sprechen, Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst, Heft II/2010, S. 21–29*“ (Eberhart 2011, S. 8)

In der Bibliographie der Fachpublikationen von Mitgliedern der DGSS von 1995 bis 2005 (Wagner 31.03.2005) findet man 27 Publikationen (siehe Anhang), wobei 16 Publikationen davon die einzeln aufgeführten Beiträge aus dem Buch „SLEMBEK, Edith; GEISSNER, Hellmut (Hrsg.): *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1998. 245 S.; DM 44,- (*Sprechen und Verstehen. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Band 15*)“ (Wagner 31.03.2005, S. 63) sowie das Buch selbst und die separat aufgeführte erweiterte Auflage aus 2001 sind. Vier weitere Artikel sind aus dem Buch „LEMKE, Siegrun; THIEL, Susanne (Hrsg.): *Sprechen – Reden – Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur*. München, Basel: E. Reinhardt Verlag, 1996. 339 S.; DM 54,-.“ (Wagner 31.03.2005, S. 40). Weitere zwei weitere Artikel sind aus dem Buch: „ALLHOFF, Dieter-W. (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2001, S. 175–182 (*Sprache und Sprechen Band 37*)“ (Wagner 31.03.2005, S. 2). Unter den Titeln der einzelnen Beiträge befindet sich lediglich ein Titel, bei dem Feedback direkt in Zusammenhang mit dem Begriff „Kommunikation“ verwendet wird.

- „DEISTER, Ute: „Ich schätze Ihr Engagement!“ „Strokes“ als Kritik und Feedback in kommunikativen Prozessen. In: *Sprache und Sprechen 37; ALLHOFF, Dieter-W. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2001, S. 49–6“ (Wagner 31.03.2005, S. 15)

Bei zwei weiteren Artikeln kommt der Begriff „Kommunikation“ im Titel der Aufsatzsammlung vor, in dem diese publiziert sind. In beiden Artikeln geht es jedoch nicht um das Themenfeld des Kommunikationstrainings, sondern einmal um den Bereich der Logopädausbildung (Brunner 2002) und der andere Artikel beschäftigt sich mit Mitarbeiterfeedback (Thiel 2001). Erweitert man die Analyse abermals hinsichtlich der Begriffe „Seminar“ und „Aus- und Fortbildung“, so erhält man vier Publikationen, von denen die erste besonders einschlägig hinsichtlich des Dissertationsvorhabens ist.

- „SPRAGUE, Jo: *Pädagogisches Feedback in Redeseminaren. Vom Inhalt der Mitteilung zur kontextuellen Sprechhandlung*. In: *Slembek-Geißner (Hrsg.): Feedback*. St. Ingbert 1998, S. 73–85“ (Wagner 31.03.2005, S. 63)

- „SCHÄFER, Hanns Martin: *Feedback in der Schnellbleiche. Gruppenfeedback in Tagesseminaren*. In: *Slembek-Geißner (Hrsg.): Feedback. St. Ingbert 1998, S. 127–133*“ (Wagner 31.03.2005, S. 59)
- „SCHÄFER, Hanns Martin: *Feedback in der Schnellbleiche. Gruppenfeedback in Tagesseminaren – ein Beispiel*. In: *Siegrun LEMKE, Susanne THIEL (Hrsg.): Sprechen – Reden – Mitteilen. München, Basel 1996, S. 316–321*“ (Wagner 31.03.2005, S. 59)
- „SENN, Christian: *Feedback – eine Art Katalysator. Einsatz und Bedeutung von Feedback in der Aus- und Fortbildung*. In: *Slembek-Geißner (Hrsg.): Feedback. St. Ingbert 1998, S. 197–214*“ (Wagner 31.03.2005, S. 61)

2.2.3 Aus- und Weiterbildung

Im Weiteren wird die Aus- und Weiterbildung betrachtet, denn auch hier gibt es Möglichkeiten, das Thema Evaluation den Mitgliedern und Studierenden zu vermitteln. Neben den bereits betrachteten Publikationslisten finden sich im Bereich des Menüunterpunktes „Bibliographien“ des Oberpunktes „Bibliothek“ noch zwei weitere Listen:

- verbindliche Literaturempfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaften und Sprecherziehung e. V. 2013 (DGSS 2013)
- Einstiegsliteratur zur Vorbereitung auf die Prüfung für Sprecherzieherinnen bzw. Sprecherzieher (DGSS) (DGSS 2006) und die
- Bibliographien, Buchreihen und Zeitschriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (Stand: Januar 2005, PDF-Format¹⁹)

Die ersten beiden Listen sind insofern interessant, als dort von der DGSS zusammengestellt wurde, welche Literatur für die Prüfungsvorbereitung besonders lesenswert ist. Im Hinblick auf den im Leitbild beschriebenen pädagogischen Grundsatz der Evaluation der eigenen Lehrveranstaltung kann davon ausgegangen werden, dass hier vor allem (sofern es keine Veranstaltung im Rahmen der jeweiligen Ausbildung gibt) Informationen zum Thema Evaluation als sinnvolle und wichtige Grundlage zur Prüfungsvorbereitung aufgezeigt werden. In beiden Listen kommt kein Titel vor, der die Begriffe „Evaluation“ oder „Feedback“ im Titel beinhaltet. Da vor allem in der ersten Liste, der verpflichtenden Literatur, Überblicksbände und Einführungsliteratur aufgeführt sind, werden in diesem Fall für die Bereiche „sprechwissenschaftliche Grundlagen“ und „rhetorische Kommunikation“

¹⁹ Letztgenannte Liste lässt sich zum Zeitpunkt der Analyse (30.03.2014) und drei Jahre später (13.04.2017) nicht öffnen und kann deshalb nicht analysiert werden.

die jeweiligen Inhaltsverzeichnisse mit in die Analyse aufgenommen. Es ist davon auszugehen, dass der Begriff „Evaluation“ nur dann dezidiert und ausführlich eingeführt und hinsichtlich möglicher Methoden und Modelle erläutert wird, wenn auch im Inhaltsverzeichnis ein Kapitel oder Unterkapitel dazu zu finden ist.²⁰

Lediglich in einem Buch findet sich im Inhaltsverzeichnis das Wort „Evaluation“. Bei Bose et al. (2013) findet sich im Bereich der rhetorischen Kommunikation der Punkt D.2.1, „Beobachtung, Feedback, Evaluation“. Liest man das entsprechende Unterkapitel, so fällt auf, dass in den knapp fünf Seiten vor allem das Feedback erläutert wird. Auch im nächsten Kapitel D.2.2 („Methoden systematischer Beobachtung und Bewertung“) findet sich außer dem Terminus der evaluierenden Fragestellungen keine Definition von Evaluation oder ein möglicher Ablauf einer Evaluation. Stattdessen geht es hier um Gesprächsverlaufssoziogramme, Beobachtungsbögen und Translation bzw. Transaktion. Dies macht deutlich, dass auch hier keine klare Trennung zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten vorgenommen wurde.

- Der Begriff „Feedback“ findet sich neben dem eben aufgeführten Buch noch bei Allhoff und Allhoff (2011). Diese führen in ihrem Buch den Begriff des Feedbacks auf knapp zwei Seiten ein und erläutern Feedbackregeln.
- Neben dem Unterpunkt „Bibliographien“ gibt es die beiden weiteren Menüpunkte „Abschlussarbeiten“ und „Audio/Video“.

In dem Bereich „Abschlussarbeiten“ können Studierende ihre Abschlussarbeiten hochladen, die entweder im Rahmen der Abschlussprüfung zur Sprecherzieherin oder im Rahmen eines anderen sprechwissenschaftlichen oder sprecherzieherischen Studiengangs abgelegt und mit „sehr gut“ bewertet wurden. Bei den sieben Dateien gibt es keine Arbeit, bei der „Evaluation“ im Titel vorkommt.

Einen Eintrag gibt es in der Rubrik „Audio/Video“ (Stand 13.04.17), und zwar „Video-Präsentation der DGSS im Rahmen der Initiative Hören“. Dieses Video beschäftigt sich in knapp neun Minuten mit einer Einführung in die Arbeit der DGSS. Evaluation kommt dabei nicht vor. Zum Bereich „Aus- und Weiterbildung“ werden zudem die Bereiche „Termine“ und „Studium“ betrachtet.

²⁰ Beispielhaft für den Gebrauch des Begriffes Evaluation im Text ohne systematische Einführung sei auf Pabst-Weinschenk (2004) verwiesen.

Unter dem Menüpunkt „Termine“ findet man die DGSS-Akademie²¹, Tagungen, Veranstaltungen der Landesverbände, das Forum der Studierenden und den Veranstaltungskalender. Die genauen Termine und Namen der Veranstaltungen sollen sich im Veranstaltungskalender wiederfinden.²²

Im Bereich „Studium“ werden die Menüpunkte „Berufsbild“, „Studienmöglichkeiten“, „Prüfungsordnung“, „Literaturempfehlungen“, „Blätter zur Berufskunde“ und die Seite der Studierenden aufgeführt. Weder in der Prüfungsordnung noch an anderer Stelle mit den oben erwähnten Ausnahmen (Ausnahme siehe oben Bibliographie) wird Evaluation gesondert aufgeführt. Der Begriff des Feedbacks findet sich als Methode in der Prüfungsordnung 2010/11 im Bereich der Medienrhetorik unter dem Punkt „Produktiver Medieneinsatz“ wieder. *„Bei den eigenen Gruppenprojekten und Produktionen erforschen sie die Sprechwirkung und fungieren beim Gruppenfeedback als ‚erste Hörer‘.“* (Prüfungsordnung 2010/11, S. 15)

2.2.4 Fazit Homepage

Durch das auf der Homepage aufgeführte Leitbild und den dort benannten Punkt „Evaluation der eigenen Lehrveranstaltungen“ als einen Teil der pädagogischen Grundsätze wird deutlich, dass Evaluation im Rahmen der DGSS zumindest offiziell einen Platz einnimmt. Zur Frage, auf welche Art und Weise evaluiert wird bzw. wie sich das Wissen über Evaluation angeeignet wird, finden sich jedoch keine Hinweise. Zu erstgenanntem Bereich versucht die Befragung der Mitglieder der DGSS (siehe 2.6 Studie (I) - Erhebung des Ist-Stands „Befragung DGSS-Liste“ S.81) durch gezielte Fragen zum Thema Evaluationspraxis Auskunft zu erlangen. Zum zweiten Bereich wird eine Frage dazu in den Leitfaden für die zweite Studie aufgenommen (siehe 2.7 Studie (II) – Befragung der Trainerinnen zur Evaluation von Kommunikationstrainings S.106).

²¹ „Die DGSS-Akademie teilt sich in zwei Bereiche. Sie bietet Fortbildungen für Mitglieder und Fachleute sowie für Nicht-Mitglieder und Fachinteressierte.“ (DGSS 2017c)

²² Der Bereich Termine wurde aus der Analyse herausgelassen, da er nicht systematisch erhoben werden konnte.

2.3 Newsletter DGSS @ktuell

„DGSS @ktuell“ ist für die DGSS der Ort, an dem Vereinsmitteilungen veröffentlicht werden. Gleichzeitig ist er auch die Fachzeitschrift der DGSS.

Der Newsletter der DGSS enthält Nachrichten des Vorstands, des Beirats und der Geschäftsstelle. Daneben ist das Kernelement jeweils ein Aufsatz, der sich mit fachwissenschaftlichen, fachpolitischen oder studien- und berufspraktischen Fragestellungen befasst. Der Newsletter erscheint in der Regel jedes Quartal, wobei bei Bedarf noch Sonderausgaben hinzukommen und es auch Jahre gibt, in denen der Newsletter mit weniger als vier Ausgaben auskommt. Veröffentlicht wird der Newsletter zum einen auf der Homepage der DGSS, zum anderen erhalten die Mitglieder diesen per Mail (seit 2007 gibt es keine standardmäßig gedruckte Fassung mehr). Ca. 100 Mitglieder erhalten den Newsletter zweimal im Jahr als Druckfassung – gegen einen Aufpreis beim Mitgliedsbeitrag. Der Newsletter gilt seit 2011 als elektronische Zeitschrift mit der ISSN 2191-5032 (vgl. DGSS @ktuell Ausgabe 2/2013, S. 15).

2.3.1 Evaluation im DGSS @ktuell

Für die Analyse des DGSS @ktuell wurden die Ausgaben von 2007 bis 2017 sowie die von 2001 bis 2006 veröffentlichten Mitteilungen untersucht und systematisch kategorienbasiert und unter Verwendung von MAXQDA (www.maxqda.de) computergestützt hinsichtlich des Vorkommens des Begriffs „Evaluation“ ausgewertet.

Die Stichprobe besteht dabei aus 33 elektronischen Ausgaben im Zeitraum von 2007 bis 2017 sowie elf Ausgaben der elektronisch veröffentlichten Mitteilungen der Jahre 2001 bis 2006.

Abbildung 7 zeigt die Darstellung ähnlich des Code-Matrix-Browsers von MAXQDA. Hieraus lässt sich ablesen, wie häufig in welchem Bereich etwas zum Thema Evaluation codiert wurde. Dabei bildeten die verschiedenen Rubriken des Newsletters das Codesystem. Codiert wurde jeweils, sobald der Begriff „Evaluation“ genannt wurde. Es wird deutlich, dass in neun Newslettern und in fünf Mitteilungen der Begriff „Evaluation“ vorkommt.

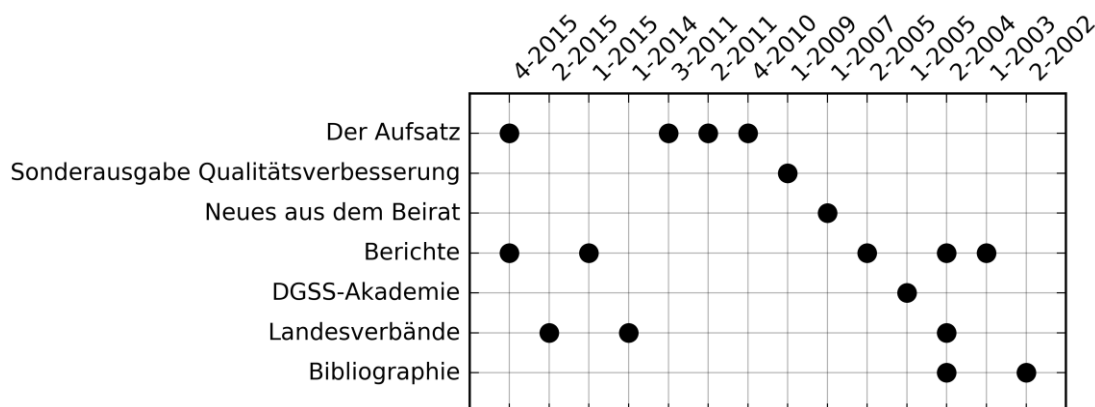


Abbildung 7 Vorkommen des Wortes Evaluation im Newsletter DGSS@ktuell

Für die Analyse wurde sich im Weiteren nicht nur das Vorkommen des Begriffs „Evaluation“ angeschaut, sondern auch die damit einhergehenden Inhalte. Im Bereich „Bibliographie“ werden in der Ausgabe 2/2004 und 2/2002 jeweils ein Artikel benannt.

- „SEILER, Tina; HERBIG, Albert F.: *Qualitätssicherung, Evaluation und Controlling im Bereich Training und Beratung. In: sprechen, Heft 41 (= 1/2004), S. 12–27*“ (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. 2004, S. 75)
- „FORSTER, Roland: *„Störungs-“management im DaF-Unterricht – in: Schreiber, R. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation. Regensburg 2002, S. 181–194 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 63)*“ (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. 2002, S. 67)

Beide Artikel finden sich auch innerhalb der Publikationsliste von 1995 bis 2005 wieder, die auf der Homepage der DGSS aufgeführt ist, und werden dort näher erläutert (siehe oben).

Im Bereich der „Landesverbände“ gibt es lediglich in zwei Ausgaben (2/2015 und 1/2004) die Erwähnung des Begriffs Evaluation. In der Ausgabe 2/2015 lädt der Mitteldeutscher Verband für Sprechwissenschaft und Sprecherzieherin (MDVS) und die Universität Leipzig zu einem Projekttag ein, bei dem der Titel eines Vortrags von Prof. Dr. Karl-Heinz Stier lautet: „Prävention und Stimmstörungen bei Lehramtsstudentinnen, Referendarinnen und Lehrerinnen nach der Akzentmethode – eine Evaluationsstudie“. Innerhalb der Ausgabe 1/2004 wurde auf das Erscheinen des eben genannten Artikels von Seiler und Albert hingewiesen. Unter dem Punkt „DGSS-Akademie“ wird innerhalb der Ankündigung „6.–9. Oktober 2005. DGSS-Tagung in Heidelberg: „hören – lesen – sprechen““ ein schon feststehender Beitrag zum Thema: „Lesen, Reden, Schreiben (LRS). Evaluation und Training von Schlüsselkompetenzen (Lesen, Hören/Mediennutzung, Schreiben, Reden) bei

Hauptschülern, insbesondere bei solchen mit Migrationshintergrund“ von Norbert Gutenberg benannt. Aus diesem Beitrag wurde eine Publikation benannt, die sich in der Liste der Bibliographien seit 2007 wiederfindet (siehe oben). Die Rubrik „Berichte“ umfasst in den fünf Ausgaben 4/2015, 1/2015, 2/2005, 2/2004 und 1/2003 den Begriff „Evaluation“. Unter der Rubrik „Berichte aus den Gremien“ fand das Protokoll der Mitgliederversammlung in Marburg Eingang in den Newsletter der Ausgabe 4/2015. Im Rahmen dessen wurde die Anfrage der Autorin dieser Arbeit nach der Bereitschaft von Trainerinnen, an ihrer Studie teilzunehmen, samt dem Titel dieser Arbeit unter dem Punkt Verschiedenes erwähnt. In der Ausgabe 1/2015 wird im Zusammenhang mit dem 15-jährigen Bestehens der DGSS-Zertifikate auf die pädagogischen Grundsätze im Leitbild der DGSS verwiesen sowie auf die Erwähnung positiver Ergebnisse bei der Evaluation der Rhetorikzertifikatskurse des Lessing-Gymnasiums Lampertheim. Von der DGSS-Tagung „hören – lesen – sprechen“ wird in der Ausgabe 2/2005 berichtet; unter den Auflistungen der Beiträge findet sich abermals der von Gutenberg. In der Ausgabe 2/2004 wird das damals neue Institut für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaft an der Universität Koblenz-Landau vorgestellt. Unter den Schwerpunkten des Instituts wird unter anderem die „Evaluationsforschung und Bedarfsanalysen v. a. in den Bereichen Kommunikation/Unternehmenskommunikation, Öffentlichkeitsarbeit, Medienpädagogik“ aufgeführt. In der Ausgabe 1/2003 wird unter der Überschrift „Zur Diskussion gestellt ...“ ein von Eberhard Ockel und Marita Pabst-Weinschenk erstellter Entwurf über einen möglichen Berufskodex für Sprecherzieherinnen (DGSS) abgebildet. An zwei Stellen wird Evaluation in diesem Zusammenhang genannt, zum einen im Rahmen möglicher Qualitätsstandards:

„Der vorliegende Berufskodex trägt dazu bei, die Qualitätsstandards und das Selbstverständnis seitens der Sprechwissenschaftler/innen und Sprecherzieher/innen, die sich in der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V. zusammengeschlossen haben, offen zu legen und damit auch der Überprüfung und Evaluation zugänglich zu machen.“ (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. 2003, S. 50)

Die andere Nennung erfolgt in Bezug auf die Reflexion der eigenen Tätigkeit und des eigenen Handelns. *„(3) Sprecherzieher/innen (DGSS) legen besonderen Wert auf ihre eigene Glaubwürdigkeit: Das, was sie lehren, ist zugleich der Anspruch an ihr eigenes kommunikatives Handeln. Evaluation ist deshalb notwendiger Bestandteil ihrer Lehre.“* (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. 2003, S. 54)

Bis zum einheitlichen Leitbild, das am 29.09.2007 von der Mitgliederversammlung angenommen wurde, dauerte es noch vier Jahre. Dabei wurde, wie oben bereits erwähnt, die „Evaluation der eigenen Lehrveranstaltung“ mit aufgenommen. In der Ausgabe 1/2003 wird neben dieser Diskussionsgrundlage auf das Studienforum 2003 und einen Workshop zum Thema „Evaluation multimedialer Rhetorik-Lernprogramme“ hingewiesen.

In der „DGSS @aktuell“-Ausgabe 1/2007 befindet sich innerhalb des Bereichs „Neues aus dem Beirat“ ein Verweis auf das Leitbild und den bereits innerhalb dieser Arbeit wiederholt genannten Punkt im Leitbild. Die Ausgabe 4/2008 ist eine „Sonderausgabe“ zum Themenbereich „Beitrag der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Stellungnahme zum Gutachten ‚Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium‘“ des Wissenschaftsrats vom 04.07.2008. Evaluation wird in diesem Zusammenhang an einer Stelle genannt, um als mögliches Kriterium für das Vorhandensein von Lehrkompetenz und damit als Steuerungselement für Berufungsverfahren dienen zu können.

„Im Mittelpunkt aller Bemühungen um die Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium stehen die Studierenden. Dazu gehört auch eine kontinuierliche Lehrevaluation. Der Appell an die Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden muss von Seiten der Lehrenden mit verstärkten Aktivitäten in der Lehr- und Lernforschung und einer Professionalisierung ihrer eigenen Lehrkompetenz begleitet werden. Denn nur so können die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass zukünftig Berufungsverfahren konsequenter an den Nachweis von Lehrkompetenz gebunden werden.“ (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. 2008, S. 3)

Zum Abschluss der Analyse bleibt der Kernbereich des Newsletters, der Aufsatz²³. Dabei wurde der Begriff „Evaluation“ in fünf Ausgaben jeweils innerhalb des Aufsatzes erwähnt.

²³ Ab Ausgabe 3/2016 gibt es den Bereich des Aufsatzes nicht mehr.

Ausgabe	Thema des Aufsatzes	Autorin
4/2015	Debatte: Eine Lehr- und Lernstrategie im Hochschul-Curriculum für die Entwicklung von Kommunikationskompetenzen und kritischem Denken.	Loana Dörfler
1/2014	Kompetenzbereich Sprechen & Zuhören Konzept für das Vortragen in Schulen.	Simon Thielemann
3/2011	Das DGSS-Rhetorik-Zertifikat für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zum Pilot-Projekt an der Universität zu Köln 2008	Von Hanna Hauch
2/2011	AAP: Mehr als Abspannen. Technik, Ganzheit, Wirksamkeit	Uwe Schürmann
4/2010	Zur Notwendigkeit der empirischen Prüfung argumentativer Praxis am Beispiel von Topoi im Gespräch	Cordula Schwarze

Tabelle 2 Vorkommen des Begriffs „Evaluations“ im Aufsatz des Newsletters DGSS@ktuell

Dörfler beschreibt in ihrem Aufsatz eine Studie, bei der untersucht wurde, in welcher Art und Weise mit der Gesprächsform Debatte die Förderung von kommunikativen und argumentativen Kompetenzen allgemein an deutschen Hochschulen dargestellt werden kann. Als Ziel des empirischen Teils der Studie benennt sie die Evaluation der Selbsteinschätzung von argumentativen Kompetenzen von Studierenden mit Hilfe eines Online-Fragebogens.

Der Aufsatz der Ausgabe 1/2014 beinhaltet das Wort „Evaluation“ lediglich in der Form, dass es genutzt wird, um auf die Diskussion um die Evaluation von Lehrkonzepten hinzuweisen und sich dann inhaltlich dem Titelthema zuzuwenden.

In dem Aufsatz der Ausgabe 3/2011 beinhaltet der sechste Punkt Ausgewählte Auszüge einer mündlichen und schriftlichen Evaluation innerhalb der Pilotprojektes „Rhetorik Zertifikate DGSS“, dass am 16. Und 17. Mai 2008 mit dem ersten Modul startete. Wie diese Evaluation konkret im Design und Ablauf aussah, wird nicht benannt.

Während sich der erste, zweite und vierte Aufsatz noch zumindest in einem mit dem Dissertationsthema verwandten Rahmen befinden, trifft dies für den dritten Aufsatz nicht zu. Dennoch soll hier nicht verborgen bleiben, dass in diesem Aufsatz (S. 11) über die Wirkung der AAP-Bereiche als Evaluation berichtet und sie auch in Form von Design und Ergebnissen beschrieben wird. Im letztgenannten Aufsatz wird das Wort „Evaluation“ lediglich genutzt, um auf die Diskussion um die Evaluation von Lehrkonzepten hinzuweisen und sich dann

inhaltlich dem Titelthema zuzuwenden. In der Ausgabe 1/2014 kommt der Begriff „Evaluation“ zwar vor, jedoch lediglich um zu benennen, dass eine solche im Rahmen des vorgestellten Projektes nicht möglich war.

2.3.2 Fazit DGSS @aktuell

Das Wort „Evaluation“ wird im Rahmen des Newsletters „DGSS @aktuell“ wiederholt genannt. Bis auf die beiden Aufsätze von Schürmann 2011 und Dörfler 2015 finden sich jedoch, ähnlich wie bei der Analyse der Homepage, keine Ausführungen über konkrete Inhalte und Design der Evaluation. Der Workshop beim Studienforum 2003 zum Thema „Evaluation multimedialer Rhetorik-Lernprogramme“ ist der erste Hinweis darauf, dass Evaluation gelehrt wird. Jedoch ist hier nichts darüber vermerkt, wer diesen Workshop geleitet hat und was die Inhalte dabei waren. Die Analyse des Newsletters bestätigt somit die These, dass Evaluation durchaus eine wenn auch kleinere Rolle in der DGSS spielt. Die Fragen danach wie Evaluation aus Sicht der Mitglieder der DGSS definiert, erlernt und konkret durchgeführt wird, bleibt jedoch unbeantwortet.

2.4 Analyse der Titel der Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“

Die Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“ ist eine von der DGSS (bzw. bei den älteren Ausgaben von der Deutschen Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung) herausgegebene Reihe. In dieser sind von 1968 bis heute (13.04.2017) 47 Bände erschienen. Zur Analyse wurden die Inhaltsverzeichnisse der Bände computergestützt mit MAXQDA nach dem Vorkommen des Begriffs „Evaluation“ durchsucht. Nachdem in keinem der Artikel das Wort „Evaluation“ im Titel erwähnt ist, wurde zusätzlich nach verwandten Begriffen wie „Feedback“, „Reflexion“, „Bewertung“, „Qualität“ und „Optimierung“ gesucht. In diesem Zusammenhang lassen sich 24 Artikel ausmachen. Davon beinhalten 13 Artikel das Wort „Feedback“. Jedoch nimmt keiner der genannten Artikel im Titel explizit das Kommunikationstraining in den Fokus, sodass nicht weiter auf diese eingegangen wird.

2.4.1 Fazit Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“

Hinsichtlich der Frage, ob in der Schriftenreihe „Sprache und Sprechen“ das Thema Evaluation von Kommunikationstrainings im Titel vorkommt, muss dies mit nein beantwortet werden. Das lässt darauf schließen, dass sich im Rahmen dieser Schriftenreihe mit dem Thema Evaluation (von Kommunikationstrainings) nicht vorrangig befasst wurde.

2.5 Analyse der Zeitschrift „Sprechen. Zeitschrift für Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst“

Die Zeitschrift „Sprechen. Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst“ wird als der DGSS nahestehendes Publikationsorgan bezeichnet (DGSS 2017g) und einige Landesverbände enthalten in ihrem Jahresbeitrag bereits den für die Zeitschrift „Sprechen“. Sie existiert seit 1983. Von 1983 bis 2007 wurde die Zeitschrift abgesehen von zwei Ausgaben 2006 von D. W. Allhoff herausgegeben und seit Heft 47/2009 von Roland Wagner.

Die Zielgruppe der Zeitschrift sind nach deren eigenen Angaben Menschen, die im Bereich der Pädagogik und Therapie tätig sind, sowie Studierende des gesamten Bereichs der „mündlichen Kommunikation“. Es werden Beiträge zu den Themen Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, zu Atem-, Stimm- und Lautbildung, zur Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie, zur rhetorischen Kommunikation sowie zur Sprechkunst (vgl. z.B. Wagner 2004b) veröffentlicht. In der Regel erscheint die Zeitschrift zweimal im Jahr.

Die Zeitschrift besteht aus den Bereichen „Artikel“ (zu den eben beschriebenen Themen), „Berichte“ aus der Gemeinschaft der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (z. B. über Jahrestagungen, Schülerzertifikate, Trauerfeiern oder Ankündigungen), „Bibliographien“ (zum einen neue Bücher, CD-Rom und DVDs, zum anderen Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden) und „Rezensionen“. Die komplette „Sprechen“-Bibliographie mit allen seit 1983 dort veröffentlichten Bibliographien ist auch separat erhältlich.

Da in dieser Zeitschrift nicht nur Fachartikel, sondern auch umfassende Bibliographien erstellt werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Fachdiskussion durch die Analyse dieser Zeitschrift weitestgehend abgebildet wird.

Diese „Sprechen“-Bibliographie wurde im Weiteren für eine Analyse herangezogen. Nach eigenen Angaben enthält die Bibliographie, neben allen in der Zeitschrift Sprechen erschienenen Artikeln, Hinweise auf Neuerscheinungen sowohl von Monographien, Sammelbänden und Artikeln von 1983 bis April 2017. Methodisch werden dazu aus fünf Bereichen Zeitschriften ausgewertet. Die Nachfolgende Tabelle sind die fünf Bereiche aufgelistet, sowie die Anzahl der in dem jeweiligen Bereich analysierten Zeitschriften und beispielhaft, die ersten drei alphabetisch sortierten Zeitschriften aus dem jeweiligen Bereich.

Bereich	Anzahl der Zeitschriften in diesem Bereich	Drei Beispiele aus dem Bereich, alphabetisch sortiert
1. Bereich: Sprach- und Sprechwissenschaft, Phonetik, Phoniatrie	38	1. Applied Psycholinguistics 2. Communication Education 3. Der Kieselstein
2. Bereich: Germanistik	30	1. Beiträge zur Erforschung der Deutschen Sprache 2. Blätter für den Deutschlehrer 3. Der Deutschunterricht (Stuttgart)
3. Bereich: Pädagogik mit Sonderpädagogik	45	1. Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik 2. Außerschulische Bildung 3. Bildung und Erziehung
4. Bereich: Psychologie	30	1. A & O - Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 2. Brain and Language 3. Communication Research
5. Bereich: Kommunikationswissenschaft/ Publizistik u. a.	10	1. Bühnenkunst 2. Communications 3. Medien Bulletin

Tabelle 3 Bereiche der Zeitschriften, die der Sprechen-Bibliographie zu Grunde liegen.

Bei der Analyse wurden die ca. 25.000 Einträge zunächst nach dem Wortstamm „eval-“ durchsucht. Der Wortstamm wurde verwendet, um sämtliche grammatikalischen Formen im Kontext von Evaluation mit abzudecken. In 78 Einträgen kommt das Wort Evaluation vor.

Bereits bei einer ersten Durchsicht der Titel wird deutlich, dass die meisten für den Rahmen dieser Arbeit nicht in Frage kommen, da es sich um Evaluationen außerhalb der Kommunikationstrainings handelt. Beispielsweise bei Schriften zu Evaluation von Therapiekonzepten vgl. hierzu z.B.

- „JEHLE, Peter: Zur Evaluation des „Monterey-Programms für flüssiges Sprechen“ von RYAN/Van KIRK. In: *Die Sprachheilarbeit*, 30, 3 (Juni 1985), S. 117–126“ (Wagner 2017, S. 58)

Die Artikel wurden neben Evaluation nach den Begriffen „Training“, „Seminar“, „Workshop“, „Fortbildung“, „Kommunikation“ und „Rhetorik“ durchsucht (vgl. Tabelle 4 Anzahl der gefundenen Beiträge nach Schlagworten sortiert), da nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass die Definition für Kommunikationstraining auch als solche benannt wird. Jedoch ist davon auszugehen, dass bei einem Artikel mit einem Hauptfokus auf Evaluation dies auch im Titel deutlich wird. Daneben wurde auch der übergeordnete Begriff

der Weiterbildung hinzugenommen, da Kommunikationstrainings hier als Teil der Weiterbildung verstanden werden.

Suchbegriff	Anzahl der gefundenen Literaturhinweise
Training	13
Seminar	9
Weiterbildung	7
Kommunikation	6
Rhetorik	1
Fortbildung	0
Workshop	0

Tabelle 4 Anzahl der gefundenen Beiträge nach Schlagworten sortiert

Lediglich auf einen Artikel der Zeitschrift Sprechen selbst traf diese Auswahl zu:

- „SEILER, Tina; HERBIG, Albert F.: *Qualitätssicherung, Evaluation und Controlling im Bereich Training und Beratung*. In: *sprechen, Heft 41 (I/2004)*, S. 12–27.“ (Wagner 2017, S. 1057)

Im Rahmen der Bibliographie finden darüber hinaus weitere Artikel und Monografien zum Thema Evaluation Erwähnung. Interessant ist, dass zum Thema „Unterricht/Schule“ und zum Thema „Lehre“ jeweils 10 Verweise zu finden sind.

2.5.1 Fazit „Sprechen. Zeitschrift für Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst“

Innerhalb der Analyse der Zeitschrift „Sprechen. Zeitschrift für Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst“ wird Evaluation in einem Artikel erwähnt, der sich thematisch dem Rahmen dieser Arbeit zuordnen lässt. Wichtig zu erwähnen ist jedoch die breite Offenheit gerade der benannten Bibliographie, bei der auch das Thema Evaluation z. B. im Rahmen der Weiterbildung (beispielsweise wird dort auch die hier schon mehrfach genannte Publikation von Reischmann 2006 erwähnt) vorkommt. Evaluation ist durchaus ein Thema in nahezu allen Bereichen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, jedoch findet sich neben Reischmann wenig Literatur bei der es wirklich um das Erlernen von Evaluation geht. Am häufigsten sind Berichte über durchgeführte Evaluationen.

2.6 Studie (I) - Erhebung des Ist-Stands „Befragung DGSS-Liste“

Über den E-Mail-Verteiler der DGSS, in dem sich 840 Mitglieder (eigene Angabe der DGSS) befinden, wurde zunächst ein Online-Fragebogen zur Evaluationssituation verschickt. In diesem bestand unter anderem die Möglichkeit, sich zur Teilnahme an der weiteren Dissertationsstudie bereit zu erklären. Um eine höhere Rücklaufquote zu erhalten, konnte jedoch auch lediglich der Fragebogen ausgefüllt werden. Bereits im Vorfeld ist anzunehmen, dass die Umfrage lediglich für einen begrenzten Teil der Mitglieder in Frage kommt, da die Tätigkeitsfelder der Mitglieder sehr vielfältig sind. Die DGSS definiert auf ihrer Homepage fünf Tätigkeitsfelder: (1) „Gespräch, Rede, Argumentation“, (2) „Erzählen, Vorlesen, Vortragen“, (3) „Sprechkunst“, (4) „Atmung, Stimme, Sprechen und Hören“ und (5) „Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen“ (DGSS 2017b). Lediglich für Mitglieder, die sich dem Bereich „Gespräch, Rede, Argumentation“ zuordnen, ist der Fragebogen interessant, und dort auch nur für Personen, die sich unter dem Begriff des Kommunikationstrainings wiederfinden. Zum Beispiel ist zu vermuten, dass Personen, die vor allem Argumentationstrainings durchführen, nicht an der Befragung teilnehmen.

2.6.1 Stichprobe

Insgesamt haben 52 Personen an der Befragung teilgenommen. Die Grundgesamtheit ist hierbei nicht klar definiert, denn es ist nirgendwo schriftlich festgehalten, wie viele Mitglieder der DGSS sich als Kommunikationstrainerinnen bezeichnen. Nimmt man allerdings die seit 2013 bestehende Möglichkeit der Trainerinnensuche als Grundlage, so sind dort 82 Teilnehmerinnen (Stand 05.09.2013²⁴) verzeichnet, sodass davon ausgegangen werden kann, dass etwa ein Sechstel der im Verteiler der DGSS eingetragenen Personen sich als Kommunikationstrainerinnen angesprochen fühlen dürften. Demnach entsprechen die 52 eingegangenen Antworten einem Anteil von 63 Prozent, sodass die Rücklaufquote als gut bezeichnet werden kann.

2.6.2 Datenerhebung: der Online-Fragebogen

Inhaltlich wird in diesem Fragebogen abgefragt, in welcher Form (Kursumfang, Hauptinhalte, als „freie“ Kurse oder angegliedert an ein Weiterbildungsunternehmen) Kommunikationstrainings angeboten werden, was die Lehrenden unter Evaluation verstehen

²⁴ 2012 befand sich die Homepage der DGSS in der Überarbeitung und die Möglichkeit der Trainersuche wurde erst mit der neuen Homepage eingerichtet.

und wie (Methoden) und mit welchem Ziel sie Evaluation in ihren Seminaren einsetzen. Die Daten werden sowohl qualitativ-kategorienbasiert als auch quantitativ-computergestützt ausgewertet.

Der Fragebogen entstand in Bezug auf die in der Literatur üblichen Begrifflichkeiten und Einteilungen und wurde durch eigene Überlegungen ergänzt. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Marburger Arbeitsgruppe für Methoden und Evaluation an der Philipps-Universität Marburg wurde der Fragebogen diskutiert. Mithilfe der Methode des „lauten Denkens“ gab es einen Pretest, bei dem eine Sprecherzieherin (DGSS) den Fragebogen ausfüllt und dabei laut äußert, wie sie die Fragen verstanden hat und wo Unklarheiten bestanden. Daraufhin wurde der Fragebogen bei einer Frage noch einmal überarbeitet.

Der Fragebogen gliederte sich in drei Blöcke: Fragen zur durchgeführten Arbeit, Fragen zur Evaluationspraxis und Fragen zu soziobiografischen Daten.

Im ersten Themenblock befinden sich Fragen zu den Schwerpunkten der Trainings, dem Ort, an dem die Trainings durchgeführt werden (vgl. Abbildung 8), und dem beispielhaften Aufbau eines Trainings und der Abschlussfrage danach, was unter Kommunikationstrainings verstanden wird.

Es interessiert, zu welchen Themengebieten (Schwerpunkten) Trainings durchgeführt werden. Die Analyse erfolgte anhand einer Listenabfrage. Für Schwerpunkte, die nicht aufgeführt wurden, gab es die Möglichkeit, diese in einem freien Textfeld zu benennen. Da anzunehmen ist, dass sich die Evaluationspraxis je nach der Art, auf welche das Training organisiert wird, unterscheidet, konnte man zwischen den unterschiedlichen Optionen auswählen. Auch hier gab es die Möglichkeit, darüber hinaus etwas anzugeben, was jedoch nicht genutzt wurde. Die Frage danach, wie ein typisches Training abläuft, schloss sich daran an. Dies zielte darauf ab, welche Themenelemente es gibt und ob die Kurse/Workshops usw. vergleichbar sind. Bei einigen Teilnehmerinnen stieß dies jedoch aus Sorge vor einem möglichen Ideenklau (Stichwort Wettbewerbsfähigkeit) auf Widerstand, da sie nichts über mögliche Inhalte bekannt geben wollten. Der erste Block endet mit der Bitte, den Begriff „Kommunikationstraining“ zu definieren.

3. Wo führen Sie ihre Kommunikationstrainings durch?		
Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:		
	stimmt	stimmt nicht
Ich führe meine Kommunikationstrainings ausschließlich in einer Einrichtung (z.B. der VHS) durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich biete nur Inhouse Schulungen (z.B. bei der freien Wirtschaft) an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich führe meine Kommunikationstrainings bei verschiedenen Trägern (z.B. VHS, private Bildungsträger usw.) durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine eigenen Räume in denen ich Kommunikationstrainings als privater Anbieter durchführe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich biete sowohl Kurse bei verschiedenen Trägern als auch Inhouse Schulungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 8 Ort der durchgeführten Kommunikationstrainings

In Block 2 ging es nun um die konkrete Evaluationspraxis. Da diese Fragen nur dann sinnvoll beantwortet werden können, wenn evaluiert wird, wurde an dieser Stelle eine Filterfrage konzipiert. Wenn „ja“ angeklickt wurde, erschienen Fragen zum Evaluationsprozess, zur Verwendung der erhobenen Daten, zur Methodik, dem verwendeten Evaluationsmodell und zur Frage, wo Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Evaluationspraxis gesehen werden.

Für den Fall, dass „nein“ angekreuzt wurde, gab es Fragen zu den Gründen, wieso sich gegen eine Evaluation entschieden wurde. Allerdings kreuzte keine der Teilnehmerinnen diese Option an.

Wichtig war auch die Frage nach dem Evaluationsverständnis, da dieses ja weder in der Literatur, geschweige denn in der Realität eindeutig beantwortet werden kann.

2.6.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der deskriptiven Statistik für die standardisierten Elemente mit Antwortvorgaben. Die statistischen Berechnungen erfolgen mit Excel. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte im Sinne einer themenorientierten Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz und Rädiker 2009; Hopf et al. 1995; Kuckartz et al. 2008). Hierbei wurde analog der offenen Fragen deduktiv ein Kategoriensystem gebildet, welches induktiv um Unterkategorien ergänzt wurde.

Im Anschluss fand eine kategorienbasierte Auswertung der Fragen statt. Die Reihenfolge und der Ablauf des Fragebogens wurden dabei in der Regel dennoch beibehalten. Eine Überprüfung einer Intercoder-Reliabilität fand durch die Vorstellung und Diskussion der bis dahin vorhandenen Ergebnisse auf der Frühjahrstagung des Netzwerkkreises der DeGEval im April 2014 statt.

2.6.4 Ergebnisse

Geschlecht und Alter

Von den 52 Personen geben zehn Personen an, männlich zu sein und 36 weiblich. Sechs Personen haben ihr Geschlecht nicht angegeben. Die Probandinnen waren im Alter von 28 bis 69 Jahren (Median 43, Modalwert 50 und Standardabweichung 10,5).

Kernpunkte der beruflichen Werdegänge

Zur beruflichen Erstqualifikation der Befragten lässt sich sagen, dass 24 Personen ein Studium der Sprechwissenschaft (B.A., M.A., Diplom), neun ein Studium der Pädagogik und eine Person eine logopädische Ausbildung angegeben haben. 15 Personen geben „Sonstiges“ bei beruflicher Erstqualifikation an und drei beantworten die Frage nicht. Auf die Frage nach dem Ort, an dem die Erstqualifikation erworben wurde, geben jeweils 43 Personen Auskunft.

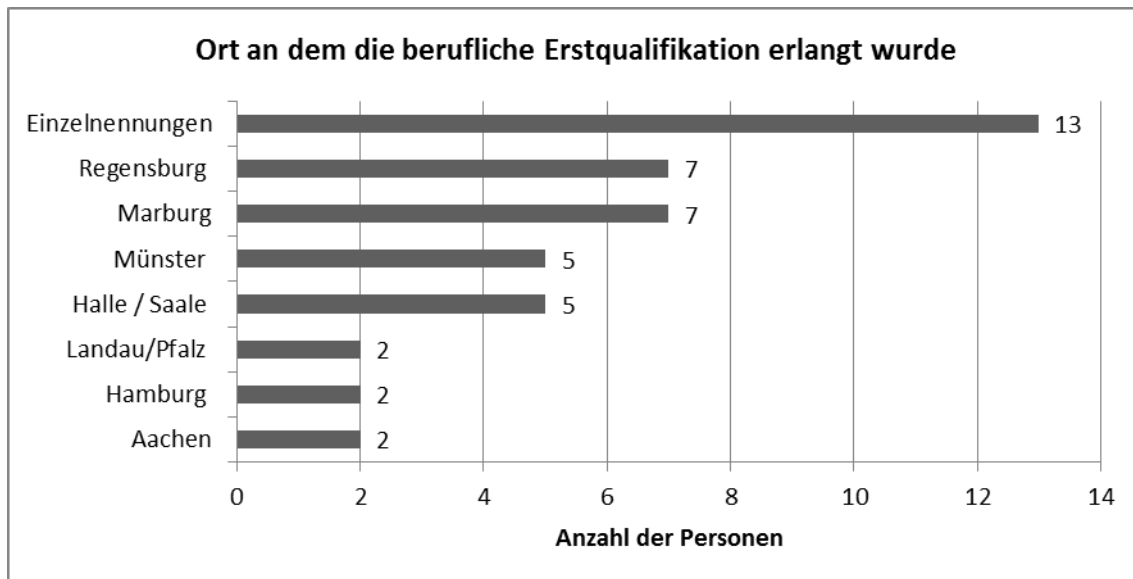


Abbildung 9 Ort der beruflichen Erstqualifikation (N=43)

Sieben Personen geben an, in Marburg oder Regensburg ihre Erstqualifikation erworben zu haben, je fünf in Halle (Saale) und Münster und je zwei in Aachen, Hamburg und Landau (Pfalz).

Weiterbildung zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher (DGSS)

25 Personen haben einen studiumsbegleitenden berufsverbandlichen Studiengang zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher (DGSS) absolviert, davon haben 23 den Ort angegeben, an dem sie diese Weiterbildung absolviert haben. 19 Personen geben an, keine Weiterbildung zur Sprecherzieherin (DGSS) gemacht zu haben, und acht Personen beantworten die Frage nicht. Tabelle 2 zeigt, dass neun der befragten Personen ihre Weiterbildung zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher (DGSS) in Marburg gemacht haben. Dies kann auf die inhaltliche Ausrichtung der Marburger Sprecherziehung, bei der eine rhetorische Ausrichtung den Schwerpunkt bildet, zurückgeführt werden.

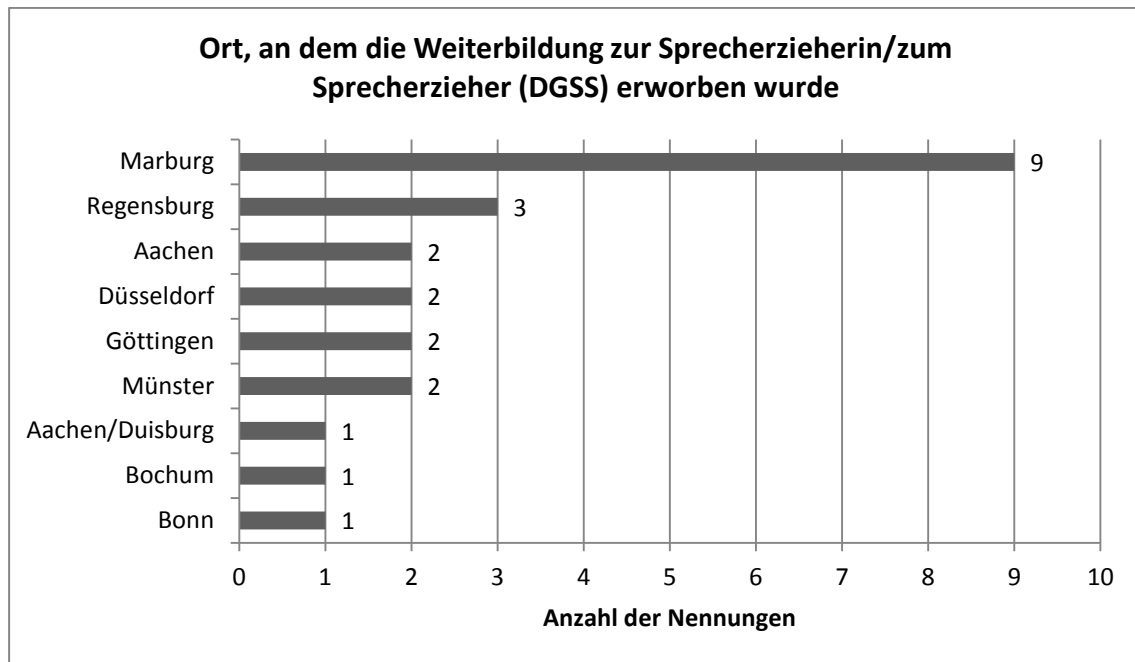


Abbildung 10 Ort, an dem die Weiterbildung zur Sprecherzieherin/ zum Sprecherzieher (DGSS) erworben wurde (N=23)

Die Berufserfahrung der 51 befragten Personen (die auf diese Frage geantwortet haben) als Kommunikationstrainerinnen reicht von 2 bis 44 Jahren, wobei der Durchschnitt bei 15 Jahren (Median 15, Modalwert 16 und Standardabweichung 9,45) liegt.

33 Personen geben an, dass das Durchführen von Kommunikationstrainings Teil ihres Haupterwerbs ist. Bei 16 Personen trifft dies nicht zu und drei haben keine Angaben dazu gemacht.

2.6.4.1 Kommunikationstrainings

Im ersten Teil der Studie interessierte es zu erfahren, wie die Praxis der Kommunikationstrainings aussieht. Dabei werden thematische Schwerpunkte, wiederkehrende Elemente in einem typischen Aufbau und das Verständnis von Kommunikationstrainings abgefragt.

Schwerpunkte, zu denen Kommunikationstrainings angeboten werden

Die im Fragebogen abgefragten Schwerpunkte sind bei einem Großteil der Befragten vorhanden. Lediglich geschlechtsspezifische Kommunikation (13) und internationale Kommunikation (7) werden von deutlich weniger Personen angegeben.

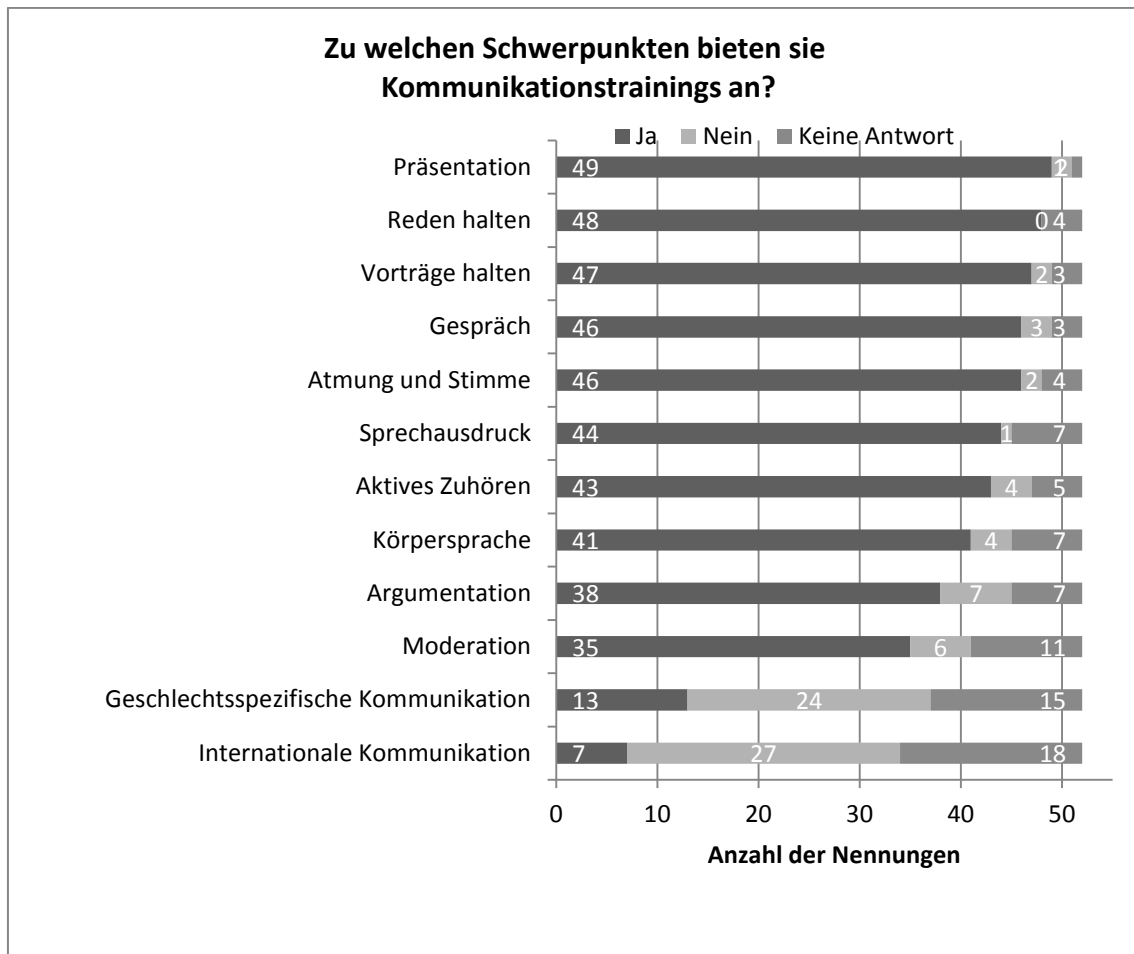


Abbildung 11 Schwerpunktt Themen der angebotenen Kommunikationstrainings (N=52)

Im Fragebogen gab es darüber hinaus die Möglichkeit, weitere thematische Schwerpunkte zu nennen, zu denen Kommunikationstrainings angeboten werden. Dabei wird deutlich, wie vielfältig das mögliche Spektrum der Kommunikationstrainings abseits der Kernthemen ist (vgl. Abbildung 12).

Die meisten Personen (36) geben an, ihre Kommunikationstrainings bei verschiedenen Einrichtungen durchzuführen; dabei erklären 32 Befragte, dass sie sowohl Kurse als auch Inhouse-Schulungen anbieten. Zwölf Personen haben ihre eigenen Räume und jeweils drei Probandinnen führen ihre Kommunikationstrainings ausschließlich bei einer Einrichtung durch oder bieten nur Inhouse-Schulungen an.

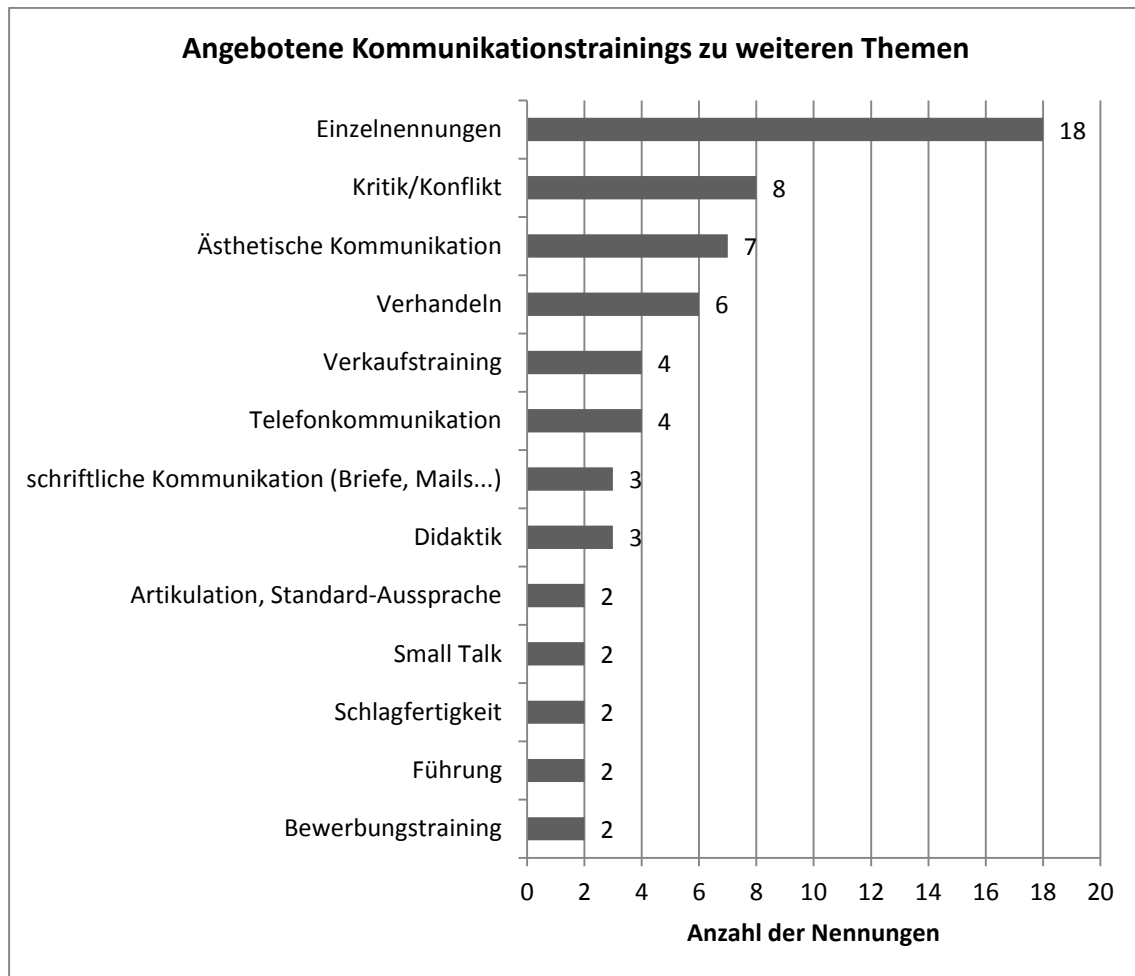


Abbildung 12 Weitere Schwerpunktthemen von Kommunikationstrainings (N=30)

Typischer Ablauf eines Kommunikationstrainings

In der Literatur findet man, wie bereits vorab beschrieben, Bücher mit typischen Seminarabläufen. Dort wird in der Regel von einem Ein- bis Zweitagesseminar ausgegangen. (vgl. Schmidt 2006). Bei der Erhebung wurde nicht explizit nach der Länge der Trainings gefragt, jedoch äußern drei Befragte (B3, Abs. 24; B5, Abs. 24; B7, Abs. 24) dazu, dass sie typischerweise Ein- bis Zweitagesseminare geben. Auch weitere geäußerte Trainingsbausteine (vgl. z. B. B1, Abs. 24; B5, Abs. 24) lassen Rückschlüsse darauf zu, dass dies in der Regel auch für die Gruppe der befragten Trainerinnen der DGSS zutrifft. Dies schließt nicht aus, dass es daneben noch andere Formate gibt, sondern bedeutet vielmehr, dass Ein- bis Zweitagesseminare der Schwerpunkt sind. Bezüglich der Anzahl der Teilnehmerinnen benennt B7 beispielsweise, dass in der Regel zwischen acht und zehn Teilnehmerinnen an einem Training teilnehmen.

Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, ein „typisches“ von ihnen durchgeführtes Seminar zu beschreiben. Auffallend ist, dass 40 Personen auf diese Frage geantwortet haben, wobei fünf Probandinnen (B11, B16, B30, B35, B37) deutlich machten, dass es kein typisches Seminar gibt.²⁵ Die Antworten der Teilnehmerinnen liegen auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Einige benennen konkrete Inhalte (vgl. B1, B36 und B46) mit einem detaillierten Ablaufplan.

„Begrüßung, Vorstellung, Organisation Basics (Vermittlungsebenen, Johari-Fenster, Feedbackregel, Feedbackkriterien) Modelle (z. B. 4-Seiten-einer-Nachricht, Situationsmodell, Rede- und Gesprächsarten) Körperausdruck und Körpersprache (Bestandteile, Wirkungsanalyse, Körperübungen) Sprechausdruck (Bestandteile, in Rollen sprechen, in Emotionen sprechen, Artikulationsübungen) (etvl. + Stimme, Stimmwahrnehmung, Stimmübungen, Resonanzübungen, Abspannen) Sprechangst (Symptome, Ursachen, Vorteile, Ansätze zur Verringerung) Dann je nach Schwerpunkt Rederhetorik oder Gesprächsrhetorik Rederhetorik: Redestrukturen/-modelle, Denk-Sprech-Prozess, Spontanreden, Anfang und Schluss, Redevorbereitung, Reden halten mit Videofeedback Gesprächsrhetorik: Aktives Zuhören, Fragetechnik, Rolle der Gesprächsleitung, Übungen dazu, Unterschied Diskussion und Debatte, Simulation und Analyse konkreter Situationen wie Bewerbungsgespräch, Prüfungsgespräch, Verkaufsgespräch, Streitgespräch etc. Seminarreflexion, Feedback, Literaturhinweise“ (B36, Abs. 24).

Andere bleiben eher auf der Ebene, bestimmte Methodenbausteine zu erwähnen, ohne diese mit Inhalten zu füllen. Hierbei ist die Tiefe der Aussagen sehr unterschiedlich und reicht von „kommt auf das Thema an – Einführung, Praxis, Theorie, Praxis, Praxis mit ganz viel Feedback“ (B2) bis hin zu „1 bis 2 Tage – Begrüßung, Kennenlernen, Wünsche abfragen – erste Übungen zum Ankommen und Ausprobieren – Einführung Theorie-HG – Übung mit Kamera oder Audio – Mittagspause – Übung in großer Runde, Bewegung – Feedback + Diskussion zur Video/Audio-Übung – noch mehr Praxis mit Diskussion im Wechsel, je nach Bedarf – Abschluss, Ausblick, Feedbackrunde“ (B5, Abs. 24).

Inhaltlich werden neben den oben schon benannten Themen weitere, etwa zur Schulung der Wahrnehmung (vgl. z. B. B28, B24), zur Stimme (vgl. z. B. B31, B45, B46), zu Modellen der

²⁵ Vereinzelt kam zudem der Hinweis, dass diese Frage nicht beantwortet werden möchte, z. B. B37, Abs. 24.

Kommunikation (z. B. B36, B42) und zur Einwand- und Beschwerdebehandlung benannt (vgl. z. B. B4 und B24).

17 Teilnehmerinnen beschreiben eine Einstiegsphase, in der eine Begrüßung stattfindet, Wünsche und Erwartungen abgefragt bzw. auch mit dem Seminarplan verglichen werden.

„Einführung in die Thematik, kurze persönliche Vorstellung, Abfrage der Erwartungen der TN“ (B21, Abs. 24).

Die nach der Einleitung folgende Seminarphase charakterisieren die Befragten durch theoretische Inputs und einen hohen Praxisanteil (vgl. B6, Abs. 24; B8, Abs. 24; B16, Abs. 24), *„viele praktische Übungen – viele gruppenspezifische Übungen – Pausen nach Bedarf“* (B22, Abs. 24). Methodisch werden die praktischen Übungen mit Aufnahmen der Teilnehmenden in Form von Bild und Ton (vgl. B5, Abs. 24; B14, Abs. 24; B20, Abs. 24; B40, Abs. 24), Rollenspielen (vgl. B33, Abs. 24), Gesprächssimulationen (vgl. B36, Abs. 24; B44, Abs. 24) und Transferaufgaben für den Arbeitsalltag (vgl. B47, Abs. 24) erarbeitet. Teilweise wird dabei explizit erwähnt, dass es sowohl Einzel- als auch Gruppenaufgaben gibt (vgl. B36, Abs. 24; B44, Abs. 24).

Auffallend sind zwölf Aussagen dazu, dass Feedback verwendet wird, und lediglich zwei Erwähnungen von Evaluation.

In einer weiteren Frage wurden die Trainerinnen gefragt, was sie unter Kommunikationstrainings verstehen. Die meisten Befragten benennen Kommunikationstrainings als eine Förderung der mündlichen Kommunikation der Teilnehmerinnen (vgl. z. B. B13, Abs. 25; B22, Abs. 25; B33, Abs. 25). *„Ich verstehe unter Kommunikationstraining immer ein Training der Kompetenzen der mündlichen Kommunikation.“* (B7, Abs. 25) Unterschiedlich ist jedoch die Ausdifferenziertheit der Antworten, die sich hinsichtlich der Fundiertheit des vermittelten Trainings, z. B. durch die Orientierung an wissenschaftlichem Material oder an der Qualifikation der Trainerinnen, den Bezug auf bestimmte Autorinnen, die Betonung der individuellen Fähigkeiten und die Benennung der Reflexions- und Feedbackprozesse im Dreieck (Teilnehmerinnen, andere Teilnehmerinnen und Trainerinnen), unterscheidet.

Im Hinblick auf die Fundiertheit des vermittelten Wissens wird unterschieden zwischen Aussagen dazu, dass dort Dinge gelehrt werden, *„die sich in der Praxis bewährt haben“* (B1, Abs. 25), und solchen, die entweder die wissenschaftliche Grundlage betonen: *„(sprech-)*

wissenschaftlich fundiertes, anwendungsbezogenes Training, das zur Optimierung der Wahrnehmung und Handlungskompetenz in sowie Reflexion von Kommunikationssituationen befähigt“ (B19, Abs. 25, vgl. auch B49, Abs. 25), oder auch eine Aussage dahingehend, dass es eine „Schulung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit – durchgeführt von qualifizierten, d. h. konkret dafür ausgebildeten, kompetenten (!) Dozenten (nicht autodidaktisch)“ (B22, Abs. 25) sein sollte.

Zwei Befragte benennen konkrete Autorinnen wie Helmut Geißner, Friedemann Schulz von Thun und Reni Berg, an deren Definitionen sie sich neben dem eigenen Konzept orientieren.

Ein wichtiger Aspekt, der in vielen Definitionen betont wird, ist die Anpassung der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie die Wahrnehmungsschulung:

„Unter Kommunikationstrainings verstehe ich eine Seminareinheit, bei sich die Teilnehmenden ihr individuelles, kommunikatives Verhalten über wirkungsanalytische Prozesse (Feedback) bewusst machen, die Möglichkeiten/ihr Spektrum kennenlernen und je nach Wunsch und Möglichkeit über konkrete Übungsansätze verändern und ggf. weiterentwickeln können. Dabei liegt der Schwerpunkt verstärkt auf der Praxis.“ (B36, Abs. 25)

An einem Punkt unterscheiden sich die Definitionen, wie sie aufgeschrieben wurden, teilweise voneinander, und zwar in dem Aspekt der Übernahme bestimmter Verhaltensweisen bzw. einer bewussten Steuerung.

„Im Kommunikationstraining erhalten die Teilnehmerinnen Wissensbausteine rund um das Thema Kommunikation UND sie wenden dieses Wissen in Übungen und Rollenspielen sofort an. Sie erhalten Feedback dazu, wie ihr Verhalten im Gespräch – als Moderator, als Präsentator – auf die Teilnehmenden wirkt. Die Teilnehmerinnen setzen sich selber Lernziele und werden von der Leitung/den anderen Teilnehmerinnen unterstützt, um diese Ziele zu erreichen.“ (B35, Abs. 24)

Während beim Aspekt des möglichen Anpassens der Eigen- und Fremdwahrnehmung teilweise betont wird, dass es „niemals ein Überstülpen von Regeln, sondern ein Erfahrbarmachen von Verhaltensweisen“ (B2, Abs. 25, vgl. z. B. auch B6, Abs. 25; B7, Abs. 25 oder B14, Abs. 25) ist, lassen zwei andere Aussagen eine solche Sichtweise bei diesen

beiden Trainerinnen eher bezweifeln: „*Ich gebe Antworten, wie Verkäufer leichter ein Ja vom Kunden bekommen*“ (B4, Abs. 24); „*Eine gruppenbasierte Fortbildungsmaßnahme, die auf eine Norm oder ein Verhalten hin arbeitet*“ (B32, Abs. 25).

Insgesamt wird deutlich, dass die verschiedenen Definitionen von Kommunikationstrainings zum größten Teil in ihrem Kern (und teilweise auch weiterführenden Aussagen) denen in Kapitel 2.2.2 entsprechen. Es geht hierbei um das bewusste Wahrnehmen von Kommunikationssituationen und -verhaltensweisen (durch einen Abgleich von Eigen- und Fremdwahrnehmung) mit dem Ziel, Kommunikationsprozesse bewusst wahrzunehmen und steuern zu können. Kommunikation wird hierbei vor allem als ein Zu- und Miteinandersprechen von mindestens zwei Personen verstanden. Innerhalb des Kommunikationstrainings ist ein sehr hoher Anteil an praktischen Übungen mit einer Reflexion durch die durchführenden Teilnehmerinnen sowie die beobachtenden Teilnehmerinnen und Trainerinnen typisch.

2.6.4.2 Evaluationswirklichkeiten bei Trainerinnen der DGSS

Die Frage nach der Evaluationspraxis wird vor dem Hintergrund gestellt, zu erfahren, ob die Trainerinnen evaluieren und wenn ja, wie dieser Evaluationsprozess aussieht und was unter Evaluation verstanden wird.

29 Personen geben an, dass sie evaluieren, 17 Personen evaluieren teilweise und sechs Personen machen keine Angaben. Von den 29 Personen, die angeben, dass sie evaluieren, haben 18 angegeben, sowohl mündlich als auch schriftlich zu evaluieren. Zwei Personen (B23, B41) geben an, nur mündlich zu evaluieren und drei (B19, B44, B50) weitere nur schriftlich. Eine Person benennt die Gestaltung der Fragen, ohne auf die Erhebungsart einzugehen:

„Offene Fragen zum Inhaltstransfer, Bewertung anhand von Schulnoten: Inhalt, Verhältnis Inhalt und Seminardauer, fachliche und persönliche Kompetenz des Dozenten, Lerngruppe, Seminarort, Anmerkungen, Wünsche für Folgeseminare“
(B24, Abs. 27).

Vier Personen machen keine Angaben zur Beschreibung des Evaluationsprozesses. Die mündlichen Reflexionsrunden bestehen in der Regel aus Feedbackformaten wie beispielsweise einem „Blitzlicht“ (vgl. z. B. B5, Abs. 27; B8, Abs. 27). Für den

Evaluationsprozess typisch erscheint eine Variante, die aus einem (meist vorgegebenen) Bogen und einem mündlichen Feedback besteht (vgl. B7, Abs. 27; B39, Abs. 27).

„Meine Auftraggeber evaluieren jedes Seminar. Dabei werden in unterschiedlicher Weise Organisation, Inhalte, Kompetenz und Verhalten der Trainerinnen, Zufriedenheit der TN, ggf. auch Lernfortschritte abgefragt. Ich selbst beende kein Training ohne Feedbackrunde zum Seminar/Trainerinnen/Gruppe.“ (B33, Abs. 27)

Daneben gehen einzelne Personen auf verschiedene Aspekte des Evaluationsprozesses genauer ein, so benennt B14 beispielsweise zusätzlich den Beginn der Evaluation.

„– beginnt bereits bei der Zielvorstellung der Teilnehmerinnen zu Beginn (kann sein, dass das Seminar dies thematisch nicht erfüllt ...) – kann ‚Zwischenbilanzen‘ geben, je nach Länge des Kurses – kann mündlich und/oder schriftlich sein – kann bei mündlich nur Kernfragen enthalten – bei schriftlich kommt es darauf an, ob nur mich die Evaluation interessiert oder den Auftraggeber – wichtig: Evaluation gehört zum Gruppenprozess. Alle haben dasselbe erlebt und sind daran interessiert, wie es die anderen erlebt haben. Außerdem rundet die Evaluation Prozesse ab. Deswegen meist mündlich und schriftlich.“ (B14, Abs. 27)

Dies macht deutlich, dass Evaluation nicht nur als reines Datenerheben und -auswerten begriffen wird, sondern als Prozess, der verschiedene Elemente beinhaltet. B26 benennt sowohl, wie die Daten aus der Blitzlichtrunde festgehalten werden, als auch, dass vereinzelt eine Langzeitevaluation stattfindet.

„Es gibt einen Fragebogen vom Veranstalter oder von mir. Die Auswertungen kann ich einsehen. Es gibt Abschlussrunden und Blitzlichter während des Seminars. Ich mache mir abschließende Notizen. Stichprobenartig mache ich Langzeitevaluation – mündlich am Telefon oder per Mail – hier vor allem zur sofortigen Wirksamkeit, zum Transfer und zum Überverhalten.“ (B26, Abs. 27)

14 Personen geben an, einen „Evaluationsbogen“ ausfüllen zu lassen, fünf Personen erklären, einen „Fragebogen“ ausfüllen zu lassen, und drei schreiben „Feedbackbogen“. Auffallend ist auch, dass hier mehrfach erwähnt wird, dass der Auftraggeber bei der Wahl des vor allem

schriftlichen Instruments eine Rolle spielt, wenn nicht sogar durch ihn ein Bogen vorgegeben wird.

Sechs (B5, B16, B28, B35, B36 und B46) der 17 Personen, die gesagt haben, dass sie teilweise evaluieren, geben an, dies sowohl schriftlich als auch mündlich zu tun. Dabei wird deutlich, dass die Trainerinnen sich in der Regel ein eher mündliches oder offen gehaltenes schriftliches „Feedback“ holen – nach dem Motto *„Lieber mehr Worte als Häkchen und Noten“* (B5, Abs. 27) – und von den Auftraggebern ein vorgegebener Erhebungsbogen zur Verfügung gestellt wird. *„Im Einzelunterricht kontinuierlich im Gespräch, in den Seminaren am Ende, meistens in einer mündlichen Abschlussrunde plus institutionell vorgegebenem Evaluationsbogen“* (B46, Abs. 27).

Lediglich eine Person gibt an, sich nur eine mündliche Rückmeldung zu holen.

„Während oder am Ende eines Kurses fordere ich die Teilnehmenden auf, zu sagen, was ihnen schon genützt hat, welche Auswirkungen das Training auf ihren Alltag hat, ob ihnen noch was fehlt im Kurs und ob sie noch Wünsche haben.“
(B31, Abs. 27)

Drei Teilnehmende holen sich nur eine schriftliche Rückmeldung, wobei dies in der Regel auch durch vorgegebene Bögen erfolgt.

Interessant ist auch der Sprachgebrauch: Schaut man auf alle Aussagen zu schriftlichen Reflexionsverfahren, so benennen vier Probandinnen dies als „Evaluationsbogen“, drei als „Fragebogen“ und drei weitere als „Feedbackbogen“. Dies lässt vermuten, dass vor allem die Begriffe „Evaluation“ und „Feedback“ in der Praxissprache nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Lediglich eine Person gibt Hinweise darauf, dass auch nach der Veranstaltung noch Möglichkeiten bestehen, auf bestimmte Elemente Rückschlüsse zu erhalten. *„In Seminaren mit Studierenden ergeben sich Lernprotokollen, die im Rahmen der Studienordnung vorgesehen sind, teilweise ebenfalls unsystematische Evaluationshinweise.“* (B16, Abs. 27)

Zwei Aussagen möchte ich an dieser Stelle hervorheben – die eine, weil dort als Einziges deutlich wird, dass Evaluation ein Prozess ist und nicht nur eine Erhebung beinhaltet.

„– beginnt bereits bei der Zielvorstellung der Teilnehmerinnen zu Beginn (kann sein, dass das Seminar dies thematisch nicht erfüllt ...) – kann ‚Zwischenbilanzen‘ geben, je nach Länge des Kurses – kann mündlich und/oder schriftlich sein – kann bei mündlich nur Kernfragen enthalten – bei schriftlich kommt es darauf an, ob nur mich die Evaluation interessiert oder den Auftraggeber – wichtig: Evaluation gehört zum Gruppenprozess. Alle haben dasselbe erlebt und sind daran interessiert, wie es die anderen erlebt haben. Außerdem rundet die Evaluation Prozesse ab.. Deswegen meist mündlich und schriftlich.“ (B 14, Abs. 27)

Daneben gibt es eine Aussage, die deutlich macht, dass Evaluationsergebnisse nicht immer als hilfreich erachtet werden. „[...] nach dem Workshop: Daten werden vom Auftraggeber ausgewertet. Sämtliche Daten halte ich für irrelevant.“ (B34, Abs. 27)

Schaut man sich die Aussagen im Hinblick auf die Verwendung der erhobenen Daten an, so geben 41 Personen an, die Daten zu nutzen, um die eigenen Kommunikationstrainings zu verbessern. Hierbei wird allerdings nicht unterschieden, ob eher schriftliche oder mündliche Ergebnisse genutzt werden.

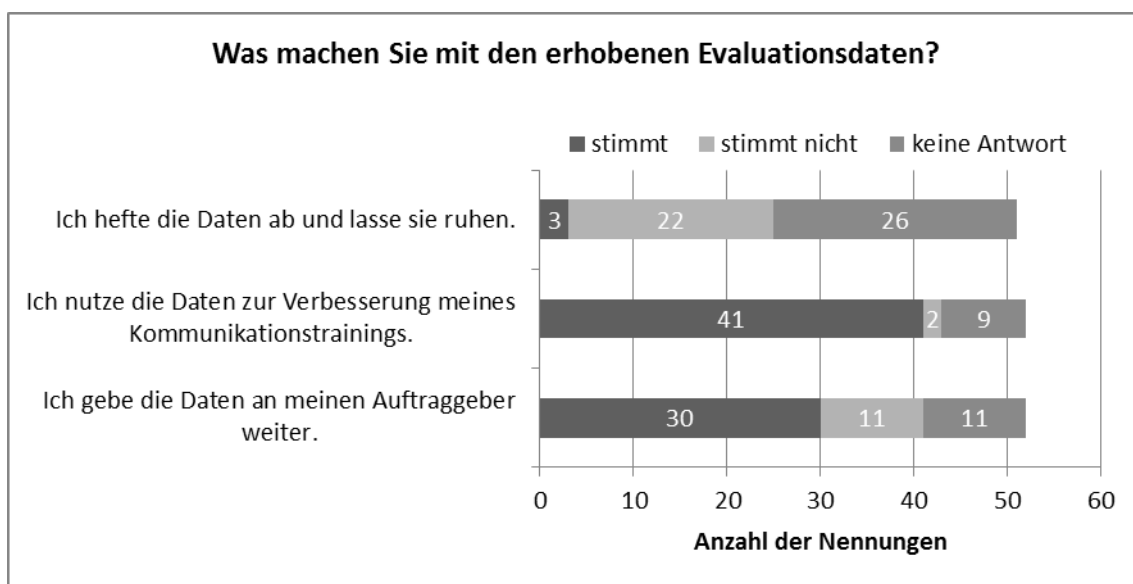


Abbildung 13 Verwendung der erhobenen Daten (N=45)

Neben diesen Aussagen gibt es fünf Personen, die noch etwas zu der Kategorie „Sonstiges“ geschrieben haben. Dabei weisen drei Probandinnen darauf hin, dass die Ergebnisse mit den Teilnehmerinnen besprochen werden (vgl. B30, B37). „Die Teilnehmenden bekommen Informationen über das Evaluationsergebnis (um z. B. ihre Eindrücke mit denen der anderen vergleichen zu können)“ (B20). Eine Befragte weist zudem darauf hin, dass die erhobenen

Daten automatisch an den Auftraggeber weitergeleitet und von diesem ausgewertet werden (vgl. B30). Daneben erklärt eine Teilnehmerin, dass nur Evaluationsdaten weitergegeben werden, wenn es einen externen Auftraggeber gibt. Eine weitere Person beschreibt sehr anschaulich, wie mit den Daten umgegangen wird.

„Ich höre zu und frage nach. Ich lasse das Gesagte wirken. Ich freue mich über die eigenständige Reflexion der Teilnehmerinnen/innen und versuche, ihre Wünsche im weiteren Verlauf des Kurses zu berücksichtigen.“ (B31, Abs. 32)

Lediglich fünf Probandinnen geben an, sich an ein bestimmtes Evaluationsmodell zu halten (30 verneinen dies und 17 machen keine Angabe). Betrachtet man die Antworten auf die Frage, welches Evaluationsmodell verwendet wird, so wird deutlich, dass die Teilnehmenden nicht von einem wissenschaftlichen Modellverständnis ausgehen. Denn alle fünf Befragten geben an, dass sie einen vorgegebenen Fragebogen von ihrem Auftraggeber bekommen. Ein Proband gibt daneben einen selbstentwickelten Fragebogen an, ein konkretes Modell wird dabei nicht benannt.

Dazu passt, dass 21 Personen angeben, im Rahmen eines Qualitätssicherungsverfahrens einer Organisation evaluiert zu werden (20 beantworten diese Frage mit nein und elf machen keine Angaben). 17 Personen geben an, dass ihnen die Informationen zurückgemeldet werden (eine verneint dies, 34 machen keine Angabe). Lediglich vier Personen geben an, dass die zurückgemeldeten Ergebnisse hilfreich sind für die Verbesserung des Trainings, eine gibt an, dass sie nicht hilfreich sind, und elf geben an, dass sie teilweise hilfreich sind (36 Personen machen hierzu keine Angabe).

Der Evaluationsprozess erfolgt aus Trainerinnensicht in der Regel so, dass lediglich vorgegebene Bögen entweder durch die Trainerinnen ausgeteilt und eingesammelt (oder ohne die Trainerinnen online verschickt) werden und im Anschluss in der Regel eine Rückmeldung der Ergebnisse an die Trainerinnen erfolgt (vgl. z. B. B1, Abs. 43; B15, Abs. 43; B21, Abs. 43).

„Nach dem Seminar füllen die Teilnehmerinnen den Evaluationsbogen aus. Meistens kann ich bereits einen Blick darauf werfen; falls nicht, erhalte ich einige Tage später die Evaluationsergebnisse vom Auftraggeber.“ (B40, Abs. 43)

Daneben gibt es eine einzelne Aussage über Möglichkeiten, an Qualitätszirkeln (B37) teilzunehmen. Die Bögen werden als eher standardisiert mit wenigen nicht standardisierten Elementen beschrieben (vgl. z. B. B35, Abs. 43; B38, Abs. 43). Zwei Teilnehmerinnen benennen eine Verwendung der Ergebnisse als Steuerungselemente (B21, B26) und einmal (B19) wird beschrieben, dass die Ergebnisse in einen Bericht über die gesamte Qualitätssicherung der Lehre der jeweiligen Organisation eingehen. Lediglich ein Proband berichtet von einem Evaluationsprozess, an dem er beteiligt ist, im Verhältnis dazu, dass die anderen Trainerinnen lediglich an der Datenerhebung und eventuell der Ergebnispräsentation gegenüber den Teilnehmerinnen beteiligt sind.

„Von Kunde zu Kunde verschieden. Häufig beginnt der Prozess VOR dem Seminar, indem man Ziele und Grob-Abläufe klar benennen muss, teilweise sogar in einer bestimmten Terminologie (Substantiv + Verb) und unter Vermeidung von nicht messbaren Begriffen wie z. B. ‚souveränes Auftreten‘ wäre tabu.“ (B33, Abs. 43)

Evaluationsverständnis der befragten Trainerinnen

Nach dem Evaluationsverständnis gefragt, geben die Trainerinnen sehr heterogene Antworten, die ganz verschiedene Bereiche der Evaluation ansprechen. Dabei reichen die Antworten von ihrer inhaltlichen Vielschichtigkeit von Aussagen wie „Auswertung“ (B23, Abs. 41) bis hin zu komplexen Definitionen.

„Evaluation heißt Bewertung, die durch die Teilnehmenden anonym erfolgt. Entweder im Anschluss an die Veranstaltung, dann hohe Rücklaufquote und bessere Bewertung, oder im Anschluss an die Veranstaltung (2–3 Tage später), dann niedrigere Rücklaufquote, dafür kritischere Bewertungen. Die Evaluation sollte immer eine Mischung aus offenen Fragen und Ankreuzmöglichkeiten sein. Idealerweise wird nicht nur die Zufriedenheit in einem solchen Bogen abgefragt (wie so häufig), sondern auch die Lernziele, die TrainerinnenInnen vorher angeben. Wenn eine Evaluation vollständig erfolgen soll, so ist eine Transferevaluation erforderlich, die überprüft, ob die vermittelten Inhalte/Strategien tatsächlich in der Praxis ankommen. Die Transferevaluation ist allerdings sehr kosten- und zeitintensiv, daher kommt sie nur selten zum Einsatz.“ (B1, Abs. 41)

Die Aussagen lassen sich vier Hauptkategorien zuordnen:

(1) Erklärung des Begriffs Evaluation, (2) Gegenstände der Evaluation, (3) Ziele und Funktionen von Evaluation und (4) Methoden zur Durchführung von Evaluation.

Laut den befragten Trainerinnen heißt Evaluation: Bewertung (verschiedener Gegenstände, 13²⁶) Feedback (8), Auswertung (7), Rückmeldung (7), Beurteilung (3), Überprüfung (2) Begutachten (1), Beobachtung (1), Eindrücke (1), Einstufung (1), Erhebung (1), Kundenbefragung (1), Lernfortschrittskontrolle und Zufriedenheitsanalyse (1), Messen (1), Sammeln von Auskünften (1), Verbesserungsvorschlägen (1) und Vergleichen (1).

„Eine Bewertung der Veranstaltung und meiner Person in der Trainerinnenrolle ==> mit dem Ziel, die Veranstaltung auswerten zu können, vergleichen zu können und mich weiterentwickeln zu können“ (B7, Abs. 41).

Als mögliche Gegenstände der Evaluation werden meist die Kursinhalte und der Dozent/die Dozentin genannt (B14, Abs. 41).

„Rückmeldung zum Seminar bezogen auf die Inhalte, den Nutzen, die Trainerinnenqualifikation, die Rahmenbedingungen. Ich habe einen größeren Auftraggeber, der neuerdings auch Evaluationsbögen für die Referenten ausgibt. Dort kann man seine eigenen Eindrücke zur Zielgruppe, zum Inhalt, zur Gestaltung und zu den Rahmenbedingungen wiedergeben“ (B44, Abs. 41).

Die Trainings werden in der Regel evaluiert *„mit dem Ziel der Selbstreflexion und der Verbesserung der ‚Lehre‘“ (B14, Abs. 41, vgl. z. B. auch B26, Abs. 41; B37, Abs. 41).*

Methodisch wird darauf eingegangen, dass neben quantitativen Antworten auch qualitative Antworten zu finden sein sollten (vgl. z. B. B1, Abs. 41), dass Evaluation nach *„ausgewählten Kriterien“ (B40, Abs. 41)* stattfinden sollte und es eine Mischung auch aus Erhebungen seitens einer Organisation sowohl durch die Teilnehmerinnen als auch durch die Dozentinnen sein kann (vgl. B44, Abs. 41).

²⁶ Die in den Klammern „()“ genannte Zahl bezieht sich jeweils auf die Anzahl der Nennungen des Begriffs.

„Lernfortschrittskontrolle wird bspw. durch die offene Frage ‚Was nehmen Sie aus dem Seminar mit? Für Ihre Berufssituation/persönlich‘ überprüft. Der Bezug zur Zufriedenheitsanalyse wird über einen Vergleich erreicht: Erwartungsabfrage zu Beginn des Seminars und Abfrage am Ende, ob die Erwartungen eingetreten sind.“ (B32, Abs. 41–42)

Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei der Evaluation

Die Frage danach, wo Herausforderungen und Schwierigkeiten gesehen werden, ist von zentraler Bedeutung für das weitere Vorgehen. Denn hieraus lassen sich wichtige Anregungen, Hinweise und Bedürfnisse für einen Leitfaden zum Thema „Evaluation von Kommunikationstrainings“ ableiten.

Betrachtet man die wissenschaftliche Publikationslage hinsichtlich der Schwierigkeiten bei Evaluationen, kommt man zu folgender Sichtweise:

Ausgehend von Gesprächen mit Kolleginnen, eigenen Erfahrungen und natürlich der Literaturrecherche lagen die Erwartungen für diese Kategorie vorab vor allem auf Problemen der Methodik. Trainerinnen sind häufig als Honorarkraft in Organisationsstrukturen aktiv, die für sich eine eigene Form der Evaluation im Rahmen eines Qualitätsmanagementprozesses, z. B. LQW²⁷, geltend machen. Die am häufigsten verwendeten Methoden scheinen weitestgehend standardisierte Fragebögen zu sein, die in erster Linie die Zufriedenheit messen.

Die Auswertung bestätigen diese Erwartungen als die größte der benannten Schwierigkeiten. Das Messinstrument ist die zentrale Herausforderung. Schwierig scheint es besonders im oben beschriebenen Szenario zu sein, bei dem sich die Trainerinnen mit ihrem Seminar oft nicht im Fragebogen wiederfinden.

„Manche Evaluationsbögen, die ich austeilen muss, geben meiner Meinung nach wenig Aufschluss über Dinge, die mir als Trainerinnen wichtig sind. Oft sind Formulierungen sehr pauschal gewählt und werden von den TN in ihrer eigentlichen Bedeutung nicht genau erfasst.“ (B6, Abs. 33, vgl. auch B11, Abs. 33)

²⁷ Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) ist ein Qualitätsmanagementverfahren mit Anteilen der Qualitätsentwicklung (vgl. Zech 2006).

Darüber hinaus wird neben den Schwierigkeiten bei der Passgenauigkeit teilweise auch die Qualität des vorgegebenen Messinstruments in Frage gestellt.

„Die meisten Evaluationsbögen genügen nicht den Anforderungen, die erfüllt sein müssten, um aussagekräftigen Daten zu bekommen. Sie scheinen oft eher Resultat eines Brainstormings zur Frage ‚Was uns so interessieren würde‘ zu sein. Es gibt zu viele nicht kontrollierbare Einflussfaktoren, die die Ergebnisse verfälschen können.“ (B38, Abs. 33)

Allgemein bekannte Probleme wie unterschiedliche Verständnisse von Fragen und Skalierungen, Ankreuzen nach Optik und der Rücklauf der Fragebögen werden ebenfalls benannt (vgl. B24, Abs. 33). Diese Probleme treten unabhängig davon auf, ob der Fragebogen vom Trainerinnen selbst oder von einer Organisation gestellt wurde.

Neben diesen Problemen des Messinstruments Fragebogen werden auch solche bei mündlichen Rückmeldeformen aufgeführt. Eine mündliche, direkte Art der Rückmeldung scheint für viele im Kontext von Kommunikationstrainings der angemessenere Reflexionsmodus zu sein.

„Standardisierte Bögen von Institutionen sind häufig zu einseitig und decken im Detail nicht alle Aspekte eines Kommunikationstrainings ab. Persönlich empfinde ich eine mündliche Reflexion mit den Teilnehmerinnen für ein Kommunikationstraining angemessener. Die Herausforderung besteht dann darin, sowohl eine positive Atmosphäre zu schaffen, damit alle alles sagen können, als auch darin, die Ergebnisse im Anschluss zu sichern, um sie weiter verwenden zu können.“ (B36, Abs.33, vgl. auch B42, Abs. 33)

Die mündliche Form eröffnet die Möglichkeit, dass die Teilnehmerinnen eines Kommunikationstrainings noch das ergänzen und anfügen können, was für sie von Bedeutung ist, wie etwa die eigene Befindlichkeit oder die anderen Teilnehmerinnen (vgl. B14, Abs. 33). In den gegebenen Antworten wird die schon vermutete hohe Reflexivität der Trainerinnen deutlich. So wird auch klar, dass die Trainerinnen sich mit dem Thema Evaluation auseinandersetzen und versuchen, für sich einen Weg des Umgangs zu finden. *„Eigentlich müsste die Evaluation ohne mich erfolgen, aber dann fehlt eine sachkundige Moderation und entsprechende Rückfragen werden nicht gestellt ... Mit dieser Einschränkung muss ich leben“ (B41, Abs. 33).*

Neben der Frage einer mündlichen oder schriftlichen Erhebung und der Gestaltung dieses Instruments wird auch der Zeitpunkt der Erhebung angesprochen. Dabei halten einige einen zweiten Messzeitpunkt zur Feststellung von Langzeitwirkungen für sinnvoll. In der Praxis ist dies jedoch kaum möglich. *„Nachhaltigkeit ist schwer messbar – schön, wenn man Teilnehmer noch mal trifft und sie dann was sagen“* (B12, Abs. 33, vgl. auch B8, Abs. 33, B21, Abs. 33, B32, Abs. 33, B33, Abs. 33, B38, Abs.33).

Neben den schon angesprochenen vorgegebenen Fragebögen werden auch andere Rahmenbedingungen als hinderlich angesehen. Dazu gehört beispielsweise, wenn man vom Arbeitgeber zur Teilnahme verpflichtet wurde oder wenn zu viele Themen für eine zu kurze Zeit vorgegeben wurden (vgl. B7, Abs. 33, B44, Abs. 33). Ein Aspekt, der auch in anderen Evaluationskontexten zum Ausdruck kommt, ist, dass die Teilnehmerinnen vorab über das Themengebiet nicht hinreichend informiert sind, um abzuschätzen, was sie erreichen wollen oder auch können. So ist eine gemeinsame Zielklärung – und in der Evaluation dann auch die Frage nach der Zielerfüllung – schwierig (vgl. B35, Abs. 33).

Zusammenfassend wird das bisher Angesprochene in dieser Aussage deutlich:

„Manche Erkenntnisse zeigen sich nicht unmittelbar, sondern im zeitlichen Abstand. Standardbögen wollen normalerweise Zufriedenheit d. TN. Manchmal kann aber auch Konfrontation zu einem wichtigen Lernprozess führen; in dem Fall sind TN jedoch nicht unbedingt mit dem Seminar zufrieden. Standardbögen verführen dazu, ein TN-konformes, nettes Seminar zu machen, das alle gut finden. Ggf. wäre ein weniger nettes Seminar lehrreicher ... Am schlimmsten finde ich Auftraggeber, die im Vorfeld minutiös wissen wollen, was die TN lernen, nachher können und meinen, das nachher überprüfen zu können. Kommunikation ist so eng mit der Biografie verbunden, das man völlig anderes lernt, als der Leitfaden des Seminars nahelegen würde. Eine kleine Erkenntnis kann existenziell sein, andere Sachen hingegen völlig irrelevant. Es ist eine Illusion, Lernprozesse im Bereich Kommunikation genau definieren und nachher auch überprüfen zu können. Das führt zu einem mechanistischen Lernen (Ja, der TN kann offene Fragen korrekt anwenden ...), das der komplexen Realität von Kommunikation nicht gerecht wird.“ (B33, Abs. 33)

Der letzte Punkt im Hinblick auf Herausforderungen ist der Umgang mit den Ergebnissen. Dabei werden drei Aspekte angesprochen, zum einen die eigene Wahrnehmung: So schildert eine befragte Person, dass sie Negativrückmeldungen in ihrer Bedeutung stärker wahrnimmt als Positivrückmeldungen (vgl. B45, Abs. 33); zum anderen die Umsetzung von Teilnehmerinnenanregungen. *„Herausforderung ist, mit den Anregungen zu arbeiten und sie im nächsten Seminar umzusetzen. Schwierigkeiten sehe ich keine.“* (B39, Abs.33) Der dritte Aspekt ist dabei die Werbung mit den Evaluationsergebnissen. *„Werbung beim Vorstellen des Seminarangebots nach dem Motto: Das sagen Teilnehmende zu meinen Seminaren“* (1:33). Dieser Werbeaspekt ist gerade für freiberufliche Trainerinnen ein sehr zentraler und durchaus mit Organisationen, die mit den Evaluationsergebnissen werben, zu vergleichen. Hieraus ergibt sich also auch die Frage: Inwiefern kann man auf welche Art und Weise einen Nutzen aus der Evaluation für die weiteren Seminare, aber auch für die Stärkung der eigenen Person im Sinne einer personenbezogenen Öffentlichkeitsarbeit sehen?

Für die Entwicklung eines Leitfadens bedeutet dies, dass die Auswahl des Messinstruments mit aufgenommen wird. Welche Möglichkeiten für die Gestaltung eines Messinstruments gibt es? Wie kann man mit vorgegebenen Messinstrumenten umgehen? Wie müssen Fragen gestellt sein, um verstanden zu werden? Was muss beachtet werden, damit bei einer mündlichen Rückmelderrunde eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht? Wie kann mit vorgegebenen Rahmenbedingungen und den Ergebnissen umgegangen werden?

Aussagen dazu, dass die Ergebnisse des Fragebogens subjektive Meinungen widerspiegeln (B18, Abs. 33), machen abermals (wird auch bei der Kategorie „Was ist Evaluation?“) deutlich, dass in so einem Leitfaden auch der grundlegenden Frage nachgegangen werden muss, was Evaluation (wissenschaftlich betrachtet) überhaupt ist und was sie leisten kann. Wann benötigt man Evaluation, und wann reicht Feedback vielleicht auch aus?

Abschließende Meinungen der Trainerinnen hinsichtlich Evaluation

Als Abschluss des Evaluationsteils des Online-Fragebogens gab es für die Trainerinnen die Möglichkeit, in einem Freitext noch etwas zum Thema Evaluation von Kommunikationstrainings zu sagen, das bisher nicht zur Sprache gekommen ist. Dies wurde von 16 Teilnehmenden genutzt, wobei vier Teilnehmende Anmerkungen zum Fragebogen gemacht haben und zwölf inhaltliche Bemerkungen aufschrieben. Diese Bemerkungen sind besonders interessant, da sie nicht gelenkt sind und davon auszugehen ist, dass, wenn man an letzter Stelle nach einem eher ausführlichen Fragebogen noch eine längere Freitextantwort

aufschreibt, man dies vor allem dann tut, wenn einem etwas besonders wichtig ist. Dementsprechend fallen die Aussagen auch aus. Neben eher allgemeineren Bekundungen, dass Evaluation elementar wichtig ist, um sich als Trainerinnen weiterzuentwickeln (vgl. B2), werden vor allem Probleme, Herausforderungen und Kritik beschrieben. Dabei benennen die Trainerinnen auf der einen Seite mögliche Probleme mit der Erhebung durch Fragebögen – gerade dann, wenn es inhaltlich vor allem um die Teilnehmerinnenzufriedenheit geht und die von den Teilnehmerinnen ausgefüllten Fragebögen als Steuerungselemente genutzt werden, ohne die Sicht der Dozentinnen im gleichen Maße zu erfragen (vgl. B4, Abs.46; B37, Abs.46).

„Problematisch ist a) dass vor allem Teilnehmerinnen, die etwas zu kritisieren haben, an der Evaluation teilnehmen b) die Einschätzung der Bewertung: Es gibt Gruppen, die durchgehend eins vergeben, andere durchgehend befriedigend, obwohl im persönlichen Gespräch keine Unterschiede bemerkbar sind c) dass es Personen gibt, die Evaluationsbögen als Rache für eine schlechte Note einsetzen und im Unterricht offen damit drohen, schlecht zu bewerten, wenn man ihnen Grenzen aufzeigt d) anschließend an c) in Einzelfällen durchaus von Mobbing oder Bashing gesprochen werden kann, d. h. im freien Teil auch persönliche Beleidigungen vorkommen e) bei institutionellen Anbietern keine Einschätzung des Seminarleiters zum Seminar erfragt wird, sondern eine Entscheidung über zukünftige Beschäftigung ausschließlich anhand der Bögen vorgenommen wird.“
(B15, Abs. 46)

Daneben wird nochmals gesondert darauf eingegangen, was für Ergebnisse Evaluation liefert, dass es vor allem Anregungen oder Bedürfnisse (vgl. B26, Abs.46; B33, Abs.46; B46, Abs.46) sind, die dadurch aufgezeigt werden, und eine Teilnehmerinnen-Zufriedenheitsmessung nichts über die erlernten Effekte durch das Training aussagt.

„Den Wert meiner Workshops sehe ich ausschließlich evaluiert, wenn TN mir direkte Rückmeldungen über Veränderungsprozesse nach dem Workshop schreiben oder mitteilen. Im günstigsten Fall sehe, höre ich den TN in der Situation und kann mich von seinen Fortschritten überzeugen. Ein prinzipielles Problem jeglicher E. ist, dass der Leiter sich ‚anstrengen‘ muss, um eine gute E. zu bekommen. Die Rolle des TN wird damit passiv. Der Leiter hat im Zweifelsfall versagt – obwohl von Seiten des TN keinerlei Anstrengungen gemacht wurden, sich aktiv einzubringen. Eine Evaluierung NACH dem Workshop lehne ich ab. Es muss vielmehr in sehr kurzen Abständen während des Workshops kontrolliert werden, welchen Wert der TN aus der jeweiligen Übung für sich zieht: Was bedeutet das für Dich als TN, wo bist Du betroffen Damit wird die E. am Ende eine Zusammenfassung und kein Ankreuzen von Fragen, die ja schon immer eine bestimmte Antwort präjudizieren. In einem erlebten Workshop kann der TN teilweise erst Tage später den Wert erkennen und wenn der Trainer gut ist, merkt der TN nichts :-))) er hat nämlich alles selbst herausgefunden und ausprobiert :-))“ (B34, Abs. 46; vgl. B40, Abs. 46).

Deutlich wird in den Aussagen auch immer wieder, dass vor allem Erhebungsinstrumente (sei es mündlich oder schriftlich) mit offenen Antwortformaten bevorzugt werden (vgl. B31, Abs. 46; B50, Abs. 46), da diese mehr Möglichkeiten für Anregungen liefern. Zum Teil muss man nachfragen, *„um zu verstehen, worum es genau geht. Eine interessante Herausforderung also“* (B37, Abs. 46).

Abschließend benennt eine Teilnehmerin diesen Wunsch:

„Es wäre schön, einen Fragenkatalog als Vorlage zu haben, aus dem ich je nach Seminar die mich interessierenden Fragen zusammenstellen könnte. Diese Arbeit mache ich mir nämlich nicht, und so sind die Aussagen auch nicht so passend.“
(B50, Abs. 46)

2.6.4.3 Fazit Studie (I) Erhebung des Ist-Stands „Befragung DGSS-Liste“

Für die erste Studie lässt sich festhalten, dass es kein eindeutiges Evaluationsverständnis unter den befragten Personen gibt. Nicht nur, dass der Begriff „Evaluation“ nicht eindeutig verwendet wird, es findet bei der Erklärung des Begriffs auch eine Vermischung diverser Begrifflichkeiten und Methoden – wie z. B. Feedback, Kundenbefragung, Lernfortschrittskontrolle und Bewertung – statt. Die Teilnehmerinnen benennen keine Orientierung an einem Modell und sehen das Erhebungsinstrument als größte Herausforderung an. Genauer besteht die Schwierigkeit einerseits darin, die Inhalte für das Erhebungsinstrument so auszuwählen, dass die Aspekte abgefragt werden, die für die Trainerinnen von Bedeutung sind – und andererseits, dass das Erhebungsinstrument den Gütekriterien entspricht.

Dies wird vor allem in solchen Konstellationen problematisch, wenn die Trainerinnen nur bedingt oder gar keinen Einfluss auf ein Erhebungsinstrument haben (z. B. innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses einer Einrichtung), aber dennoch den möglichen Steuerungen aufgrund der Evaluationsergebnisse unterliegen. Dies äußert sich auch in den Aussagen darüber, dass Evaluationen keine neuen Erkenntnisse liefern.

Personen, die nicht evaluieren, haben nicht an der Studie teilgenommen, sodass eine Auswertung der diesbezüglichen Fragebogenteile entfällt und man über die Gründe dafür nur spekulieren kann. In einer weiteren Studie wird es interessant sein, auf die Evaluationsprozesse der Trainerinnen noch einmal genauer zu schauen und auch deren evaluatorische Bildungsgeschichte zu erfahren. Vor dem Hintergrund, dass das Messinstrument als die größte Herausforderung beschrieben wird, interessiert nun, inwiefern Wissen über die Voraussetzungen für die Bildung eines angemessenen Messinstruments vorhanden ist. So sollte eine Frage dazu, wie das Wissen über Evaluation gelernt wurde, ebenso dazugehören wie die Frage, ob Kenntnisse in der empirischen Sozialforschung vorhanden sind. Interessant wird es auch sein, noch einmal die weiteren beschriebenen Herausforderungen neben dem Messinstrument genauer zu untersuchen, um so hinsichtlich der Erstellung eines Leitfadens Erkenntnisse zu erlangen, welches die elementaren Themen und Fragestellungen hinsichtlich der Evaluation aus Sicht der Trainerinnen sind.

2.7 Studie (II) – Befragung der Trainerinnen zur Evaluation von Kommunikationstrainings

Nachdem in der ersten Studie der Fokus der Online-Befragung auf dem Ist-Stand der aktuellen Evaluationspraxis lag, beschäftigt sich die zweite Studie primär mit den Themenfeldern Herausforderungen und möglichen konkreten Hilfestellungen bei der Evaluation von Kommunikationstrainings. Diese Interviews sollen als Basis für einen Leitfaden der Evaluation von Kommunikationstrainings dienen.

2.7.1 Stichprobe

Am Ende der ersten Studie bestand die Möglichkeit, sich zur Teilnahme an einer weiteren Studie bereit zu erklären. 23 Personen haben diese Möglichkeit wahrgenommen. Von den 23 Personen waren mir lediglich zwei im Vorhinein persönlich bekannt, sodass eine Selektion aufgrund persönlicher Kontakte auszuschließen ist. Über diejenigen, die über den Fragebogen hinaus nicht bereit waren teilzunehmen, lassen sich nur Vermutungen anstellen. Gründe für eine Nichtteilnahme könnten sein, dass der Anreiz, an einer weiteren Studie teilzunehmen, nicht hoch genug war oder die Personen ihren Datenschutz nicht aufgeben wollten. Denn auch wenn es keine Möglichkeit gab, eine Verknüpfung herzustellen zwischen der ersten Befragung und dem Link, in dem die Befragten ihre Kontaktdaten angeben konnten, so war damit dennoch offen, dass sie bei der ersten Befragung teilgenommen haben. Die 23 Personen, die für eine weitere Befragung bereit waren, wurden in einem zweiten Schritt angeschrieben (Anschreiben siehe Anhang) und nach einem Termin für ein mögliches Interview gefragt. Hierbei kam mit sieben Personen ein Interview zustande. 14 Personen sagten telefonisch oder per E-Mail ab, da sich zwischen erster und zweiter Studie entweder berufliche oder private Veränderungen ergeben hatten (z. B. Berufsfeldwechsel), sodass sie nicht mehr für ein Interview zur Verfügung stehen konnten. Daraufhin wurde auf der Mitgliederversammlung der DGSS-Tagung 2015 das Dissertationsvorhaben kurz vorgestellt und die Mitglieder wurden gebeten, sich bei Interesse an der Studienteilnahme in eine Liste einzutragen.

Insgesamt konnten so 20 Personen befragt werden. Das erste Interview gilt hierbei als Probeinterview, da es aufgrund z. B. von methodischen Zwischenüberlegungen mit der Befragten deutlich länger ist. Aus diesem Grund wurde jenes Interview bei der Auswertung

nicht berücksichtigt. Ein weiteres Interview schied im Nachhinein aus, da sich herausstellte, dass der Befragte noch kein Mitglied der DGSS ist.

Die Anforderungen an die Stichprobe sollten sein, dass die Befragten alle Mitglieder der DGSS sind und sich sowohl unterschiedliche Arbeitsfelder (Wirtschaft, Hochschule) als auch unterschiedliche Arbeitsformen (Angestellte, Selbstständige) und eine unterschiedliche Anzahl der durchgeführten Kurse im Jahr 2014 wiederfinden lassen. Das Sampling wurde beendet, nachdem der qualitative Informationsgehalt der Interviews in Bezug auf mögliche Bedürfnisse hinsichtlich Hilfestellungen oder Anregungen für einen Leitfaden keine neuen Informationen mehr lieferte und somit als gesättigt bezeichnet werden könnte (vgl. Flick 2002, S. 105).

Die befragten Personen sind zwischen 28 und 63 Jahre alt. Das Durchschnittsalter beläuft sich auf 42,7 Jahre, der Median liegt bei 41,5 und der Modus bei 37. Das Geschlechterverhältnis ist mit neun Frauen und neun Männern ausgeglichen. Hinsichtlich der Selektivität der realisierten Stichprobe ist zu sagen, dass die Stichprobenauswahl durch die beiden oben beschriebenen Zugänge durch die Teilnehmenden stattfand. Es wurde außer den beiden schon erwähnten Ausschlüssen niemand von der Befragung ausgeschlossen, der sich zu einer Teilnahme bereit erklärt hätte. Die Anforderungen an die Stichprobe waren ohne weitere Selektivität gegeben. Auffällig ist dennoch, dass die Mehrheit der Trainerinnen auch im universitären Kontext beschäftigt sind, in der Regel als Lehrbeauftragte.

2.7.1.1 Schwerpunkte innerhalb der angebotenen Kommunikationstrainings

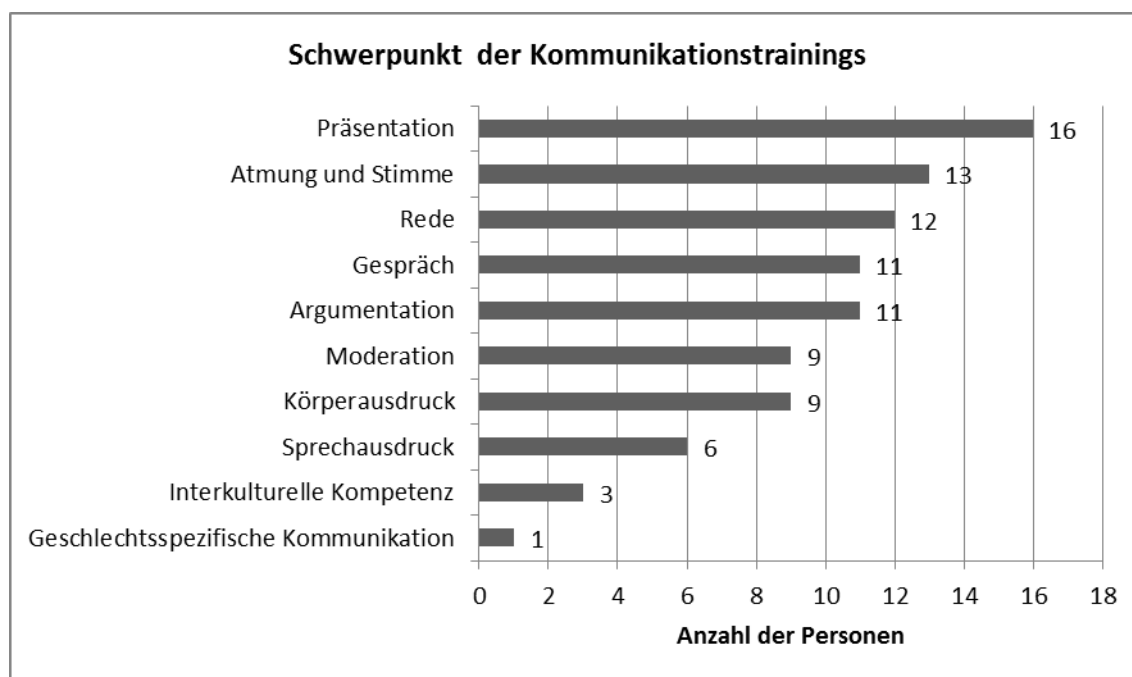


Abbildung 14 Angebotene Schwerpunkte im Rahmen der Kommunikationstrainings (N = 18)

Abbildung 14 zeigt die absoluten Häufigkeiten der angegebenen Schwerpunkte von den Kommunikationstrainings, die die Trainerinnen anbieten. Alle Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, geben an, dass sie Kommunikationstrainings mit dem Schwerpunkt Präsentation anbieten. Rede (12²⁸), Argumentation und Gespräch (11) gehören ebenfalls für mehr als die Hälfte zu den Inhalten ihrer angebotenen Kommunikationstrainings dazu. Ergänzend zu den vorgegebenen Bereichen wurde unter dem Punkt Sonstiges jeweils noch Medientraining, Präsentation vor der Kamera, Kundenkommunikation, Visualisieren, Internettexzte schreiben, Smalltalk und Networking, Telefontraining, Beratung, Bühnensprechen, Sprechkunst und Kommunikation im Deutschunterricht jeweils einmal genannt.

2.7.1.2 Ort der Kommunikationstrainings

Acht Befragte geben an, sowohl Kurse bei verschiedenen Trägern als auch Inhouse-Schulungen anzubieten. Davon erwähnt eine Person, dass sie zudem eigene Räumlichkeiten hat, in denen Kommunikationstrainings stattfinden. Vier Probandinnen führen ihre Kommunikationstrainings bei verschiedenen Trägern (z. B. VHS, private Bildungsträger)

²⁸ In Klammern wird jeweils die absolute Nennung der Bereiche angegeben.

durch, drei weitere Personen führen ihre Trainings ausschließlich bei einer Einrichtung (z. B. der VHS) durch, und eine Person gibt an, ausschließlich Inhouse-Schulungen (z. B. bei Unternehmen der freien Wirtschaft) anzubieten.

2.7.1.3 Berufliche Erstqualifikation

Als berufliche Erstqualifikation geben die meisten Befragten (10) ein Studium der Sprechwissenschaft (B.A., M.A. oder Diplom) an. Drei Personen haben ein Studium der Linguistik absolviert und zwei ein Pädagogikstudium. Daneben wird einmal eine Ausbildung zum Logopäden und einmal ein Studium der sozialen Arbeit angegeben. Die Orte, an denen die berufliche Erstqualifikation erworben wurde, sind dabei vielfältig. Neben Marburg (4), Halle (2), Münster (2) und Regensburg (2) werden Aachen, Hamburg, Heidelberg, Jena, Mannheim, Münster und Otterndorf jeweils von einer Person angegeben. Ein Befragter benennt sowohl Regensburg als auch Zürich als Ort der beruflichen Erstqualifikation.

2.7.1.4 Weiterbildung zur Sprecherzieherin

13 Personen geben an, den studienbegleitenden berufsverbandlichen Studiengang zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher (DGSS) absolviert zu haben. Jeweils vier Personen haben in Marburg und in Regensburg²⁹ ihren Abschluss gemacht. Die fünf weiteren angegebenen Orte sind jeweils Einzelnennungen (Aachen/Duisburg, Bochum, Göttingen, Münster und Vechta).

2.7.2 Datenerhebung: Qualitative Interviews

Es wurden 18 qualitative Interviews durchgeführt, vier davon Face-to-Face auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 2015 in Marburg und 14 aufgrund der flexibleren zeitlichen Ressourcen per Telefon. Die Interviews sind aufgrund der Fragestellung und des inhaltlichen Schwerpunkts in erster Linie als Experteninterview (Meuser und Nagel 2009a, S. 37 f.) zu charakterisieren. Das Experteninterview ist „*ein Instrument der Datenerhebung, das auf einen spezifischen Modus des Wissens bezogen ist – auf Expertenwissen*“ (Meuser und Nagel 2009b, S. 446). Daraus ergab sich die Strukturierung der Interviews durch einen Leitfaden (siehe Anhang D Leitfaden S. 240)

²⁹ Eine Person gibt zusätzlich zu Regensburg noch Heidelberg an.

Nach der Vereinbarung eines Telefontermins per E-Mail wurden die Probandinnen gebeten, an einer etwa fünfminütigen Online-Befragung teilzunehmen. Darin wurden überwiegend standardisierte Daten erhoben, um das Interview zu entlasten (Kuckartz et al. 2008, S. 23).

2.7.2.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden gliedert sich in die vier Abschnitte Evaluationspraxis, Herausforderungen und Probleme bei der Evaluation von Kommunikationstrainings, mögliche Hilfestellungen für die Evaluationspraxis von Kommunikationstrainings und Abschlusskommentare. Insgesamt enthält er 17 Fragen. Neben den Fragen enthält der Leitfaden eine zusätzliche Spalte, in der jeweils mögliche Nachfragen notiert wurden. Um eine größere Validität zu gewährleisten, wurde teilweise auf bereits vorhandene und schon erprobte Fragen aus einer Kooperationsstudie von Busch und Rädiker aus dem Jahr 2009 zurückgegriffen (vgl. Busch 2009).

Aktuelle Evaluationspraxis

Zwischen den Angaben in der ersten Studie und der Teilnahme an der zweiten besteht keine Verknüpfung, sodass es sinnvoll erschien, einige Daten (auch aufgrund der großen Zeitspanne zwischen den Studien) abermals bzw. nun konkreter zu erheben. Daraus ergab sich im ersten der drei Bereiche ein Fokus auf die konkrete Evaluationspraxis. Das Ziel dieses Themenblocks ist es, ein Bild von der Evaluationspraxis jenseits der Theorie zu bekommen sowie das Evaluationsverständnis des Interviewpartnerinnen zu erforschen. Acht Fragen gehören diesem Themenblock an.

1. Zu welchen Inhalten bieten Sie Kommunikationstrainings an?
2. Evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings?
3. Sind Sie in einem Qualitätsmanagementprozess einer Einrichtung mit einem Kommunikationstrainings involviert?
4. Beschreiben Sie bitte kurz, wie der Evaluationsprozess typischerweise abläuft.
5. Mit welchem Ziel evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings?
6. Was verstehen Sie persönlich eigentlich unter Evaluation? Wie würden Sie Evaluation definieren?
7. Welche Ergebnisse erhalten Sie durch die Evaluation von Kommunikationstrainings? In welcher Form liegen die Evaluationsergebnisse vor?

8. Wen informieren Sie über die Evaluationsergebnisse?

Herausforderungen und Probleme bei der Evaluation von Kommunikationstrainings

Der zweite Themenblock beschäftigt sich mit den Herausforderungen und Problemen bei der Evaluation von Kommunikationstrainings. Hierbei wurde unter anderem anhand der beschriebenen Probleme in der ersten Studie eine Liste mit möglichen Herausforderungen erstellt. Außerdem wurden die Interviewpartnerinnen gebeten, zu dieser Liste Stellung zu nehmen sowie die Punkte dieser Liste zu gewichten. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Probleme und Herausforderungen Ansatzpunkte für Hilfestellungen sind und damit auch als Themensammlung für einen Leitfaden dienen können. Dieser Themenblock beinhaltet vier Fragen.

Herausforderungen

9. Wie beurteilen Sie den Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt?
10. Was meinen Sie: Wo müsste man ansetzen, wenn man den Nutzen der Evaluation für Sie erhöhen wollte?
11. Ich nenne Ihnen nun einige Bereiche, in denen Probleme bei der Evaluation auftreten können. Bitte beschreiben Sie kurz, wie Sie diese Bereiche erleben.
- Akzeptanz der Evaluation durch die Teilnehmerinnen
 - Die Erhebung der Evaluationsdaten
 - Auswertung der Daten
 - Verwendung der Ergebnisse
 - Arbeitsaufwand
12. Welche von den Unsicherheiten oder Schwierigkeiten, die Sie genannt haben, stellt für Sie das größte Problem dar?

Mögliche Hilfestellungen für die Evaluationspraxis von Kommunikationstrainings

Der dritte Themenblock beschäftigt sich mit möglichen Hilfestellungen für die Evaluationspraxis von Kommunikationstrainings. Es geht darum, die Sicht der Interviewpartnerinnen bezüglich des Besuchs einer möglichen Fortbildung und der Inhalte eines Leitfadens zu erhalten und nach möglichen Unterstützungswünschen zu fragen, um diese auch mit den Themen abgleichen zu können, die sich aus den vorangegangenen Fragen und der ersten Studie ergeben. Daneben interessiert auch, welche Kompetenzen die Teilnehmerinnen als wichtig empfinden für eine Evaluation von Kommunikationstrainings und wie diese erlernt wurden.

Mögliche Hilfestellungen

13. Welche Kompetenzen braucht man aus Ihrer Sicht, um Kommunikationstrainings effizient zu evaluieren?
14. Wie haben Sie Ihr Wissen und Ihre Kompetenzen über Evaluation erlangt?
15. Mal angenommen, Sie hätten Zeit und Geld, ein Seminar zum Thema „Evaluation von Kommunikationstrainings“ zu besuchen. Was würden Sie dort lernen wollen? Was wäre für Sie hilfreich?
16. Wünschen Sie sich Unterstützung bei der Evaluation?
17. Würde Ihnen ein Leitfaden bei der Evaluation Ihrer Kommunikationstrainings helfen?

Abschließend haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, noch etwas über die gestellten Fragen hinaus zu sagen.

18. Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas Wichtiges zu sagen?

2.7.2.2 Online-Begleitfragebogen

Neben den Interviews wurden mit Hilfe eines Online-Begleitfragebogens (siehe Anhang E Begleitfragebogen Studie (II) auf S. 243) soziobiografische Daten abgefragt. Dabei wurden vor allem die Daten der ersten Studie erweitert und ergänzt. Es ging darum, die Stichprobe näher beschreiben zu können und eventuelle Merkmale für mögliche Typengruppen zu erfassen. Insgesamt umfasst der Fragebogen elf Fragen. Begonnen wird mit der Frage nach den Schwerpunkten, zu denen Kommunikationstrainings angeboten werden. Diese Frage war so auch in der ersten Studie enthalten und wurde nun angepasst, sodass beispielsweise der Bereich Verhandlung und Konflikt hinzukam. Ebenso findet sich die nächste Frage – danach, wo Kommunikationstrainings durchgeführt wurden – im Fragebogen der ersten Studie wieder (siehe 2.6.2 Datenerhebung: der Online-Fragebogen, S. 81). Da die Qualifikationen der Mitglieder der DGSS sehr vielfältig sind, wurde sowohl die Erstqualifikation als auch ein studienbegleitender berufsverbandlicher Studiengang zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher (DGSS) abgefragt. Ebenso wurden die Orte der erworbenen Qualifikationen mit aufgenommen, da sich die verschiedenen Ausrichtungen des berufsverbandlichen Studiengangs dadurch unterscheiden. Anschließend wird abgefragt, seit wann die Befragten in diesem Bereich tätig sind, wie viele Kommunikationstrainings sie im Durchschnitt abhalten und ob dies ihren Haupt- oder Nebenerwerb darstellt. Den Abschluss bilden dann Fragen zum Geschlecht und Alter der interviewten Personen. Der Fragebogen enthält größtenteils

geschlossene Fragen; lediglich bei den Fragen nach Orten, Zahlen oder Sonstigem sind offene Antwortmöglichkeiten vorhanden.

2.7.3 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die 18 Interviews wurden kategorienbasiert, qualitativ ausgewertet. Dabei wurde sich an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) orientiert. Die Inhaltsanalyse wurde computerunterstützt mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA vorgenommen. Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse unterscheidet Kuckartz die folgenden sieben Phasen: (1) initiiierende Textarbeit, (2) Entwicklung der thematischen Hauptkategorien, (3) Codieren mit Hauptkategorien, (4) Zusammenstellung aller mit gleichen Hauptkategorien codierten Textstellen, (5) induktives Bestimmen von Codekategorien, (6) Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem und (7) kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung.



Abbildung 15 Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2012, S. 78)

Phase 1: Initiierende Textarbeit

Nach der Transkription wurden die Texte zusammen mit den aus dem Begleitfragebogen erstellten Variablen in MAXQDA eingepflegt und importiert. An relevanten bzw. auffälligen Stellen im Hinblick auf die Forschungsfrage wurden Markierungen mit Hilfe der Memofunktion in MAXQDA vorgenommen. Spontane Gedanken hinsichtlich der Auswertung oder zu Querverweisen wurden, soweit sich diese auf eine konkrete Textstelle bezogen, als Memo in MAXQDA festgehalten. War der Bezug zu einer konkreten Textstelle nicht gegeben, so wurden die übergreifenden Gedanken in einem Word-Dokument außerhalb von MAXQDA gespeichert.

Phase 2: Entwicklung thematischer Hauptkategorien

Nach der initiierenden Textarbeit schloss sich die Entwicklung thematischer Hauptkategorien an. Diese erste Entwicklung der thematischen Hauptkategorien erfolgte deduktiv anhand des Interviewleitfadens. Daraus ergaben sich zunächst drei thematische Kategorien: (1) Evaluationspraxis, (2) Herausforderungen und (3) mögliche Hilfestellungen.

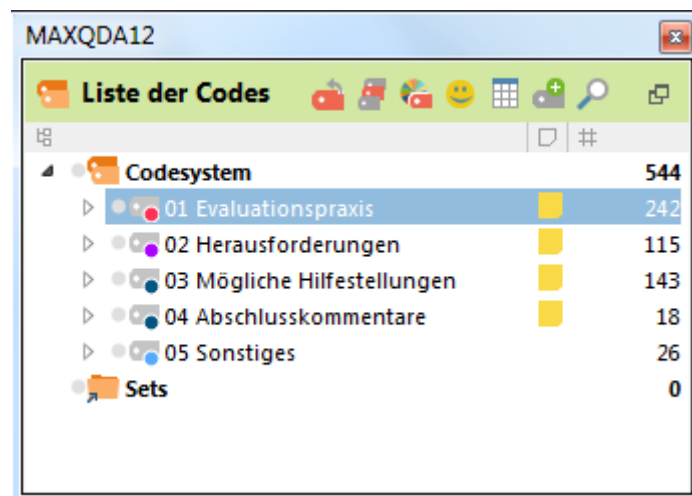


Abbildung 16 Screenshot aus MAXQDA der Hauptkategorien

Die Definition der jeweiligen Kategorien fand innerhalb eines Codememos statt. In den Code „Evaluationspraxis“ gehören alle Aussagen, die über die Planung, Erhebung und Verwendung von Evaluationsdaten und Ergebnissen getroffen werden, sowie Aussagen dazu, was unter Evaluation verstanden und warum teilweise nicht evaluiert wird. Der Code „Herausforderungen“ umfasst alle Aussagen, die sich mit Schwierigkeiten, Problemen und Herausforderungen der Evaluation befassen. Alle Aussagen der Befragten darüber, was (z. B.

Materialien, Personen oder Organisationen) ihnen bei der Evaluation von Kommunikationstrainings helfen würde, beinhaltet der Code „Mögliche Hilfestellungen“.

Daneben wurde von Beginn an zusätzlich mit zwei über alle Themen querliegenden Kategorien „Abschlusskommentare“ und „Sonstiges“ gearbeitet.

Phase 3: Codieren mit Hauptkategorien

Im Anschluss an die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien erfolgte das Codieren der Textstellen zu diesen Hauptkategorien. Dabei wurde der Text Zeile für Zeile gelesen und nach Sinneinheiten codiert. Die Analyseeinheit bildeten dabei in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008, S. 39–40). Sinneinheiten, das heißt, dass der zu codierende Inhalt in sich (soweit dies von der Interviewgrundlage möglich ist) schlüssig sein und ohne die umliegenden Sätze verstanden werden muss. Damit können die einzelnen Sinneinheiten mal aus Satzphrasen und mal aus mehreren Absätzen bestehen. Inhalte, die nicht sinntragend sind und nicht innerhalb einer Sinneinheit stehen, wurden nicht codiert.

Phase 4: Zusammenstellung aller mit gleichen Hauptkategorien codierten Textstellen

Nachdem das gesamte Material anhand der Hauptkategorien codiert wurde, erfolgt im nächsten Schritt eine weitere Ausdifferenzierung. Hierzu wurden in MAXQDA mit Hilfe der Funktion „Liste der Codings“ jeweils alle codierten Textstellen zu einem Code angezeigt. Die Definition der Hauptkategorien wurde ausdifferenziert und mit Ankerbeispielen versehen (siehe Anhang G Codierleitfaden auf S. 253)

Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien

Das Kategoriensystem wurde im Folgenden an das Material angepasst. Dies bedeutet, dass die deduktiv gebildeten Subkategorien nicht ausreichten, um alle relevanten Inhalte der Daten abzubilden, sodass dieses induktiv ergänzt wurde.

Phase 6: Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

Am Ende der Phasen 1–5 war so ein ausdifferenziertes Kategoriensystem vorhanden, mit dem das Material abermals durchgelesen und betreffende Stellen, soweit noch nicht geschehen, codiert wurden (siehe Abbildung 17.) Wichtig ist dabei, dass eine Sinneinheit durchaus

mehrere inhaltliche Gesichtspunkte beinhalten kann, sodass diese dann zu verschiedenen Subkategorien codiert wird.

Code	Anzahl
Codesystem	544
01 Evaluationspraxis	0
a Titel der angebotenen Seminare und Workshops	27
b Wird evaluiert ?	47
c In Qualitätsmanagementprozess involviert?	18
d Ablauf typischer Evaluationsprozess	40
e Ziel der Evaluation	31
f Evaluationsverständnis	19
g Ergebnisse der Evaluation	31
h Informationsweitergabe der Ergebnisse	29
02 Herausforderungen	1
a Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt	25
b Möglichkeiten den Nutzen zu erhöhen	15
c Mögliche Probleme	46
d Herausforderungen/ Schwierigkeiten bei der Evaluation	28
03 Mögliche Hilfestellungen	0
a Kompetenzen um zu Evaluieren	39
b Wie wurde Evaluationswissen erlangt?	29
c Mögliche Fortbildung	39
d Wunsch nach Unterstützung	17
e Inhalte eines Leitfadens	19
04 Abschlusskommentare	18
05 Sonstiges	26
Sets	0

Abbildung 17 Screenshot aus MAXQDA des fertigen Codesystems

Phase 7: Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Abschließend wurden die inhaltlichen Kategorien zunächst jede für sich ausgewertet. In einem ersten Schritt wurde das in einer Kategorie befindliche Material gesichtet und zusammenfassend dargestellt. An den dafür sinnvollen Stellen geschah dies mit Hilfe von Tabellen. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse sowohl mit der Literatur als auch mit den anderen Kategorien verglichen.

2.7.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien mit ihren Subcodes detailliert dargestellt und ausgewertet.

2.7.4.1 Code „Evaluationspraxis“

Abbildung 18 zeigt, dass der Code „Evaluationspraxis“ aus sieben Subcodes besteht.

Code	Subcode	Anzahl
Codesystem		544
01 Evaluationspraxis		0
	a Titel der angebotenen Seminare und Workshops	27
	b Wird evaluiert ?	47
	c In Qualitätsmanagementprozess involviert?	18
	d Ablauf typischer Evaluationsprozess	40
	e Ziel der Evaluation	31
	f Evaluationsverständnis	19
	g Ergebnisse der Evaluation	31
	h Informationsweitergabe der Ergebnisse	29
02 Herausforderungen		115
03 Mögliche Hilfestellungen		143
04 Abschlusskommentare		18
05 Sonstiges		26
Sets		0

Abbildung 18 Screenshot aus MAXQDA des Codes „Evaluationspraxis“ mit Subcodes

Titel der angebotenen Seminare und Workshops

Die Frage nach den Titeln der letzten drei bis fünf gegebenen Trainings erfüllte zwei Zwecke. Zum einen stellte sie den Einstieg des Interviews dar und diente somit dazu, die Interviewpartnerinnen an den Erzählfluss heranzuführen. Zum anderen konnte so überprüft werden, ob die im Online-Fragebogen gestellte Frage nach den Themenschwerpunkten auch die aktuelle Arbeitssituation widerspiegelt. Dies konnte bestätigt werden.³⁰

Wird evaluiert?

Nach den Titeln der letzten drei bis fünf angebotenen Workshops kam als Zweites die Frage danach, ob die Kommunikationstrainings evaluiert werden. Lediglich ein Befragter gibt an, nicht zu evaluieren. Er bitte die Teilnehmerinnen lediglich, Bescheid zu sagen, wenn etwas

³⁰Auf die genauen Titel der Seminare kann aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht weiter eingegangen bzw. diese nicht dargestellt werden, da häufig bereits durch die Nennung des Titels Rückschlüsse auf die Trainerin gezogen werden können.

nicht wie gewünscht laufe. Darüber hinaus hole sich dieser bei Trainings keine Rückmeldungen ein (vgl. I02, Abs. 17–23).

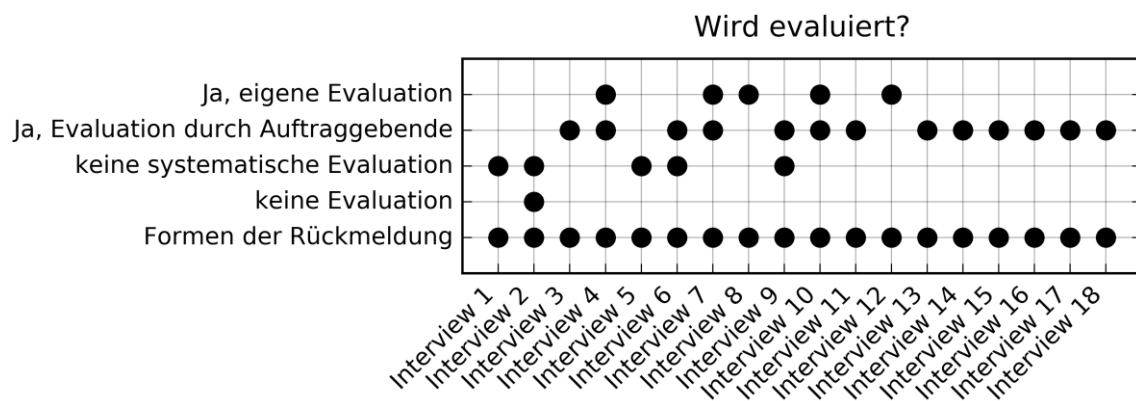


Abbildung 19 Anlehnung an den Code-Matrix-Browser „Wird evaluiert?“

Der Code-Matrix-Browser zeigt, dass zu dem Code „Wird evaluiert?“ fünf UnterCodes – (1) „systematische eigene Evaluation“, (2) „systematische Evaluation durch Auftraggeber“, (3) „Formen der Rückmeldung“, (4) „keine systematische Evaluation“ und (5) „keine Evaluation“ – gebildet wurden (vgl. Abbildung 19)

Die meisten Trainerinnen (13) sind in Settings beschäftigt, in denen ihre Arbeiten teilweise durch die jeweiligen Auftraggeber evaluiert werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass durch die gegebenen Antworten sehr deutlich wird, dass unter Evaluation in erster Linie die Datenerhebung und Auswertung eines schriftlichen, meist standardisierten Bogens verstanden wird. Interessant wird sein, hier im Hinblick auf die Frage nach dem Evaluationsverständnis einen Abgleich mit dieser Vermutung durchzuführen. Jeweils fünf Trainerinnen geben an, selber systematisch zu evaluieren, und fünf weitere, nicht systematisch zu evaluieren. Die Abgrenzung der Codes „keine Evaluation“ und „keine systematische Evaluation“ erfolgt dadurch, dass bei „keine systematische Evaluation“ von unregelmäßigen Formen der Evaluation oder der Rückmeldung gesprochen wird. Nur I08 benennt als Teil des Evaluationsprozesses sowohl das eingeholte Feedback als auch einen von Seiten der Auftraggeber erstellten Bogen.

„Also jedes Training endet natürlich mit einem offenen Feedback, das in der Regel von mir moderiert wird. Dann kommt es auf die Anbieter an, in der Regel haben fast alle professionellen, also alle Firmen mit denen wir zusammenarbeiten oder Institute hier an der Hochschule, wenn wir für die Seminare machen, immer einen Evaluierungsbogen. In der Regel wird der am Ende, also am letzten Seminartag, so im letzten Drittel, den Teilnehmerinnen schon ausgeteilt, und die können dann entweder den im Laufe des Seminars oder im Anschluss oder auch mit nach Hause nehmen und dann der für die Evaluation Verantwortlichen der jeweiligen Institute zuschicken. Das heißt, in der Regel bekomme nicht ich diese Evaluationsbögen, sondern die Firma oder der Auftraggeber, und ich bekomme dann hinterher eine Auswertung.“ (I08, Abs. 7)

Alle Interviewten geben an, dass sie eine Form der mündlichen Rückmeldung verwenden. Hierbei reicht das Spektrum von dem Besprechen der Ergebnisse über Erwartungsabgleich (vgl. I01, Abs. 7; I03, Abs. 5; I18, Abs. 19), offene Rückmeldungen (vgl. z. B. I14, Abs. 17), die teilweise auch Bewertung beinhalten (vgl. I06, Abs. 17–21), bis hin zu Methoden, die als Feedback bezeichnet werden (vgl. z. B. I04, Abs. 15; I05, Abs. 7–9; I09, Abs. 9). I03 benennt, dass auch in dem Beobachten der Endpräsentation der Teilnehmerinnen am Ende eines Seminars eine Art des Feedbacks gesehen werden kann (vgl. I03, Abs. 5). Genauer erläutert, über was dieses Feedback Aufschluss geben kann, wird dies allerdings nicht. Interessant ist auch, dass deutlich wird, dass „Feedback“, „Rückmeldung“ und teilweise auch „Evaluation“ nicht in einem wissenschaftlich korrekten Sprachgebrauch, sondern in der Regel synonym verwendet werden.

Evaluation innerhalb von Qualitätsmanagementprozessen

Die Aussagen der befragten Personen wurden diesem Code zugeordnet, sobald die Befragte entweder auf die Frage der Interviewerin bestätigt, in einem Qualitätsmanagementprozess involviert zu sein, oder von mindestens einer Einrichtung berichtet, in der sie in einen solchen Prozess involviert ist. Dabei bedeutet Qualitätsmanagement hierbei, dass nicht die Trainerin für sich, sondern die Einrichtung das Training als einen Bestandteil evaluiert. Heruntergebrochen sieht die Beschreibungswirklichkeit der Befragten so aus, dass sie in der Regel einen Datenerhebungsbogen in ihren Trainings verteilen müssen. Die konkrete Praxis der Datenerhebung unterliegt leichten Abwandlungen und wird unter „Ablauf eines typischen Evaluationsprozesses“ beschrieben. Bis auf I05 lassen sich alle anderen Interviews diesem

Code zuordnen. Die meist von den Befragten vorgenommenen Bewertungen gehen an anderer Stelle (0 Mögliche Probleme, S.140) in die Auswertung mit ein.

Ablauf einer typischen Evaluation

Mit der Bitte darum, den typischen Ablauf einer Evaluation zu schildern, sollte die tatsächliche Evaluationspraxis erfasst werden. Charakteristisch ist dabei die Unterteilung einerseits in Verfahren, die in einem Qualitätsmanagementprozess eingebunden sind und häufig von den Auftraggebern vorgegeben werden, und andererseits in solche Rückmeldeverfahren, die die Trainerinnen selber konzipieren (vgl. z. B. I01, Abs. 5–13; I09, Abs. 7–13; I17, Abs. 9–13). Während Ersteres stets einen schriftlichen Evaluationsbogen umfasst, der teilweise mit den Teilnehmerinnen nachbesprochen wird (vgl. I08, Abs. 7–11), sind bei den durch die Trainerinnen konzipierten Rückmeldeverfahren überwiegend mündliche Formate vorzufinden (z. B. I03, Abs. 5–7; I06, Abs. 13; I15, Abs. 33–39). Begründet wird dies durch die Trainerinnen unter anderem damit, dass zwei Evaluationsbögen zu viel und ein mündliches Format vielfach angemessener erscheint – im Hinblick sowohl auf den Trainingsgegenstand als auch auf das mit der Rückmeldung verfolgte Ziel. Interessant ist, dass die Trainerinnen ihre Form der eingeholten Rückmeldung meist nicht als Evaluation bezeichnen, sondern als Feedback (vgl. z. B. I04, Abs. 15; I05, Abs. 7; I09, Abs. 12–13) oder mündliche Rückmelderunde (vgl. I06, Abs. 17). Wichtig ist hierbei jedoch zu beachten, dass dieses Feedback/diese mündliche Rückmeldung (vgl. z. B. I04, Abs. 15; I05, Abs. 7; I06, Abs. 17) sehr wohl evaluativen Charakter besitzt. Denn sie dient dazu, einen festgelegten Gegenstand im Hinblick auf ein vorher festgelegtes Ziel zu bewerten. Deshalb werden diese mündlichen Rückmeldeformate in den weiteren Auswertungskategorien stets mit einbezogen.

Eine Evaluation, bei der die Organisation einen Erhebungsbogen vorgibt, läuft in der Regel summativ mithilfe eines Rückmeldebogens ab, der neben vor allem standardisierten Fragen mit Antwortvorgaben ein oder mehrere Freitextfelder (vgl. z. B. I06, Abs. 11; I07, Abs. 7–17; I14, Abs. 7–9) enthält, in die Begründungen oder zusätzliche Kommentare eingetragen werden können. Eine Auswertung erfolgt durch die Auftraggeberinnen oder eine weitere Instanz, wie etwa eine beauftragte Firma. Die deskriptiven Ergebnisse zusammen mit einer Auflistung der Freitextantworten werden teilweise an die Trainerinnen weitergeleitet und, wenn dies rechtzeitig geschieht, manchmal mit den Teilnehmerinnen des Trainings besprochen (vgl. z. B. I06, Abs. 13; I07, Abs. 19).

Hinsichtlich der durch die Trainerinnen konzipierten Rückmeldeverfahren liegt der Schwerpunkt ebenfalls bei einer summativen Erhebung, wobei es – frei nach dem Prinzip von Ruth Cohn „Störungen haben Vorrang“ – vermehrt auch Aussagen dazu gibt, dass während des Seminars Raum für Rückmeldungen eingeplant und teilweise auch fest verankert ist. Eine systematische Auswertung dieser in der Regel qualitativen, mündlichen Erhebungsformate erfolgt teilweise während des Seminars und teilweise im Nachhinein (vgl. z. B. I11, Abs. 39; I15, Abs. 47–53).

Rückmeldeverfahren der Evaluationsergebnisse an die Lehrenden

Insgesamt bekommen die meisten Interviewpartnerinnen ihre Ergebnisse zurückgemeldet. Lediglich zwei (I09, Abs. 12–13; I16, Abs. 62) beschreiben, dass sie keine Rückmeldung erhalten. Selbstverständlich scheint die Rückmeldung jedoch nicht zu sein, da auch beschrieben wird, dass es meistens eine Rückmeldung gibt (vgl. I06, Abs. 13; I07, Abs. 13) oder eine Auskunft über die Evaluation erst auf Nachfrage zur Verfügung gestellt wird (vgl. I13, Abs. 10). Innerhalb z. B. universitärer Qualitätsmanagementprozesse scheint es die Regel zu sein, dass die Ergebnisse per E-Mail zusammen mit Vergleichsmittelwerten des Instituts übermittelt werden (vgl. z. B. I03, Abs. 7; I10, Abs. 9; I11, Abs. 11)

„Teils, teils. In einigen Fällen bekomme ich die nach dem Seminar per Email zugeschickt, dann auch oft automatisiert. In anderen Fällen ist es so, dass, wenn ich für einen Auftraggeber mehrere Seminare mache, dass ich nach einem halben Jahr eine gesammelte Rückmeldung bekomme, mit dem Gesamtdurchschnitt der Seminare und eventuellen Ausreißern dabei, und in einigen Fällen ist es auch so, dass ich gar keine Rückmeldung bekomme, dass aber implizit davon ausgegangen wird, dass, bevor ich da raus gehe aus dem Raum, ich einfach alle anonymen Bögen einmal durchblättere und gucke, was so Sache ist“ (I06, Abs. 13).

Eine Person (I02) benennt nicht, ob sie eine Rückmeldung über die Ergebnisse bekommt, I05 ist in keinen Qualitätsmanagementprozess involviert und I12 hat keinen Auftraggeber für die Evaluation, sondern ist einerseits Durchführender und andererseits teilweise auch Auftraggeber.

Da die benannten Dimensionen für eine Darstellung einer typischen Evaluation zu oberflächlich erscheinen und trotz weniger Gemeinsamkeiten noch immer eine sehr große Heterogenität in der Ausgestaltung der Verfahren besteht, soll im Folgenden mit Hilfe von

Case Summaries, also Fallzusammenfassungen, diese Verschiedenheit verdeutlicht und auf diese Weise Einblick in die konkrete Evaluationspraxis gewährt werden. Wichtig ist zu beachten, dass die ausgewählten Fälle keine idealtypischen Zusammenfassungen im Sinne einer Typenbildung darstellen, sondern es sich hier um Beispiele wie im ursprünglichen Sinne einer Exploration des Materials (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 33–55; Kuckartz et al. 2009, S. 66–75) handelt. Der Blickwinkel umfasst demnach nicht das gesamte Material, sondern spiegelt lediglich einen Ausschnitt dessen wider. Beispielhaft wurden fünf Fälle ausgesucht und nach den folgenden Bereichen dargestellt: „Organisation gibt einen Erhebungsbogen vor“, „Eigene Rückmeldeverfahren“, „Von den Daten zu den Konsequenzen“ und „Anmerkung zur Evaluation/Bewertung der Evaluation“. Die Auswahl erfolgte anhand des Ortes, an dem die Trainings durchgeführt werden (Frage 2 im Fragebogen), und ist jeweils das Interview mit der ersten Nennung dieses Ortes.

I01 – Gibt sowohl Kurse bei verschiedenen Trägern als auch Inhouse-Schulungen

Organisation gibt einen Erhebungsbogen vor

- Die Kommunikationstrainings werden je nachdem, in welchem Setting die Trainings stattfinden, mit unterschiedlichen Methoden evaluiert.
- Wenn ein eigener Bogen durch die Auftraggeber vorliegt, wird dieser eingesetzt.
- Zudem werden vorab die Erwartungen von Seiten der Auftraggeber besprochen und es findet eine Nachbesprechung des Trainings mit diesen statt.
- Bei ca. 85 % der Evaluationen können die Ergebnisse eingesehen bzw. angefordert werden.

Eigene Rückmeldeverfahren

- I01 benennt vier verschiedene Verfahren, die je nach Setting eingesetzt werden.
- Überprüfung, ob sich das Seminar an den Erwartungen der Teilnehmerinnen orientiert: Erwartungsabgleich der Teilnehmerinnen vor Seminarbeginn mit dem tatsächlichen Seminargeschehen. Hierbei wird eine Pinnwand zu Hilfe genommen, die das Seminar über sichtbar bleibt. Sobald eine Erwartung erfüllt wurde, wird diese an der Pinnwand abgehakt.
- Zufriedenheitsabfrage: In Form eines Blitzlichtes werden die Teilnehmenden gebeten, auf Fragen wie „Haben Sie sich wohlgeföhlt?“ oder „Waren Sie heute zufrieden?“ zu antworten.
- Wenn vom Kunden kein Fragebogen vorliegt, wird ein eigener Bogen mit drei Fragen verwendet: „Was war für Sie neu?“, „Was war für Sie nützlich/hilfreich?“ und „Was sollte beibehalten werden?“
- Daneben gibt es einen Sonderfall für einen Kunden, bei dem die Teilnehmerinnen eine Prüfung ablegen müssen. Hierbei werden die Teilnehmerinnen in einer schriftlichen Abfrage um eine Einschätzung gebeten, wie fit sie sich zu bestimmten Themen fühlen. Diese Abfrage gibt es zu Beginn und zum Ende des Kurses sowie eine abschließende Diskussion darüber, welche Veränderungen stattgefunden haben.

Von den Daten zu den Konsequenzen

- Die Auswertungen erfolgen anhand einer eigenen Tabelle.
- Vor dem nächsten Seminar werden die alten Rückmeldungen nochmal durchgeschaut und ggf. Dinge geändert. Bewertungskriterien spielen dabei keine Rolle.

Anmerkung zur Evaluation/Bewertung der Evaluation

- *„Die große Herausforderung ist, dass man beim Kommunikationstraining nie sagen kann, was am Ende dabei herauskommt.[...] Das macht es eben auch so schwierig, genau zu evaluieren, zu sagen ‚ich will das und das erreichen‘, und wenn ich es nicht erreicht habe, dann lag es vielleicht auch an hunderttausend Sachen, nicht am Trainer, vielleicht auch nicht an den Teilnehmerinnen, sondern an ganz anderen Dingen.“ (Abs. 17)*

I02 – Gibt nur Inhouse-Schulungen

Organisation gibt einen Erhebungsbogen vor

- Verteilt Evaluationsbögen nur, wenn sie durch die Auftraggeber dazu verpflichtet wird.

Eigene Rückmeldeverfahren

- Hält Teilnehmende an, Kritik im Seminarablauf direkt mitzuteilen.
- *„Das Blöde ist, in der Regel sagt man ja ‚ja klar ist alles toll, ist alles super‘, ich glaube, wenn zehn Teilnehmer da sind, dann ist immer einer dabei, der ist dann nicht ganz so glücklich, das ist ganz normal, und dieser eine, der nicht ganz so glücklich ist, der sagt zwar meistens nicht frei heraus. Sondern sagt sich ‚naja gut, wenn alle anderen das toll finden, ich mach da jetzt mal so mit, toll finde ich das zwar immer noch nicht, aber ich mache das dann mal, dann muss das wohl so sein‘, und das heißt, dem kann ich dann auch nicht helfen, weil er nichts sagt.“ (Abs. 23)*

Von den Daten zu den Konsequenzen

- Die Trainerin beschreibt keine Situationen, in denen sie von Daten zu Konsequenzen kommen könnte.

Anmerkung zur Evaluation/Bewertung der Evaluation

- Die Trainerin sieht Evaluation äußert kritisch, da ihrer Meinung nach die Teilnehmerinnen dem Bogen nicht denselben Stellenwert beimessen wie die Auftraggeber. Zudem sieht die Trainerin keinen Lerngewinn darin, zu wissen, ob die Seminarteilnehmenden das Seminar gut oder schlecht fanden, wenn keine konkreten Verbesserungsmöglichkeiten mitbenannt werden (vgl. Abs. 19).
- *„Ich persönlich neige mittlerweile dazu, dass ich mich frage, nach dem Seminar, wie fühle ich mich? Fühle ich mich wohl, habe ich das Gefühl, ich war der Mehrheit der Menschen nützlich, und das ist dann für mich häufig tatsächlich Evaluation genug“ (Abs. 37).*

I06 – Führt seine Seminare bei verschiedenen Trägern durch

Organisation gibt einen Erhebungsbogen vor

- Wenn ein Auftraggeber einen Fragebogen vorgibt, wird dieser Papierbogen durch die Trainerin am Ende des Seminars verteilt. Die ausgefüllten Bögen werden, je nach Vorgaben der Auftraggeber, entweder von der Trainerin selbst oder von einer Seminarteilnehmerin eingesammelt und zur entsprechenden Auswertungsstelle weitergeleitet.
- Die Fragen sind überwiegend standardisiert, wobei es ein unterschiedlich groß gestaltetes Freitextfeld gibt.
- Die Trainerin bekommt je nach Auftraggeber teilweise Rückmeldung. Dabei werden die Ergebnisse entweder per Mail im Nachklang an das Seminar verschickt oder bei mehreren Veranstaltungen bei dem gleichen Auftraggeber jeweils gebündelt für ein halbes Jahr mit Gesamtdurchschnitt der Seminare und eventuellen Ausreißern. Teilweise gibt es keine Rückmeldung, wobei dann implizit davon ausgegangen wird, dass sich die Trainerin die Bögen anschaut, bevor sie den Raum verlässt.

Eigene Rückmeldeverfahren

- In 90 % der Seminare wird eine mündliche Rückmelderunde durchgeführt, z. B. unter den Fragestellungen: „Was möchten Sie mir noch gerne zum Seminar zurückmelden?“, „Was ist das Wichtigste, was Sie mitnehmen?“ oder „Was setzen Sie als Erstes um? Was brauchen Sie noch in Ihrer Arbeit?“.
- Teilweise ist diese Runde als klassisches Feedback zu verstehen (ohne Bewertungen) und teilweise werden ausdrücklich auch Bewertungen mit eingefordert.

Von den Daten zu den Konsequenzen

- Wenn etwa ein Drittel der Teilnehmenden etwas kritisch äußern, wird dies als Indiz verstanden, etwas zu ändern.

Anmerkung zur Evaluation/Bewertung der Evaluation

- *„Also, ich muss tatsächlich sagen, die Evaluationsbögen, die geben aus meiner Sicht, in relativ wenigen Fällen konkrete Anhaltspunkte für eine Veränderung. Aus den quantitativen Werten, da ist es relativ schwierig, finde ich, überhaupt etwas zu schlussfolgern. [...] aber das ist, das zeigt für mich, dass es [mögliche Gründe für schlechtere Bewertungen] relativ schwer fassbar ist. [...] Ich finde tatsächlich, dass die mündlichen Rückmeldungen oft produktiver sind [...].“* (Abb. 27 [Anmerkung der Autorin])

I10 – Führt seine Seminare ausschließlich bei einer Einrichtung durch

Organisation gibt einen Erhebungsbogen vor

- Einmal im Jahr werden alle Kurse drei bis vier Wochen vor Semesterende evaluiert.
- Die ausgegebenen Fragebögen sind standardisiert mit Antwortvorgaben und enthalten ein Freitextfeld.
- Studierende füllen schriftlichen Fragebogen aus. Zuständiger Evaluationskoordinator scannt die ausgefüllten Bögen und wertet sie statistisch aus. Zudem werden die Freitextantworten als Auflistung mit hinzugefügt.
- Die Trainerin erhält eine Rückmeldung.
- Aus Freitextantworten werden eigene Verbesserungspotenziale abgelesen.
- Die Ergebnisse werden im Seminar anhand einer Folie mit den Studierenden besprochen.

Eigene Rückmeldeverfahren

- Neben dem Gespräch mit den Studierenden über die Ergebnisse gibt es keine eigenen Rückmeldeverfahren.

Von den Daten zu den Konsequenzen

- Bewertungskriterien gibt es nicht. Es wird versucht, kritische Punkte zu verändern und positive Punkte zu verstärken.

Anmerkung zur Evaluation/Bewertung der Evaluation

- *„[...] die Evaluation fällt sehr gut aus, und im Nachgang kommen dann Unsicherheiten der Studierenden oder manchmal auch Kritikpunkte [...] diese Dinge zur Sprache, und das kann ich dann klären, also es ist ganz wichtig, dass die Evaluation nicht einfach nur abgegeben wird, sondern dass sie auch besprochen wird“ (I10, Abs. 67)*

I14 – Besitzt eigene Räume, in denen Trainings durchgeführt werden

Organisation gibt einen Erhebungsbogen vor

- Der Auftraggeber verschickt direkt nach der Veranstaltung per E-Mail einen Feedbackbogen an die Teilnehmerinnen. Diese füllen ihn aus und mailen ihn zurück (nicht anonym).
- Die Bögen beinhalten standardisierte Fragen mit der Möglichkeit, eine qualitative Begründung zu geben.
- Den Trainerinnen werden diese Bögen dann anonymisiert zugeschickt mit einer Gratulation seitens des Auftraggebers zu dem guten Kurs.

Eigene Rückmeldeverfahren

- Wird je nach Setting unterschiedlich gehandhabt.
- Wenn es von Auftraggeberseite einen Evaluationsbogen gibt, der dezidiert genug ist bzw. die zeitlichen Ressourcen knapp sind, gibt es keine weiteren Rückmeldeverfahren.
- Sind genügend zeitliche Ressourcen vorhanden und es gibt keinen Bogen von Auftraggeberseite, dann findet am Ende des Seminars im Rahmen von 30 Minuten ein Rückmeldeverfahren statt, z. B. unter den Fragestellungen: „Fühlt ihr euch gut vorbereitet, habt ihr noch irgendwelche Fragen?“

Von den Daten zu den Konsequenzen

- Vergleicht gegebene Antworten mit der eigenen Sichtweise und versucht dann zu bewerten, ob eine Veränderung nötig ist.

Anmerkung zur Evaluation/Bewertung der Evaluation

- *„Für mich ist es sinnvoll, so wie es beim letzten Mal evaluiert wurde, [...] ein paar Sachen waren dabei, wo ich gesagt habe, das bringt mir wirklich was, dass die da auch noch Kommentare reinschreiben konnten, das ist einfach wichtig für mich, [...] so ein bisschen was Nachdenkliches, was vielleicht erst zwei Stunden später kommt.“*
(Abs. 33)

Ziele der Evaluation

Die nächste Frage im Leitfaden lautete: „Mit welchem Ziel evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings?“ Diese Frage wurde nicht gestellt bei Befragten, die nicht evaluieren (I02 und I05). Wichtig ist, dass dort sowohl Aussagen zu der Evaluation innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses als auch zu den Zielen des Feedbacks oder den eigenen Rückmeldeverfahren hinzugenommen wurden. Zunächst wurde sehr kleinschrittig codiert, sodass auch Einzelnennungen einen Untercode bekommen haben. Nach Beendigung der Codierphase wurden dann Unter-codes, die nicht trennscharf waren (wie „Qualitätssicherung/Überprüfung meiner Arbeit“ und „Verbesserung/Weiterentwicklung“), zusammengeführt in einen Code „Qualitätssicherung/Verbesserung“. Einzelnennungen wurden unter einem Code „Sonstiges“ zusammengefasst, sodass ein Code mindestens zwei Aussagen enthält. Im Bereich der Qualitätssicherung sprechen die Befragten davon, dass sie überprüfen möchten, ob die Überlegungen, die sie im Vorfeld bei der Konzipierung des Seminars angestellt haben, auch mit den tatsächlichen Gegebenheiten übereinstimmen (vgl. I13, Abs. 27–31; I17, Abs. 15; I18, Abs. 38–40). Ein Befragter gibt zudem an, die Qualität der Kurse sichern zu wollen, für die er zuständig ist, die er aber selber nicht leitet (vgl. I12, Abs. 67).

Im Bereich der Verbesserung geht es nicht nur darum, die Wirkung der gelieferten Arbeit und angestoßenen Prozesse aufzuzeigen, sondern konkrete Hinweise zu bekommen im Hinblick auf eine Optimierung (vgl. z. B. I07, Abs. 29; I13, Abs. 27–31; I14, Abs. 11–15).

„Also ich mach es so, und das kündige ich auch so an, dass ich sage, also ich möchte mich auch gerne weiterentwickeln und ich möchte mich auch gerne am Bedarf orientieren. Also nicht irgendwie mein Konzept machen, so wie ich glaube, wie es sein könnte und was vielleicht gebraucht wird, sondern wirklich so, dass die Studierenden sagen, die und die Frage habe ich und ich möchte, dass wir die hier bearbeiten.“ (I15, Abs. 59)

Vier Befragte gehen bei der Frage nach den Zielen auf den Aspekt der Legitimation ein. Hierbei werden sowohl verschiedene Akteure genannt, gegenüber welchen sie sich legitimieren müssen, als auch unterschiedliche Zeitpunkte (konkrete Legitimierung versus potenzielle Legitimierung). Desbezüglich wird auf der einen Seite von einer Legitimierung gegenüber den Auftraggebern gesprochen (vgl. I01, Abs. 1; I14, Abs. 11–15; I17, Abs. 15) und auf der anderen Seite von einer Legitimierung den Teilnehmerinnen gegenüber (vgl. I01,

Abs. 1). Für die Trainerinnen sind gute Evaluationsergebnisse aus ihrer Sicht Voraussetzung für eine Weiterbeschäftigung (vgl. I17, Abs. 15; I14, Abs. 11). I10 benennt, dass die Evaluationsergebnisse dazu dienen, im Bedarfsfall etwas zu Hand zu haben, um deutlich zu machen, dass die eigene Arbeit erfolgreich betrieben wird und für die Studierenden wichtig ist (vgl. I10, Abs. 9).

Drei Befragte sagen, dass es ihnen darum geht, was für die Teilnehmerinnen die persönlichen „Highlights“ des Kurses waren – in dem Sinne, was besonders eindrücklich oder hilfreich gewesen ist (vgl. I09, Abs. 15–17; I13, Abs. 27 und Abs. 29; I16, Abs. 86–88).

Je zwei Interviewpartnerinnen geht es um eine Transferleistung in den Alltag, die durch die Evaluation begünstigt werden soll (vgl. I08, Abs. 13–19; I12, Abs. 67), und um einen Abgleich, ob die erlebte Praxis den Erwartungen der Teilnehmerinnen entsprochen hat (vgl. I8, Abs. 13–19; I15, Abs. 59).

I06 (Abs. 43) gibt an, dass es vor allem um die Ziele der Auftraggeber geht, wobei I06 anzweifelt, ob Evaluation immer zielgerichtet geplant sei. I11 (Abs. 15) beschreibt, dass es um eine Zufriedenheit aller drei Akteure (Auftraggeber, Teilnehmerinnen und Trainerinnen) gehe. I13 macht deutlich, dass ähnlich wie auch bei denjenigen, die Evaluation als Hilfsmittel für eine Transferleistung in den Alltag ansehen, die Evaluation genutzt wird, um mit den Teilnehmerinnen in Kontakt zu bleiben und eine Partizipation dieser am Seminargeschehen zu ermöglichen (vgl. I13, Abs. 27).

Evaluationsverständnis

Wie würde die Antwort lauten, wenn eine Seminarteilnehmerin fragt, was Evaluation ist? Diese Frage bildet den nächsten Code, das „Evaluationsverständnis“. Die zahlreichen Evaluationsdefinitionen (siehe 1.1) und häufigen Divergenzen zwischen wissenschaftlicher und alltagspraktischer Definition lassen diese Auswertungsdimension notwendig erscheinen. Das Ziel dieser Frage ist, zu erfahren, was aus Trainerinnensicht als Evaluation verstanden wird, und im besten Fall eine gemeinsame Definition festzulegen und mit der von Reischmann (2006, S. 18) zu vergleichen.

Die Aussagen der Befragten wurden auf vier Ebenen betrachtet. Zum einen ging es um die Erklärungsebene des Begriffs, zum Zweiten um mögliche Gegenstände, drittens interessierten die Ziele und Funktionen, die Evaluation zugeschrieben werden, und viertens, ob auf Methoden zur Durchführung einer Evaluation eingegangen wurde – und wenn ja, auf welche.

Evaluation ist:

- Ein Abgleich einer subjektiven Vorstellung mit der Realität, dabei kann damit sowohl der Soll-Ist-Abgleich (vgl. I01, Abs. 17; I02, Abs. 25; I05, Abs. 13; I08, Abs. 21; I13, Abs. 33; I18, Abs. 44), z. B. der Vorstellungen des Lehrenden vor Beginn des Seminars mit dem tatsächlichen Seminarablauf, gemeint sein wie auch der Ist-Könnte-Abgleich (vgl. I03, Abs. 21; I12, Abs. 69; I15, Abs. 69–71; I16, Abs. 92–94). Ist-Könnte-Abgleich meint in diesem Zusammenhang z. B., dass das Seminargeschehen vor dem Hintergrund reflektiert wird, was man potenziell besser machen könnte.
- Eine Bewertung verschiedener Gegenstände (vgl. I07, Abs. 23; I08, Abs. 21; I14, Abs. 19)
- Eine Ist-Stand-Erhebung bzw. synonym werden in diesem Zusammenhang auch Rückmeldung, Reflexion und Feedback verwendet (vgl. I06, Abs. 25; I08, Abs. 21; I09, Abs. 17; I10, Abs. 77–79; I11, Abs. 17; I17, Abs. 17).
- Eine Qualitätssicherung (vgl. I04, Abs. 55)

Gegenstände der Evaluation

Die Teilnehmenden benennen eine Vielzahl von möglichen Gegenständen der Evaluation. Diese können sein: Seminarziel (I01, Abs. 17), vereinbartes Lernziel (I02, Abs. 25), das Seminar/der Kurs als Ganzes (I03, Abs. 21; I07, Abs. 23; I14, Abs. 19), der Lernerfolg (I06, Abs. 25; I10, Abs. 77–79; I13, Abs. 33; I7, Abs. 17), Zufriedenheit der Teilnehmerinnen (I06, Abs. 25; I09, Abs. 17; I10, Abs. 77–79; I11, Abs. 17), Seminarinhalte, Gestaltung, Organisatorisches und Person des Seminarleiters (I08; Abs. 21), Atmosphäre (I10; Abs. 77–79), Kursverlauf (I11, Abs. 17), Kursprogramm (I11, vgl. ebd.), Passgenauigkeit des Seminars (I12, Abs. 69; I15, Abs. 69–71), Praxis, Transfer, Wissen (I17, Abs. 17), Lehre der Lehrenden (I18, Abs. 44) sowie die Begleitumstände des Seminars.

Ziele der Evaluation

Die Aussagen der befragten Personen hinsichtlich der in den Definitionen genannten Ziele, die über die konkrete Frage nach den Zielen (vgl. 0 Ziele der Evaluation, S. 128) hinausgehen, lassen sich vier Bereichen zuordnen: erstens das Ziel der Verbesserung (vgl.

I02, I04, I14, I18)³¹, zweitens die Überprüfung der Wirklichkeit mit den eigenen vorab festgelegten Zielen (vgl. I01, I09), drittens die Qualitätssicherung (vgl. z. B. I04, I12, I13) und viertens die Reflexion des Seminargeschehens (vgl. I06, I09, I11, I16, I17).

Methoden der Evaluation

Zu möglichen Methoden äußern sich lediglich drei Befragte. Für I04 wird die Datenerhebung durch schriftliche Feedbackmethoden durchgeführt. I05 gibt an, dass die Datenerhebung eine Untersuchung nach strengen Regeln ist, ohne diese jedoch näher zu erläutern, und für I03 können auch mündliche Formen zur Evaluation dazugehören. Da jedoch in der Regel auf die Frage, ob evaluiert wird, zunächst im Hinblick auf einen schriftlichen Evaluationsbogen geantwortet wird (vgl. I01–I18), lässt sich vermuten, dass die Befragten meist unterscheiden zwischen einer schriftlichen Form, die der Evaluation zugeordnet wird, und einer mündlichen Form, die oft als Feedback benannt wird und aus der sich die Erkenntnisse für Verbesserungen ableiten. Die Durchführung dieses „Feedbacks“ stimmt mit einer wissenschaftlichen Definition des Begriffs (Rückmeldung ohne Bewertung) jedoch nicht überein. Interessant wird im Folgenden sein, zu analysieren, inwiefern sich diese mündlichen Formen als Datenerhebungsmethoden nutzbar machen lassen, wenn vor allem dies der Ort ist, der Aussagen für Verbesserungsprozesse und die Reflexion des Seminars liefert.

Zusammenfassung des Codes „Evaluationsverständnis“

Interessant ist nun, was dies für eine Definition der Evaluation aus Sicht der befragten Gruppe bedeutet. Reischmann definierte Evaluation als

- *„das methodische Erfassen und*
 - *das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum*
 - *besseren Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“*
- (Reischmann 2006, S. 18).

Vergleicht man dies mit den Aussagen der Befragten, so fällt auf, dass sich diese Definition auf den Bereich der Kommunikationstrainings übertragen lässt. Deutlich wird jedoch auch, dass sowohl die Methoden als auch die begründeten Bewertungen im weiteren Verlauf im

³¹ Da die Absatznummern denen der vorherigen beiden Abschnitte entsprechen, wird in den Absätzen „Ziele der Evaluation“ und „Methoden der Evaluation“ auf deren Angabe verzichtet.

Fokus stehen werden, da sie an dieser Stelle bei den meisten Befragten gar nicht erwähnt werden und bei anderen anscheinend lediglich eine Randbemerkung darstellen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Frage nach den Ergebnissen beinhaltet mehrere Ebenen. Zum einen interessiert zu erfahren, was die Trainerinnen als Ergebnisse der Evaluation ansehen und in welcher Form die Ergebnisse vorliegen. Zum anderen gilt der Fokus des Interesses vor allem der Frage, wie von den Daten zu Konsequenzen gekommen wird und ob dabei Bewertungskriterien eine Rolle spielen. Besonders auffallend ist, dass die Befragten vor allem die schriftlichen Evaluationen im Rahmen eines Qualitätsmanagementprozesses als Evaluationsergebnisse ansehen und dort vor allem mit den offenen Antworten in Bezug auf ihre Evaluationsziele weiterarbeiten (vgl. z. B. I03, Abs. 9–15; I08, Abs. 23–25, I17, Abs. 19–21). Auf andere Rückmeldeformen, abgesehen von vorgegebenen oder selbsterstellten Bögen, wird in der Regel erst auf Nachfrage der Interviewerin eingegangen.

Im Hinblick auf Überlegungen, wie von Daten zu Konsequenzen gekommen wird, spielen systematische Auswertungen oder Bewertungskriterien nur eine bedingte bzw. gar keine Rolle. Eine Auswertung erfolgt in der Regel durch das Aufschreiben von Notizen, die dann teilweise zusammen mit den Kursunterlagen aufbewahrt werden. Eine übergeordnete Auswertung über verschiedene durchgeführte Kurse hinweg im Sinne einer Evaluation der eigenen Arbeit erfolgt nicht (vgl. z. B. I10, Abs. 71–75). Eine Umsetzung beispielsweise von Verbesserungsvorschlägen wird als Einzelfallentscheidung (vgl. I04, Abs. 25) beschrieben, die nicht anhand von Kriterien erfolgt, sondern individuell und situationsspezifisch vorgenommen wird:

„[...] aber natürlich möchte ich wissen, was genau kann ich jetzt tatsächlich verbessern, also was war vielleicht subjektiv, weil derjenige schlecht drauf war, und ich suche mir das raus, was kann ich ernst nehmen, was ist wirklich sachlich und woraus kann ich Verbesserungen ziehen.“ (I14, Abs. 15)

Mündliche Rückmeldeverfahren werden häufig eher als Eindrücke übermittelt, anstatt einer systematischen Auswertung zu unterliegen (vgl. z. B. I04, Abs. 23–25; I07, Abs. 25–27).

Informationsweitergabe der Ergebnisse

In dem Code „Informationsweitergabe“ wurden Aussagen in die drei Ebenen Auftraggeber, Teilnehmerinnen und Öffentlichkeit unterteilt.

Auftraggeber

Wer über die Ergebnisse informiert wird, hängt sehr davon ab, auf welchen Datenerhebungsmodus sich die Befragten beziehen. Bei den schriftlichen Evaluationen, die innerhalb eines Qualitätsmanagementsystems durchgeführt werden, erhalten logischerweise die Auftraggeberinnen Kenntnisse darüber. Zur Erinnerung: 17 der 18 Befragten gaben an, in einen Qualitätsmanagementprozess involviert zu sein, wobei eine Befragte (I12) keinen Auftraggeber für die Evaluation hat, sondern in ihrer Position in einem Unternehmen die Doppelrolle innehat, einerseits selber durchführende Trainerin zu sein und andererseits zuständig für die Evaluationen der unterstellten Mitarbeiterinnen. Das heißt, bei 16 Trainerinnen werden die Auftraggeberinnen über die Ergebnisse automatisch informiert, wenn es sich um Trainings handelt, die innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses stattfinden.

Interessant ist hierbei nochmals der Hinweis, dass einige Befragte nach eigenen Angaben über die Ergebnisse keine Rückmeldungen bekommen (siehe Abschnitt Ergebnisse der Evaluation in S. 132), was natürlich für diese Auswirkungen auf den Nutzen des gesamten Evaluationsverfahrens hat. Daneben gibt es jedoch auch Kurse, die nicht in einen übergeordneten Prozess eingebunden sind. Innerhalb des Begleitfragebogens haben neun Probandinnen angegeben, dass sie in mehr als einer Einrichtung tätig sind, und eine Person hat ihre eigenen Räume, in denen sie Kurse anbietet.

Finden die Trainingsevaluationen also nicht innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses statt, so sieht der Rückmeldemodus unterschiedlich aus. Innerhalb der Interviews wird teilweise davon berichtet, dass mit den Auftraggeberinnen in einem eher informellen Gespräch über das Training gesprochen wird. Die Ergebnisse werden dabei nicht systematisch ausgewertet (vgl. I04, Abs. 29–31; I07, Abs. 31). Eine Trainerin sagt, dass unabhängig von der automatischen Rückmeldung die Auftraggeber nur bei aufkommenden Nachfragen oder Beschwerden gesondert informiert werden. Allerdings gibt es einen Rückmeldebogen für jeden Kurs, den die Trainerin ausfüllen muss, in dem sich ein freiwilliges Freitextfeld für Anmerkungen befindet (vgl. I11, Abs. 25). I12 (Abs. 61) berichtet davon, dass Auftraggeberinnen auf Anfrage die Evaluationsergebnisse erhalten. Daneben beschreibt ein Befragter, dass keine systematische Auswertung und Rückmeldung erfolgt, da der Arbeitsaufwand zu hoch sei (vgl. I17, Abs. 22–25).

Teilnehmerinnen

Die Rückmeldung an die Teilnehmerinnen erfolgt ebenfalls unterschiedlich. Bei universitären Evaluationen werden die Teilnehmerinnen in der Regel informiert (vgl. z. B. I03, Abs. 22–24; I13, Abs. 12 und Abs. 23; I06, Abs. 19). Dabei gibt es unterschiedliche Varianten dahingehend, wann die Ergebnisse vorliegen, ob sie rechtzeitig vorliegen, sodass sie mit den Teilnehmenden besprochen werden können, oder ob die Teilnehmenden die Ergebnisse lediglich per E-Mail zugesandt bekommen oder auf einer Homepage einsehen können. Neben diesen Prozessen beschreiben Trainerinnen auch, dass Teilnehmerinnen nicht über die Ergebnisse informiert werden (vgl. I12, Abs. 63; I14, Abs. 27). Eine Trainerin erläutert auch, dass sie keine Information bezüglich des Rückmeldeverfahrens an die Teilnehmerinnen hat.

Bei Rückmeldeverfahren, die zusätzlich zu einem schriftlichen Bogen stattfinden (von den Trainerinnen oft als „Feedback“ bezeichnet), werden die Teilnehmenden durch Teilhabe am Geschehen auch direkt über die Ergebnisse informiert. Dabei ist zu beachten, dass gerade dann, wenn Trainerinnen sich ein Feedback einholen, die Teilnehmerinnen in der Regel die Ergebnisse erfahren. Teilweise gibt es jedoch auch Zwischenformen, bei denen die Teilnehmenden nur zu einem gewissen Grad über die Gesamtheit der Ergebnisse informiert werden.

„Manchmal mache ich es auch so, dass ich eine Visualisierung mache. Das heißt, ich habe zum Beispiel mal die Methode Kofferpacken gemacht. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen, und habe eine große Wand, da ist ein Koffer drauf aufgemalt und dann gibt es die Kategorien ‚das nehme ich mit‘, ‚das lasse ich hier‘, ‚das brauche ich noch‘ und ‚das werde ich tun‘. [...] Und dann kriegt jeder der Teilnehmerinnen vier Karten. [...] Und füllt diese Karten aus und hängt die an den entsprechenden Stellen an. [...] Das mit den Karten hat den Vorteil, dass eben alle gleichzeitig antworten und auch alle antworten müssen. Ist allerdings dann in der Auswertung recht unübersichtlich und das kann man dann im Gespräch nur noch teilweise machen, sonst dauert das einfach zu lange. Das ist für mich dann eher so, dass ich sage, ich gucke noch mal mir das in Ruhe an.“
(I15, Abs. 47–53)

Öffentlichkeit

Die Öffentlichkeit über die Ergebnisse der Evaluation zu informieren dadurch, dass Trainerinnen mit den Ergebnissen für sich werben, sei es bei Bewerbungen um einen Auftrag oder z. B. durch Verlinken auf der Homepage, scheint nicht die Regel zu sein (vgl. z. B. I07, Abs. 31–33; I08, Abs. 11). Lediglich eine Trainerin berichtet innerhalb von universitärer Lehre von einem Veröffentlichen der Ergebnisse auf der Homepage (vgl. I10, Abs. 15–17) und eine weitere plant dies für die Zukunft (vgl. I14, Abs. 29). I11 (Abs. 27) gibt an, schon einmal bei einer Bewerbung um einen Auftrag Evaluationsergebnisse mit angegeben zu haben, und drei Trainerinnen geben an, dass sie bei Verhandlungen um den Ausbau ihrer Arbeit (oder auch bei Verhandlungen um Honorare) den entsprechend Zuständigen ihre Ergebnisse vorgelegt hätten (vgl. I12, Abs. 65; I15, Abs. 43). Die Evaluationsergebnisse werden also im Rahmen einer geschützten Öffentlichkeit strategisch oder punktuell eingesetzt.

2.7.4.2 Code „Herausforderungen“

Der Code „Herausforderungen“ wurde aus der zweiten Fragegruppe im Leitfaden gebildet und gliedert sich in die vier Unterbereiche „Nutzen der Evaluation insgesamt“, „Möglichkeiten, den Nutzen zu erhöhen“, „Mögliche Probleme“ und „Herausforderungen/Schwierigkeiten bei der Evaluation“.

Code	Anzahl
Codesystem	544
01 Evaluationspraxis	242
02 Herausforderungen	1
a Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt	25
b Möglichkeiten den Nutzen zu erhöhen	15
c Mögliche Probleme	46
d Herausforderungen/ Schwierigkeiten bei der Eval...	28
03 Mögliche Hilfestellungen	143
04 Abschlusskommentare	18
05 Sonstiges	26
Sets	0

Abbildung 20 Screenshot aus MAXQDA des Codes „Herausforderungen“ mit seinen Subcodes

Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt

Im Interview wurden die Teilnehmerinnen gefragt, wie sie den Nutzen der Evaluation insgesamt beurteilen. Dabei haben bis auf eine Teilnehmerin alle eine Aussage getroffen, die sich entweder auf die Hauptfrage oder auch die mögliche Nachfrage zum Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen bezieht. Wenn die Teilnehmenden mündliche Rückmeldeverfahren erwähnt haben, wurden diese als Teil des Evaluationsprozesses gezählt. Die Aussagen der Teilnehmerinnen lassen sich in die Untercode: Evaluation „ist nützlich“, „ist nicht nützlich“, „ist teilweise nützlich“ und „dient der Absicherung“ untergliedern. Die Frage nach dem „Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen“ bildet einen gesonderten Untercode.

Evaluation ist nützlich

Die Evaluation wird von fünf Personen als „nützlich“ beschrieben (I04, Abs. 33–35; I08, Abs. 33; I09, Abs. 21; I10, 81–91; I11, Abs. 31), wobei drei dabei auf die mündlichen Formen der Rückmeldung Bezug nehmen. Evaluation wird dabei als „dringend notwendig“ (I08, Abs. 33) und als hilfreich vor allem in Bezug auf Verbesserungen angesehen. Eine Person gibt an, dass man durch schriftliche Befragung die Effektivität des Kursangebotes misst und die schriftliche Form objektiver sei als eine mündliche Form, jedoch wird der Zeitpunkt am Ende des Kurses und die damit einhergehende Stichprobengröße kritisch gesehen (vgl. I11, Abs. 31).

Evaluation ist nicht nützlich

Die Aussagen von drei Personen (I03, Abs. 25; I16, Abs. 102; I17, Abs. 27) wurden diesem Code zugeordnet. Dabei wird einmal explizit auf das mündliche Feedback Bezug genommen und deutlich gemacht, dass man auch während der Veranstaltung durch genaues Beobachten der Teilnehmerinnen eine Form der Rückmeldung bekommt (z. B. ob jemand ständig abgelenkt ist) – Feedback also „*nicht unverzichtbar*“ (I03, Ab. 25), aber teilweise hilfreich ist, da es über diese Beobachtungen hinausgehe. Ein Befragter ist überzeugt, dass die Zeit, die benötigt wird, um sinnvolle Ergebnisse zu erzielen, in keinem Verhältnis steht, und I17 findet den Nutzen in Bezug auf das selbstgesetzte Ziel der Verbesserung und Weiterentwicklung bisher mäßig (vgl. I17, Abs. 26).

Evaluation ist teilweise nützlich

Drei Interviewpartnerinnen (I06, Abs. 34–39; I14, Abs. 33; I15, 73–77) beschreiben, dass Teile der Evaluation (offene Fragen, mündliche Rückmeldeformen) als hilfreich erlebt

werden, jedoch auch gerade in den schriftlichen Rückmeldebogen Fragen nicht passgenau für das angebotene Training sind.

Potenzieller Nutzen der Evaluation

Zwei Befragte (I07, Abs. 35; I12, Abs. 73) beschreiben, dass sie Evaluation sinnvoll finden, um – falls notwendig – die eigene Arbeit zu legitimieren.

Verhältnis Aufwand und Nutzen

Aussagen zu dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen haben elf Personen getroffen. Zwei Aussagen beinhalten, dass der Aufwand zu hoch bzw. verbesserungswürdig sei (I04, Abs. 47–49; I05, Abs. 17–19; I13, Abs. 35–37), und neun Befragte finden das Verhältnis angemessen (I01, Abs. 2; I03, Abs. 27; I07; Abs. 37, I08, Abs. 35, I10, Abs. 123; I12, Abs. 75; I13, Abs. 55–61; I14, Abs. 47–51; I18, Abs. 50). Dabei ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Bezugsgrößen unterschiedliche sind: So sprechen die meisten lediglich vom Aufwand des Erhebens und Auswertens der Daten. Auch gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, welche Länge bei welcher Rückmeldeform angemessen ist.

Möglichkeiten, den Nutzen zu erhöhen

Die teilnehmenden Personen wurden in einer Unterfrage gebeten, vermutete Ansatzpunkte für eine mögliche Nutzenerhöhung zu benennen. Die 14 Personen, die sich dazu geäußert haben, lassen sich bis auf eine Aussage den drei Bereichen „Design“, „Umgang mit den Ergebnissen“ und „Erhebungsmethode“ zuordnen. Lediglich eine Aussage steht außen vor, da hier abermals auf die Schwierigkeit hingewiesen wird, dass Erwartungen von Auftraggebern und Teilnehmerinnen sich nicht unbedingt entsprechen. I01 (Abs. 2) weist darauf hin, dass dies in der Regel schon an der Formulierung der Erwartungen durch die Teilnehmenden (Alltagsprache der Teilnehmenden vs. Fachsprache der Trainerinnen) deutlich wird.

Design der Evaluation

Bezüglich des Untercodes „Design“ der Evaluation wird deutlich, dass es Überlegungen gibt, von der klassischen summativen Evaluation weg zu kommen hin zu einer formativen Evaluation (vgl. I07, Abs. 45) oder auch einer summativen Evaluation mit Elementen einer Postseminarerhebung einige Monate nach Seminarende (vgl. I14, Abs. 35).

Umgang mit den Ergebnissen

Beim Umgang mit den Ergebnissen wird angegeben, dass es als Aufgabe der Leitung einer Einrichtung gesehen wird, dafür Sorge zu tragen, dass Evaluation nicht als Wettbewerb, sondern als individuelle Verbesserungsmöglichkeit angesehen wird (vgl. I11, Abs.33). Zudem wird darauf hingewiesen, dass es gerade bei Trainerinnen, die freiberuflich arbeiten, von Nutzen sein kann, die verschiedenen Evaluationsergebnisse systematisch auszuwerten und Verbesserungspotenziale für sich daraus abzuleiten. Jedoch wird gleichzeitig auch auf den Arbeitsaufwand hingewiesen, den eine solche Auswertung mit sich bringt (vgl. I04, Abs.37). Daneben gibt es die Anmerkung, dass eine Rückbesprechung mit den Seminarteilnehmenden von quantitativen Ergebnissen ein möglicher Ansatzpunkt sein könnte, um das Verständnis dieser Ergebnisse zu erhöhen und möglicherweise konstruktive Kritik daraus abzuleiten (vgl. I08, Abs. 37).

Erhebungsmethode

Die Erhebungsmethode bietet aus Sicht der Teilnehmerinnen das größte Potenzial, um möglicherweise den Nutzen einer Evaluation noch zu erhöhen. Vorneweg möchte ich beispielhaft die Aussage eines Befragten stellen, die sehr deutlich macht, dass es vielfältige Probleme und Ansatzmöglichkeiten in Bezug auf die Evaluation gibt.

„Ich erlebe es zum Beispiel, dass ich einen Bogen habe, da steht drauf, vier Punkte in einer Skala ,trifft viel oder wenig, oder trifft total zu, trifft gar nicht zu‘, dann gibt es zum Beispiel die Frage ,war die Dauer des Seminars angemessen?‘, dann kreuzt da jemand ,absolut nicht‘ an. Da hat man keine Ahnung, fand der das zu lange oder fand der das zu kurz [...]Wäre eine Frage, ob man letztlich auch die Konsequenz ziehen müsste, dass möglicherweise jedes Seminar auch mit einem etwas anderen Bogen ausgerichtet ist, in den Auswertungen. [...]Man kann sich ja auch ein bisschen fragen, warum lässt man die Teilnehmerinnen ankreuzen, ,wie kompetent war der Dozent‘. Erstens kann man sich ja fragen, woran machen die das fest, wie können die das einschätzen, was bringt das, also findet man dann heraus, man hat einen inkompetenten Dozenten oder einen sehr kompetenten Dozenten. [...] Eigentlich könnte man auch fragen ,wie zufrieden sind Sie mit dem Seminar?‘. Ein allgemeiner Indikator, der ist total unspezifisch.“ (I06, Abs. 40–41)

Die Wahl der Erhebungsmethode wird an dieser Stelle abermals als problematisch dargelegt. Hierbei wird wie bereits zuvor deutlich, dass aus Sicht der Trainerinnen vor allem ein offenes qualitatives Verfahren als besonders nützlich angesehen wird (vgl. I10, Abs. 93; I12, Abs. 79; I17, Abs. 29).

„Ich glaube, es wäre schön, es wäre für MICH ergiebiger, wenn die Bögen der Universität spezifischer für unsere Kurse wären. Dann, im Moment ist es so, es gibt so ein kleines weißes Feld am Ende des Fragebogens, wo eben handschriftlich noch etwas reingeschrieben werden kann. Und ich sage den Studierenden immer ‚Bitte schreiben Sie da gerne auch noch mehr rein‘, denn das ist dann eher das Spezifische, und das ist dann eher etwas, womit ich etwas anfangen kann, ansonsten sind das eher, [...] ja, Zahlen, die mir dann vielleicht zeigen, okay, das war jetzt insgesamt so okay. Sehr viel mehr kann ich jetzt mit den Evaluationen, mit den offiziellen Evaluationen nicht anfangen.“ (I15, Abs. 85)

Daneben gibt es, wie an anderen Stellen auch, Verweise hinsichtlich dessen, dass ein Evaluationsinstrument in einem geringen Zeitumfang gehalten sein sollte, um nicht aus Zeitgründen die Seminarinhalte verringern zu müssen (vgl. I16, Abs. 96).

Es wird deutlich, dass ein großes Problem bei der Evaluation bereits bei der Auswahl und Formulierung der Items entsteht. Hierbei kommt es stark auf die Perspektive an, ob ein bestimmtes Item als informativ oder nicht informativ angesehen wird. Zudem scheint der Fokus aus Sicht der Trainerinnen eher auf den äußeren Rahmenbedingungen zu liegen (z. B. Räumlichkeiten) und nur wenig auf den Inhalten oder dem eigenen Lernerfolg. Daneben wird beschrieben, dass nur selten die Möglichkeit zur Mitgestaltung der Items besteht (vgl. I06, Abs. 41; I18, Abs. 60).

Eine Rückmeldung, die über das bloße Zusenden der Ergebnisse hinausgeht, scheint hier ebenfalls angebracht. Allerdings wird dazu auch angemerkt, dass es wichtig ist, dass dies strukturiert und inhaltlich gehaltvoll eventuell mit Anregungen, was man aus den Ergebnissen ableiten kann, abläuft sowie dass es eine Distanz gibt, die schaut, ob mögliche Veränderungsprozesse in Gang gekommen sind und auch tatsächlich zu veränderten Bewertungen führen (vgl. I10, Abs. 125; I16, Abs. 116).

Zusammenfassend lässt sich für eine mögliche Erhöhung des Nutzens im Rahmen der Evaluation Folgendes festhalten:

Für den Rahmen eines Erhebungsinstruments wird eine Partizipation der Trainerinnen an der Gestaltung der Evaluation als hilfreicher angesehen. Das Erhebungsinstrument sollte möglichst offene Fragen beinhalten, innerhalb einer kurzen Zeitspanne (bis max. 15 Minuten) durchzuführen sein und Items beinhalten, die auf die Seminarinhalte und den Lernerfolg der Teilnehmerinnen bezogen sind. Zur Evaluation sollte darüber hinaus ein dezidiertes Rückmeldeverfahrens eingeplant und durchgeführt werden.

Mögliche Probleme

Aufgrund vorhergegangener Befragung (Studie I) und aus der Literatur sind bereits vorab Bereiche bekannt, in denen es zu Problemen bei der Evaluation kommen kann. Probleme können beispielsweise bei der fehlenden Evaluationskompetenz der Evaluatorinnen liegen (Beywl und Balzer 2008), der Akzeptanz bei der Einführung von Evaluation auftreten (vgl. Beywl 2001, S. 21), bei der Messung der Wirkungen einer Evaluation (vgl. Holla 2002, S. 127–129), bei den Bewertungskriterien bzw. der Auswahl der Indikatoren, an denen die Evaluation gemessen wird (vgl. Reischmann 2006, S. 101), bei der Vereinheitlichung des Erhebungsinstruments (vgl. Wessler 2010, S. 1043), bei den zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Häring 2003, S. 247–250) und bei dem fehlenden Nutzen der Evaluation (vgl. Reischmann 2006, S. 102). Diese Bereiche werden im Rahmen dieser Arbeit zu den vier Bereichen „Akzeptanz der Teilnehmerinnen“, „Datenerhebung“, „Datenauswertung“ und „Ergebnisverwendung“ vorab zusammengefasst. Bei der Auswertung dieses Codes wird deutlich, dass meist nicht zurückzuverfolgen ist, welche Form des Evaluationsdesigns hier gemeint ist, sodass sich aus diesem Code Hinweise ergeben, die dann am gesamten Material abermals überprüft werden müssen.

Akzeptanz der Teilnehmerinnen

Die Akzeptanz der Evaluation durch die Teilnehmenden wird von den Befragten stets in Bezug darauf verstanden, ob die Teilnehmenden Lust haben, an der Befragung (schriftlich oder mündlich) teilzunehmen. In der Regel scheint dies kein Problem darzustellen (vgl. z. B. I01, Abs. 2; I03, Abs. 29; I14, Abs. 41). Trainerinnen im universitären Kontext berichten davon, dass bei besonders aufwendigen schriftlichen Befragungen (z. B. Online-Befragungen außerhalb der Seminarzeit) oder bei häufigen Evaluationen (z. B. jeder Lehrveranstaltung) eine Art „Evaluationsmüdigkeit“ vorherrscht (vgl. z. B. I13, Abs. 41; I16, Abs. 104; I18,

Abs.48). Eine Trainerin berichtet auch davon, dass sie das Gefühl hat, dass die Teilnehmenden keinen Bedarf sehen, das Seminar zu reflektieren, dies jedoch aus Freundlichkeit der Trainerin gegenüber nicht ablehnen (vgl. I15, Abs. 77). Zudem berichten Trainerinnen vereinzelt, dass qualitative Befragungen beliebter sind als quantitative (Feedback vs. Fragebogen) (vgl. z. B. I03, Abs. 29–31; I18, Abs. 48).

Datenerhebung

Bei der Datenerhebung sehen sieben befragte Personen kein Problem. (vgl. z. B. I04, Abs. 41; I08, Abs. 43; I14, Abs. 43). Die Datenerhebung wird als wenig zeitaufwendig beschrieben, zumal, wenn der Bogen von der Einrichtung vorgegeben ist und teilweise nur ausgegeben werden muss oder, da die Befragung online stattfindet, nicht einmal dies (vgl. I10, Abs. 121). Es wird angemerkt, dass die Rücklaufquote bei Papierfragebögen besser ist und diese den Vorteil bieten, dass die Teilnehmerinnen unabhängig von ihrer Technikaffinität antworten können (vgl. I07, Abs. 51; I11, Abs. 37). Zwei Befragte berichten, dass sie neben den schriftlichen Erhebungsformen ein mündliches Feedback einfordern – als Ergänzung und um mehr qualitativ hochwertige Antworten zu bekommen, aus denen Verbesserungsvorschläge abgeleitet werden können (vgl. I03, Abs. 33; I07, Abs. 51). Zudem merkt ein Befragter negativ an, dass der Zeitpunkt der Datenerhebung (kurz vor Seminarendende) nicht günstig ist, um ausführliche Antworten zu erhalten (I03, Abs. 33).

Datenauswertung

Die Datenauswertung scheint den Befragten meist keine Probleme zu bereiten. Einmal wird genannt, dass es schwierig ist, mit den Ergebnissen etwas anzufangen, wenn Freitextfelder nicht genutzt werden (vgl. I04, Abs. 43). Interessant ist, dass lediglich eine Person auf die Auswertungsmethodik zu sprechen kommt und Schwierigkeiten bei der Kategorienfindung für offene Antworten benennt (vgl. I14, Abs. 45), die restlichen Befragten antworten in der Regel im Hinblick auf die Zeit, die für die Auswertung benötigt wird.

„Das kommt darauf an. Wenn es ein rein quantitativer Bogen ist, dann ist das relativ schnell und einfach, wenn es offene Fragefelder sind und man liest sich die Antworten durch, dann kann das durchaus ein bisschen umfangreicher sein, aber es hält sich in Grenzen. Das ist jetzt nichts, was mich wirklich Zeit kostet.“ (I08, Abs. 45)

Dabei merken einige auch an, dass sie die Auswertung nicht selber machen, sondern zugeschickt bekommen (vgl. z. B. I03, Abs. 35). Lediglich ein Befragter geht auf die Qualität der Ergebnisse ein und macht deutlich, dass es durchaus schwierig ist, quantitative Daten zu interpretieren. Bei qualitativen sei dies einfacher, da nachgefragt werden kann (vgl. I13, Abs. 49).

Ergebnisverwendung

Bei der Verwendung der Ergebnisse gibt es keine Aussage dazu, dass dort massive Probleme auftreten, jedoch lassen die Äußerungen zu dieser Frage und auch die gesamten Interviews an sich die Vermutung zu, dass die Ergebnisse nicht systematisch genutzt werden. Gängige Praxis scheint bei der Nutzung der quantitativen Ergebnisse vielmehr eine solche zu sein, wie sie I03 beschreibt:

„Nee, diese elektronische Auswertung sehe ich eher so als Stimmungsbarometer, da gucke ich kurz drüber und schaue vielleicht, wie ist die Tendenz, nach oben oder nach unten, im Vergleich zum letzten Mal. Ich speichere die Dateien auf dem Rechner, bei meinen Seminarunterlagen, aber sonst mache ich da nicht mehr viel mit.“ (I03, Abs. 37, vgl. auch 11)

Es gibt durchaus auch zwei Interviewpartnerinnen, die beschreiben, dass sie sich die wesentlichen Inhalte aus den Ergebnissen herausziehen und ggf. für sich Verbesserungen ableiten (vgl. I04, Abs. 45; I08, Abs. 49). Dabei wird jedoch nicht deutlich, auf welches Design der Evaluation sich hier bezogen wird. Deutlich gemacht wird, dass bei quantitativen Ergebnissen viel Interpretationsspielraum besteht, wenn es darum geht, Konsequenzen aus den Ergebnissen abzuleiten (vgl. I03, Abs. 37; I11, Abs. 41). Eine Person beschreibt auch, dass es bei qualitativen Daten in sehr seltenen Fällen mal dazu kommt, dass etwas nicht interpretiert werden kann (vgl. I17, Abs. 39).

Herausforderungen/Schwierigkeiten bei der Evaluation

Der Untercode „Herausforderungen/Schwierigkeiten bei der Evaluation“ ergibt sich aus der Frage, welche Herausforderungen oder Schwierigkeiten in Bezug auf Evaluation neben den genannten Bereichen gesehen werden. Teilweise haben die Interviewten auch vorab schon Herausforderungen benannt, die dann ebenfalls mit diesem Code codiert wurden. Lediglich ein Interviewpartner benennt explizit, dass über die abgefragten möglichen Herausforderungen/Problemfelder hinaus keine weiteren gesehen werden. Die meisten

Befragten (13) benennen Schwierigkeiten in Bezug auf das Messinstrument (vgl. I04, Abs. 15; I05, Abs. 17–19; I06, Abs. 41; I07, Abs. 59; I08, Abs. 51; I09, Abs. 23–27; I10, Abs. 125; I11, Abs. 43; I13, Abs. 65–57; I14, Abs. 53; I15, Abs. 91–95; I16, Abs. 115–118; I18, Abs. 45).

Dabei gibt es die meisten Anmerkungen hinsichtlich der Konstruktion. Das Messinstrument zur Evaluation wird in der Regel als schriftlicher Fragebogen verstanden (mündliche Varianten werden als „Feedback“ oder „mündliche Rückmeldung“ bezeichnet). Dabei stehen die Nachteile von schriftlichen Befragungen im Fokus. Diese werden darin gesehen, dass die vor allem quantitativen Daten nicht in konkrete, konstruktive Kritik übersetzt werden können. Es fällt den Befragten zudem schwer, aus den Ergebnissen konkrete Verbesserungspotenziale für sich zu entdecken. Im Code „typischer Evaluationsverlauf“ wird dies in Zusammenhang mit einer fehlenden Besprechung der Evaluationsdaten gebracht.

Daneben wird angemerkt, dass die Bögen oft nicht fachmännisch erstellt würden, was unter anderem dazu führt, dass Teilnehmende Probleme beim Ausfüllen haben, da sie die Frage nicht verstehen. Dadurch geht vor allem Zeit für das Ausfüllen der inhaltlich wichtigen Fragen verloren. Lediglich ein Befragter stellt heraus, dass teilweise in offenen schriftlichen Antworten ehrlichere und kritischere Antworten vermutet werden als in einem mündlichen Feedback. Bei Letzterem sei die Richtung des Feedbacks sehr von den ersten Aussagen abhängig und oft wohlwollend formuliert.

Für die Anforderungen an ein Messinstrument lassen sich zusammenfassend sechs Punkte ableiten:

Das Messinstrument sollte so gestaltet sein, dass:

- es den Gütekriterien Validität, Realität und Objektivität entspricht und dies auch für die Trainerinnen erkennbar ist,
- es nicht nur zur formalen Ausrichtung des Kurses passt, sondern auch zur tatsächlichen Ausgestaltung,
- es niedrigschwellig ist, ohne an Aussagekraft zu verlieren,
- es gerade bei schriftlichen vor allem standardisierten Fragebögen die Möglichkeit einer Rückkopplung an die Teilnehmerinnen des Kurses gibt,

- eine Atmosphäre geschaffen wird, in der die Probandinnen keine Sorge haben müssen vor einem möglichen Einfluss auf weitere Situationen (z. B. Prüfungen) durch ihre Rückmeldung und
- die Möglichkeit für die Trainerinnen besteht, mit einer weiteren Person über die Einordnung der Rückmeldeergebnisse zu sprechen.

Neben dem Messinstrument gibt es eine Reihe von einzelnen Aussagen zu Herausforderungen bei der Evaluation von Kommunikationstrainings. Dabei wird Feedbackkultur als Grundvoraussetzung für einen gelingenden Evaluationsprozess beschrieben (vgl. I12, Abs. 91–93). Zudem wird angemerkt, dass Trainerinnen zunächst einmal die Wichtigkeit und potenziellen Möglichkeiten von Evaluation erkennen müssten (vgl. I14, Abs. 53), um sich dann auch mit möglichen Designformen auseinanderzusetzen, die Ergebnisse liefern, die auf die jeweiligen Ziele ausgerichtet sind und genutzt werden können.

Es wird, wie beim Messinstrument schon angeklungen ist, noch einmal darauf verwiesen, dass das Design des Rückmeldeprozesses ein anderes sein müsste, als die Ergebnisse lediglich per E-Mail zuzusenden (vgl. I16, Abs. 114–118). Dieselbe Trainerin verweist auch darauf, dass es gerade innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses wichtig ist, dass ihr die Gründe für die Evaluation und deren Prozedere transparent dargelegt werden (vgl. ebd.).

Einige Trainerinnen merken an, dass sie vor allem Schwierigkeiten bei den strukturellen Rahmenbedingungen sehen. So seien in manchen Kontexten die Kommunikationstrainings aufgezwungen und es fehle an der Motivation der Teilnehmenden, über ein Training hinaus an sich zu arbeiten (vgl. I02, Abs. 29). Die Trainings werden zudem meist in einem Umfang von ein bis zwei Tagen angegeben (oder in einmal pro Woche über ein Semester bei universitärer Lehre), und es gebe zu wenig Zeit, damit sich Veränderungen entwickeln (vgl. I02, Abs. 31–35). Kommunikationstrainings werden als unberechenbar dargestellt – in dem Sinne, dass Erwartungen von Auftraggebern und Teilnehmerinnen häufig nicht übereinstimmen und gewünschte Veränderungsprozesse in dem vorgegebenen Zeitrahmen nicht möglich sind (vgl. I01, Abs. 17).

2.7.4.3 Code „Mögliche Hilfestellungen“

Nachdem bisher die Ergebnisse der ersten beiden Teile des Leitfadens (Evaluationspraxis und Herausforderungen) dargestellt wurden, geht es im dritten Teil um mögliche Hilfestellungen. Hierbei interessiert es, herauszuarbeiten, was aus Teilnehmerinnensicht Anforderungen an Evaluierende sind, um so Rückschlüsse auf mögliche Anforderungen für einen Leitfaden zur Evaluation zu ermitteln. Hierzu wurden die Interviewpartnerinnen gefragt, was aus ihrer Sicht Kompetenzen sind, die man zum Evaluieren benötigt, und wie sie selber die Kompetenzen, die sie in Bezug auf Evaluation besitzen, erlangt haben. Außerdem wurde abgefragt, was eine potenzielle Fortbildung beinhalten müsste, damit die Befragten sie besuchen würden, wenn zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen, sowie welche Inhalte zum Lesen eines Leitfadens über Evaluation animieren würden.

Code	Anzahl
Codesystem	544
01 Evaluationspraxis	242
02 Herausforderungen	115
03 Mögliche Hilfestellungen	0
a Kompetenzen um zu Evaluieren	39
b Wie wurde Evaluationswissen erlangt?	29
c Mögliche Fortbildung	39
d Wunsch nach Unterstützung	17
e Inhalte eines Leitfadens	19
04 Abschlusskommentare	18
05 Sonstiges	26
Sets	0

Abbildung 21 Screenshot aus MAXQDA des Codes „Mögliche Hilfestellungen“ mit seinen Subcodes

Kompetenzen, um zu evaluieren

Bei der deduktiven Erstellung der Subcodes dienten die Einteilungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen als Bezugsgröße. Dort wird zwischen Fachkompetenz und personaler Kompetenz unterschieden, die sich dann wiederum in Wissen und Fertigkeiten bei der Fachkompetenz und Sozialkompetenz und Selbstständigkeit in Bezug auf die personale Kompetenz verorten lässt.

Personale Kompetenz		Fachkompetenz	
Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	Wissen	Fertigkeiten
Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz	Tiefe und Breite	Instrumentale und systematische Fertigkeiten, Beurteilungsfertigkeit

Tabelle 5 Anforderungsstruktur der Niveau-Indikatoren des DQR (vgl. DQR 2011, S. 5)

Für die Auswertung des Codes „Kompetenzen, um zu evaluieren“ wurden diese vier Begrifflichkeiten als Subcode-Benennungen verwendet. Ebenso wird die innerhalb des DQR vorgenommene Definition beibehalten. Lediglich der Bereich der Methodenkompetenz, der im DQR als Querschnittskompetenz (vgl. DQR, S. 4) angesehen wird und damit keinen eigenen festen Platz besitzt, wird für die Auswertung in Methodenwissen und Methodenanwendung unterteilt. Aussagen über Fachkenntnisse in Bezug auf Methoden werden zu „Wissen“ und Aussagen in Bezug auf Methodenanwendung zu „Fertigkeiten“ codiert.

Personalkompetenz

Die Personalkompetenz dient als Überbegriff für Sozialkompetenz und Selbstständigkeit und wird von den Teilnehmenden teilweise auch als solche betitelt (vgl. I01, Abs. 19; I13, Abs. 69). In Bezug auf die „Selbstständigkeit“ äußern sich sieben Befragte (I01, Abs. 19; I02, Abs. 37; I03, Abs. 45; I06, Abs. 47; I10, Abs. 127; I11, Abs. 47; I12, Abs. 95; I13, Abs. 69–71; I14, Abs. 55) und benennen vor allem die Kritikfähigkeit (I01, I03, I06, I11, I13, I14).

„Von der persönlichen Seite her, also die Personalkompetenzen, da hatte ich gesagt, wenn ich Kritik oder Feedback haben möchte, dann muss ich mich dem auch stellen, also ich muss auch durchaus annehmen, wenn jemand nicht zufrieden ist, oder wenn jemand etwas nicht sagen möchte. Jedenfalls ist das auf der personalen Seite so, personale Kompetenzen.“ (vgl. I01, Abs. 19)

Daneben benennen drei Befragte (I10, Abs. 127; I12, Abs. 95; I13, Abs. 69–71) die Bereitschaft, Evaluationen durchzuführen, *„und natürlich eine Grundüberzeugung, dass das das Richtige ist und dass man das dann auch an die Teilnehmerinnen transportieren kann und sagen kann, hier, das ist eure Möglichkeit, hier könnt ihr nochmal Kritik oder Lob loswerden, dass wir uns da auch weiterentwickeln können. Denn nur, wenn ihr sagt, wie es war, können wir es so machen, wie ihr es braucht.“ (I12, Abs. 95)* I06 merkt jedoch auch an, dass man die

Grenzen der Evaluation kennen sollte, um so den Teilnehmenden fair gegenüberzutreten und aufzuzeigen, was innerhalb welcher Zeit durch wen verändert werden kann, oder welches vielleicht auch vorgegebene Bedingungen sind, die nicht verändert werden können (vgl. I06, Abs. 45).

Trainerinnen sollten eine gewisse Flexibilität im Umgang mit den Teilnehmenden aufweisen, insbesondere wenn es darum geht, Dinge umzustellen. *„Also auch ein bisschen Mut, zu sagen, wir probieren es jetzt ganz anders.“* (I11, Abs. 47) Zuletzt wird die Fähigkeit zur Metaperspektive benannt, und I02 geht sogar so weit zu sagen, dass die eigene Reflexion im Anschluss an ein Seminar für ihn als Evaluation ausreicht (vgl. I02, Abs. 37).

Zur „Sozialkompetenz“ äußern sich sechs Befragte. Dabei benennen zwei Befragte hinsichtlich dessen, dass man den Teilnehmerinnen ein authentisches Interesse an ihrer Meinung zeigen sollte (vgl. I06, Abs. 47; I11, Abs. 47). I15 (Abs. 97) beschreibt, dass man ein Gespür für Gruppenprozesse benötigt. Zudem scheint es wichtig zu sein, für eine vertrauensvolle Atmosphäre zu sorgen, die die Teilnehmenden zur Äußerung von Kritik ermuntert, aber auch damit umgehen zu können, wenn Teilnehmende sich nicht äußern möchten (vgl. I06, Abs. 47; I01, Abs. 19)

Zur „Sozialkompetenz“ äußern sich sechs Interviewte. Dabei geben zwei Befragte an, dass man den Teilnehmerinnen ein authentisches Interesse an ihrer Meinung zeigen sollte (vgl. I06, I11). I15 beschreibt, dass man ein Gespür für Gruppenprozesse benötigt (vgl. I15, Abs. 97). Zudem scheint es wichtig zu sein, für eine vertrauensvolle Atmosphäre zu sorgen, die die Teilnehmenden zur Äußerung von Kritik ermuntert, aber auch damit umgehen zu können, wenn Teilnehmende sich nicht äußern möchten (vgl. I06, Abs. 47 oder I01, Abs. 19).

Fachkompetenz

Bei der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Befragten oft nicht eindeutig zwischen Wissen und Fertigkeiten unterscheiden, sondern beides sehr eng miteinander verwoben ist. Acht Befragte äußern sich zu beiden Bereichen (vgl. I01, Abs. 19; I04, Abs. 51; I09, Abs. 30–33; I10, Abs. 127–131; I13, Abs. 69–71; I14, Abs. 55; I15, Abs. 97; I16, Abs. 114–118). Die klar erscheinenden Definitionen zwischen „Wissen erlangen“ und „Wissen anwenden können“ sind in Bezug auf die Interviews zwar anwendbar, jedoch spiegeln sie die Inhalte, die keinesfalls so disjunkt benannt werden, unzureichend wider, weswegen im Laufe der Auswertung entschieden wurde, diese Kategorien zusammenzufassen. Außerdem wird der Methodenkompetenz in den Aussagen der Befragten

eine große Rolle zugewiesen, weswegen auch dieser ein Platz eingeräumt werden sollte. Im Weiteren wird deshalb von einer fachlich-methodischen Kompetenz gesprochen.

„Also ich finde schon, dass man schon so ein grundlegendes wissenschaftliches Arbeiten braucht, dass man von einem wissenschaftlichen Verständnis, dass man live irgendwelche, welche Probleme bestehender Datenerhebung und Datenauswertung, welche Unterscheidung, welche Vor- und Nachteile haben quantitative und qualitative Verfahren, also ich finde, das sind schon, das ist schon auf jeden Fall sinnvoll, wenn man da entsprechende Fach- und Methodenkompetenz hat.“ (I13, Abs. 69 oder vgl. I01, Abs. 19)

Bis auf drei Befragte (I02, Abs. 37; I03, Abs. 45–47; I05, Abs. 21) benennen alle anderen Befragten Kompetenzen, die sich auf die fachlich-methodischen Fähigkeiten beziehen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Kenntnis der Methoden der empirischen Sozialforschung. Aufgeführt wird dies in der Regel in Form von Statistikwissen und dem situationsangemessenen Umgang mit Methoden, insbesondere der Fragebogenkonstruktion (vgl. I01, Abs. 19; I04, Abs. 51; I09, Abs. 31–33; I10, Abs. 127–131; I13, Abs. 69; I14, Abs. 55; I15, Abs. 97; I16, Abs. 97).

„Dann muss man sich ein bisschen mit Fragetechniken auskennen, um die Fragen richtig zu formulieren, sowohl nach statistischer als auch nach fragender Weise. Ich kann halt fragen ‚wie hat Ihnen das Seminar gefallen?‘ oder ich kann fragen, wann hat es sich für mich gelohnt dabei zu sein?‘, um den persönlichen Mehrwert zu stärken.“ (I12, Abs. 95)

Daneben wird zudem auf die Fachkenntnisse des zu evaluierenden Gegenstands eingegangen. Es ist aus Sicht der Befragten wichtig, die Inhalte und Ziele des Seminars zu kennen (vgl. I09), damit der Evaluationsbogen so gestaltet ist, dass er zu den Zielen passt.

„Man sollte erstens das Seminarkonzept sehr gut kennen, man sollte selber, als die evaluierende Institution, das ist ja meistens die Firma, eine klare Vorstellung von den Zielen des Seminars haben. Was will ich damit erreichen und was soll hinterher dabei rauskommen? Diese Differenz zwischen dem Eingangs- und dem Ausgangswert meiner Seminarteilnehmerinnen, die sollte die Evaluation erfassen.“ (I08, Abs. 53)

Dieses Zitat macht deutlich, dass die Befragten oft zunächst auf einen schriftlichen Bogen eingehen, der von einer Institution vorgegeben wird, und auch an dieser Stelle auf ihre Unzufriedenheit damit hindeuten.

In Bezug auf die Auswertungsformate, die die Trainerinnen innerhalb ihrer Trainings verwenden, geht es einerseits um Erfahrungswerte hinsichtlich der Passgenauigkeit von verschiedenen Methoden für unterschiedliche Seminarkontexte (vgl. z. B. I04, Abs. 51 oder I15, Abs. 95).

Deutlich wird auch, dass die befragten Trainerinnen innerhalb des Fachwissens oft auch mehr Kenntnisse als wichtig erachten als Kenntnisse über Kommunikation oder Evaluation.

„Ich meine, da müsste jemand was verstehen von Didaktik, je nach Stufe auch von Pädagogik, ganz viel von Psychologie und ein bisschen was von Fachkompetenz, also sprechwissenschaftliche Fachkompetenz, wobei das jetzt eher sekundär ist.“
(I17, Abs. 43)

Lediglich I16 geht auf den Umgang mit den Ergebnissen ein, indem er beschreibt, dass man viel Erfahrung benötigt, wie man mit den Ergebnissen umgeht (vgl. I16, Abs. 114).

Zusammenfassung des Codes „Kompetenzen, um zu evaluieren“

Zusammengefasst bedeutet dies, dass sich die von den Befragten benannten Kompetenzen, die man aus ihrer Sicht benötigt, um zu evaluieren, mit Hilfe eines Dreiecks mit den Bezugspunkten: Selbstständigkeit, Sozialkompetenz und fachlich-methodische Kompetenzen anordnen lassen.

Fasst man die Kompetenzen noch einmal übersichtlich zusammen, ergibt sich die in Tabelle 6 gezeigte Darstellung. Interessant wird für den Leitfaden sein, die hier vorgebrachten Kompetenzanforderungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Fachdiskussionen zum Thema Kompetenzanforderungen an Evaluierende bzw. der im englischen Sprachraum benannten herauszuarbeiten.

Selbstständigkeit	Sozialkompetenz	fachlich-methodische Kompetenzen
Kritikfähig sein Bereitschaft, Evaluation durchzuführen Grenzen der Evaluation kennen und aufzeigen Flexibilität im Umgang mit den Teilnehmerinnen Metaperspektive einnehmen können	Authentisches Interesse an der Meinung der Teilnehmerinnen besitzen Gespür für Gruppenprozesse haben Vertrauensvolle Atmosphäre herstellen können	Wissen über Methoden der empirischen Sozialforschung haben Verschiedene Methoden anwenden können Fachkenntnisse über den zu evaluierenden Gegenstand und allgemein über Evaluation besitzen Kenntnisse aus angrenzenden Fachgebieten (z. B. Psychologie) haben Über Didaktikkenntnisse verfügen Auf Erfahrung im Umgang mit Evaluationen und ihren Ergebnissen zurück greifen können

Tabelle 6 Benötigte Kompetenzen um Kommunikationstrainings zu evaluieren

2.7.4.4 Wie wurde das Evaluationswissen erlangt?

Im Folgenden interessiert, auf welche Weise das Evaluationswissen erlangt wurde. Elf Befragte berichten, dass sie ihr Wissen durch die Praxis gelernt haben (z. B. I03, Abs. 47; I04, Abs. 53; I07, Abs. 63; I10, Abs. 135; I11, Abs. 49; I13, Abs. 73; I14, Abs. 57; I15, Abs. 99; I16, Abs. 120; I17, Abs. 45). Frei nach dem Motto „Learning by doing“ erlangten sie ihr Wissen während der Durchführung von Evaluationen. Sechs dieser elf Personen benennen allerdings zusätzlich mindestens noch eine andere Quelle, aus der sie ihr Wissen bezogen. Insgesamt werden neben Praxiserfahrungen noch sechs andere Möglichkeiten (Promotion, Fortbildung, Internet, Literatur, Studium, berufsverbandlicher Studiengang der DGSS) angegeben, wie das Evaluationswissen erlangt wurde.

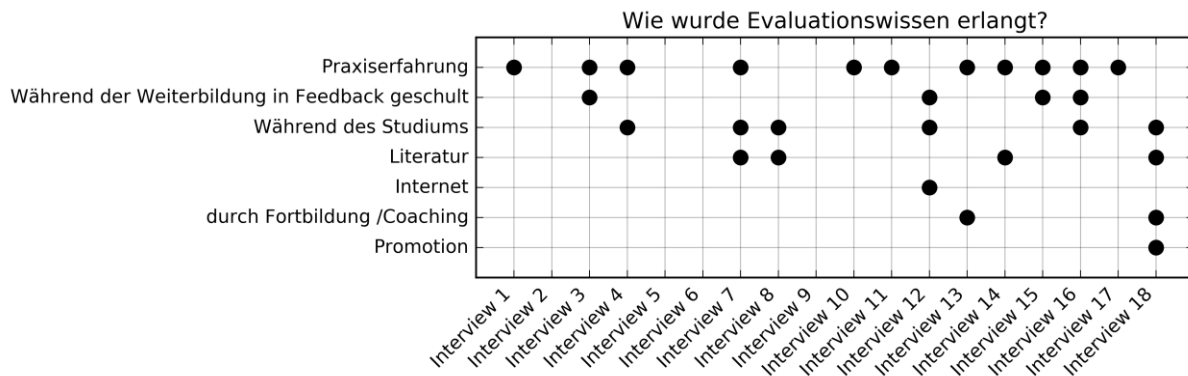


Abbildung 22 Erwerb Evaluationswissen

Eine Person gab an, innerhalb ihrer Promotion Wissen über Forschungsmethoden erworben zu haben (vgl. I18, Abs. 64). Dieser und ein weiterer Befragter geben zudem an, dass sie das Wissen durch Fortbildung innerhalb einer Hochschule oder auch durch das Coachen durch Kolleginnen erweitert hätten. Dem Internet scheint keine wirkliche Bedeutung bei der Aneignung des Evaluationswissens zuzukommen. Lediglich I12 (Abs. 97) informierte sich auf diesem Weg.

Interessant ist auch, welche Kompetenzen benannt werden in Zusammenhang mit bestimmten Aneignungsorten. So werden die Wissensaspekte, die während des Studiums erlangt wurden, häufig als Wissen über empirische Sozialforschung beschrieben:

„Ich bin ja so ein Wald- und Wiesenhund, durch viele verschiedene Seminare, die ich während des Studiums hatte. Ich hatte zum Beispiel zwei Statistikseminare und Befragungssachen innerhalb der [Name des Studienfachs] und sozialwissenschaftlichem Bereich“ (I04, Abs. 53).

Während der DGSS-Ausbildung hingegen erlangten die Befragten eher Wissen über Feedback und Reflexionsmechanismen. *„Ich habe zahlreiche Seminare hier in der Sprecherziehung gemacht, werde immer und ständig gefeedbackt.“ (I03, Abs. 47)*

In Bezug auf einen Leitfaden zur Evaluation ist der Code des Wissenserwerbs durch Literatur von besonderer Bedeutung. Vier Probandinnen (I07, Abs. 63; I08, Abs. 55–57; I14, Abs. 57; I18, Abs. 64) erwähnten dies. Die Aussagen diesbezüglich bleiben eher oberflächlich. I18 gibt an, wohl auch einige Bücher zu diesem Thema gelesen zu haben (vgl. I18, Abs. 64); I14 (Abs. 57) erklärt, dass es sicherlich Bücher gibt, die er aber weder besitze noch gelesen habe. I08 (Abs. 57) beschreibt ein konkretes Suchen nach Artikeln und Büchern und benennt dabei vor allem die Themen Methodik, Didaktik und Literatur zur Semingestaltung.

In Bezug zur Evaluation werden zwei häufig verwendete Werke zur Seminargestaltung und Beratung/Coaching genannt. Die Abschnitte zur Evaluation reichen von einem Absatz und einigen Vorlagen für Feedback und Evaluationsbögen bis hin zu einem eigenen Kapitel mit sechs Seiten. I07 kommt diesbezüglich zu der Aussage:

„Ich überlege gerade, ob ich dazu schon mal ein Buch gelesen habe. Nee, glaube ich nicht, es gibt zwar schöne Literatur zum Thema Prüfen, aber zum Evaluieren habe ich jetzt da gerade nichts im Kopf, was man als Literatur empfehlen oder gelesen haben müsste.“ (I07, Abs. 63)

Die Frage, ob es keine Literatur zum Thema Evaluation allgemein gibt, ist obsolet, da eine Fülle zu finden ist. Konkret auf die Situation von Kommunikationstrainings sind diese Werke allerdings nicht abgestimmt. Ob die Beweggründe, zu diesem Thema nicht gezielter zu lesen, in der mangelnden Spezialliteratur zu finden sind oder anderswo, soll hier nicht gemutmaßt werden. Für einen Leitfaden in Bezug auf die Evaluation lässt sich also vermuten, dass er eine Lücke schließen könnte zwischen der erlebten und durchgeführten Praxis und den wissenschaftlichen Anforderungen an eine Evaluation.

Mögliche Fortbildung

Nachdem mit der Frage, wie die Teilnehmenden ihre Evaluationskompetenzen erlernt haben, mögliche Lernorte von Evaluationswissen aufgezeigt wurden, ging es als Nächstes darum, wo aus Sicht der Teilnehmerinnen im Bereich der Kompetenzen noch Verbesserungspotenzial besteht. Dazu wurden sie nach Inhalten eines Seminars gefragt, das sie belegen würden – vorausgesetzt, Zeit und Geld wären vorhanden.

Auffallend ist, dass sich das inhaltliche Interesse vor allem auf das Erlernen von Methoden bezieht. 13 Personen haben sich hierzu geäußert (I01, Abs. 2; I03, Abs. 49; I06, Abs. 49; I08, Abs. 59; I09, Abs. 35; I10, Abs. 139; I11, Abs. 53; I12, Abs. 99; I13, Abs. 75–77; I14, Abs. 59; I15, Abs. 101; I17, Abs. 47; I18, Abs. 68). Dabei wird das Interesse an Methoden aufgeteilt nach Fragebogenkonstruktion, mündlichen Rückmeldeverfahren und Auswertung. Die meisten der 13 Aussagen lassen sich zur Fragebogenkonstruktion zuordnen.

„Das wäre ein statistisches Seminar. Ich würde lernen wollen, wie ich gute Fragen stelle, Ich sage das, weil wir auf der Arbeit ziemlich lange einen ganz schlechten Evaluationsbogen hatten, der war aus statistischer Sicht schlecht erstellt. Das hat sich jetzt gebessert.“ (I03, Abs. 49)

An diesem Zitat sieht man auch, dass die Studienteilnehmenden ihre Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Evaluation häufig mit schlechten Praxiserfahrungen begründen.

Mit mündlichen Rückmeldeverfahren würden sich gerne drei Befragte (vgl. I06, Abs. 49; I09, Abs. 35; I11, Abs. 53) in einer potenziellen Fortbildung beschäftigen, ebenso wie mit Auswertungsverfahren (vgl. I11, Abs. 53; I14, Abs. 59; I15, Abs. 101).

„Von daher würde ich mit den Basics anfangen und dann zum Beispiel ermitteln, welche Möglichkeiten habe ich denn, vor allem das schriftliche Evaluieren. Mündliches Evaluieren oder Feedback ist total super, da kann man auch stundenlang drüber sprechen, da kann ich auch selber Beispiele mit reinbringen. Aber wie gestalte ich denn einen guten Evaluationsbogen, wie lang ist der, welche Darstellungsmöglichkeiten habe ich bei den Ergebnissen, lasse ich es auswerten, werte ich selber aus? Solche Dinge fände ich ganz gut, also Basisnoten, das wäre vielleicht ein Nachmittagsworkshop oder sowas.“ (I11, Abs. 53)

Drei (vgl. I03, I06, I10) weitere Teilnehmende sprechen darüber hinaus den Bereich nach der Auswertung an, nämlich die Frage, wie man von Daten zu Konsequenzen kommt. *„[...] wie kann ich einen guten Weg machen, von einem Bogen zu konkreten Veränderungen. Da ist noch so eine Lücke, eine Kluft, weiß ich nicht, wie man dahin kommt.“ (I06, Abs. 49)*

Des Weiteren benennen sieben Befragte (vgl. I01, Abs. 2; I02, Abs. 39–41; I04, Abs. 57; I05, Abs. 25; I10, Abs. 139; I13, Abs. 75–77; I14, Abs. 59) auch ein Interesse an theoretischem Wissen über Evaluation.

„Ich glaube, ich würde gerne, und das bräuchte ich halt auch, etwas Systematischeres und etwas, das es mir ermöglicht, alles zusammenzuführen, aus diesen einzelnen Seminaren, dass man so einen groben Überblick hat. Systematik wahrscheinlich nochmal so grundlegend.“ (I04, Abs. 57)

Dies fängt an bei einer Abgrenzung zwischen Evaluation, Feedback und Kritik (vgl. I10, Abs.) und hört auf bei Wünschen nach konkreten Modellen für verschiedene Evaluationssettings (vgl. I02, Abs. 39–41).

„Wenn ich mir was wünschen könnte, wäre natürlich dann eine Methode zu Evaluation zu lernen, die natürlich perfekt auf Kommunikationsseminare hinzielt, die ohne großen Aufwand durchgeführt werden kann, am besten einen Fragebogen, einen vorgefertigten, den man dann nur noch in einen Computer einspeisen muss und der spuckt dann die Ergebnisse aus.“ (I05, Abs. 25)

Neben den bisher genannten Äußerungen gibt es eine Reihe von Einzelnennungen. I06 erwähnt beispielsweise darüber hinaus, dass seiner Meinung nach das Ziel eines Evaluationsseminars darin bestehen müsste, entweder einen eigenen Evaluationsbogen entwerfen zu können oder Auftraggeber hinsichtlich der Umgestaltung von Evaluationsbögen zu beraten (vgl. I06, Abs. 49). I07 würde dies gerne als Fortbildungsangebot für einen Berufsverband mit aufnehmen (vgl. I07, Abs. 65–69). I10 interessiert sich für verschiedene psychologische Konzepte von Evaluation und dafür, was es darüber hinaus noch gibt (vgl. I10, Abs. 139).

I12 möchte gerne lernen, wie man Organisationen motivieren kann, sich Themen wie Evaluation mehr anzunehmen (vgl. I12, Abs. 99). Durch diese Codierungen zieht sich teilweise die Frage hinsichtlich eines nötigen zeitlichen Aufwands eines solchen Workshops (vgl. I06, Abs. 49; I11, Abs. 53; I13, Abs. 79–80). Hier sind die Aussagen sehr unterschiedlich von einem Nachmittag (vgl. I11, Abs. 53) bis hin zu ein oder zwei Wochenenden (vgl. I13, Abs. 77). Daneben sind zwei Befragte auch daran interessiert, sich mit anderen Trainerinnen über Evaluationspraxis auszutauschen (vgl. I14, Abs. 59; I18, Abs. 68). Lediglich eine befragte Person benennt, dass, auch wenn zeitliche und finanzielle Ressourcen vorhanden wären, sie keine Lust auf ein solches Seminar habe (vgl. I16, Abs. 124).

Wunsch nach Unterstützung

Bei der Frage danach, ob sich die Teilnehmenden Unterstützungen bei der Evaluation wünschen, geht die Tendenz etwas mehr zum Wunsch nach Unterstützung: Zehn Personen wünschen sich Unterstützung (vgl. I01, Abs. 2; I03, Abs. 51–53; I04, Abs. 59–61; I05, Abs. 27; I08, Abs. 61; I12, Abs. 101; I13, Abs. 79–80; I14, Abs. 61–63; I16, Abs. 126; I17, Abs. 49) und acht wünschen sich keine (vgl. I06, Abs. 53–55; I07, Abs. 71; I09, Abs. 37–45; I10, Abs. 141–148; I11, Abs. 55; I15, Abs. 105). Wichtig ist hierbei zu beachten, dass die Aussagen zum Subcode „Ja“ codiert wurden, sobald eine positive Äußerung dazu vorkam.

„Nur insofern, als dass man, wenn Tagungen wären, so etwas als Thema auch irgendwo hätte. Aber sonst bräuchte ich da keine Unterstützung und das erwarte ich eigentlich auch gar nicht. Das ist aber ein Thema, dem sich die Mitglieder der DGSS forschend annehmen könnten.“ (I08, Abs. 61)

Ausnahmen stellten solche Äußerungen dar, bei denen die befragten Personen angeben, dass sie zwar durchaus Bedarf zur Unterstützung sehen, diese dennoch momentan nicht möchten.

„Ich könnte Unterstützung gebrauchen, aber in meiner Prioritätenliste wünsche ich mir erstmal ganz viele andere Dinge, und das taucht da nicht unbedingt auf.“ (I 06, Abs. 52)

Solche Äußerungen sowie klar formulierte Verneinungen (vgl. z. B. I11) wurden zum Untercode „Nein“ codiert.

Wunsch nach Unterstützung

Die Unterstützungswünsche liegen innerhalb von vier Bereichen:

1. Methodische Unterstützung
2. Mögliche Formen von Unterstützungsformaten
3. Mögliche Unterstützer
4. Sonstige Aussagen zum Wunsch nach Unterstützung

Drei Interviewte benennen methodische Unterstützungswünsche, dabei äußert sich eine Person dahingehend, dass sie sich Unterstützung beim Thema Auswertung durch z. B. Kurse oder Fortbildungen wünscht (vgl. I04, Abs. 59–61). Zwei Befragte sprechen von der Möglichkeit, vorgegebene Fragebögen oder auch einzelne Fragen aus einem Pool auswählen zu können (vgl. I1, Abs. 2; I12, Abs. 101).

„Seien wir ehrlich, bei uns, und das sind die Kollegen, mit denen ich auch zusammengearbeitet habe, man nimmt einen Feedbackbogen, den man irgendwoher kennt, und passt den auf seine Gegebenheiten an. Im Beruf ist es selten so, dass sich jemand hinsetzt und nochmal die grundlegenden theoretischen Sachen aufarbeitet, sondern man guckt, was haben die anderen und was habe ich noch im Hinterkopf, was ich im Studium gelernt habe, wie würde ich die Fragen stellen, und dann entsteht so ein Feedbackbogen. Ich weiß nicht, was die anderen in ihrer Befragung gesagt haben, aber das ist halt echt keine Hexerei, sondern es ist schmutzig. Zusammenklauen und überprüfen und fertig, und wenn man dann jemanden hätte, wo man sagt ‚ok, das ist ein Fragebogen, der ist für unsere Bedürfnisse zugeschnitten, der ist vielleicht wissenschaftlich auch noch untermalt, und wir haben da einen Link und die Möglichkeit, das auszuwerten, die einfach ist‘, das wäre natürlich eine Erleichterung. Dafür würde ich als freie Trainerin auch Geld bezahlen, weil ich damit ja auch aktiv werben kann.“ (I12, Abs. 101)

An möglichen Unterstützungsformaten benennen die Probandinnen Fortbildungen oder Tagungsbeiträge (I08, Abs. 61). I13 weist darauf hin, dass es bei Angeboten desbezüglich gut wäre, hinsichtlich verschiedener Gesichtspunkte wie etwa unterschiedlicher Zielgruppen (z. B. je nach Berufserfahrung) oder verschiedener Arbeitsfelder, in denen Trainings angeboten werden, zu unterscheiden (vgl. I13, Abs. 80).

Als mögliche Unterstützer werden hier Kolleginnen im Sinne eines kollegialen Austausches – durchaus auch mit Hospitation oder Fortbildung untereinander (I16, Abs. 126) sowie Unterstützung durch die DGSS (vgl. I08, I13, I14, I17) – benannt. Bezüglich des Unterstützungswunsches durch die DGSS ist zu beachten, dass diese potenzielle Option von der Interviewerin eingebracht wurde und die Befragten darauf Bezug genommen haben. Konkretisiert werden die Vorstellungen beispielsweise dahingehend, dass sich Mitglieder der DGSS des Themas forschend annehmen könnten (I08, Abs. 61), die DGSS als Plattform zum Austausch verstanden wird, sodass durch Mitglieder auch Fortbildungen angeboten werden (vgl. I13) oder sich auch eine Expertin innerhalb des Themengebietes zur Verfügung stellt.

„Ich hätte dann gerne einen Ansprechpartner, der sich auch wirklich auskennt zum Thema und nicht irgendwen, der sich nur mal gerade damit beschäftigt, weil seine Mitarbeiter eine Fortbildung machen.“ (I14, Abs. 62)

Daneben gibt es zwei Aussagen (I05, Abs. 27; I18, Abs. 70) dazu, dass Unterstützung begrüßt und angenommen würde, ohne dies weiter zu konkretisieren. I03 geht darüber hinaus noch auf das bisher nicht benannte Problem der Konsequenzen aus den Ergebnissen ein; quasi dessen, was nach der Datenauswertung passiert.

„Was die Folgemaßnahmen angeht, da vielleicht. Ich hätte gerne einen Leitfaden, bei dieser Person, bei diesem Lehrenden wurde das Qualitätsziel verfehlt, was machen wir denn jetzt?‘ Ist das ein hoffnungsloser Fall, arbeite ich mit dieser Person nicht mehr zusammen, oder kann ich mit dieser Person eher so in Kooperation diese Problematiken, die sich daraus ergeben haben, aus der Evaluation, angehen – und welche Werkzeuge stehen mir zur Verfügung, um das anzugehen.“ (I03, Abs. 51)

Kein Wunsch nach Unterstützung

Ebenso wie innerhalb des Wunsches zur Unterstützung vier Untercodes erstellt wurden, so finden sich ebenso viele bei den Aussagen dazu, dass kein Wunsch nach Unterstützung besteht:

1. Unterstützung ist bereits vorhanden
2. Schwierigkeiten bei der Evaluation
3. Andere Formen der Reflexion/Qualitätssicherung
4. Sonstige Aussagen zum Bereich „Kein Wunsch nach Unterstützung“

Interessant ist, dass die meisten Befragten, die angegeben haben, dass sie sich keine Unterstützung bei der Evaluation wünschen, dies ausführlich begründet haben und oft so abermals auf konkrete Schwierigkeiten bei Evaluation zu sprechen kommen.

Zwei Befragte beschreiben, dass sie kollegiale Unterstützung im Sinne von Supervisionen und Hospitationen (vgl. I06, Abs. 51–55; I10, Abs. 141–148) erhalten, und eine Person erklärt, dass sie personelle Unterstützung bei großen Teilnehmerinnenzahlen an ihren Trainings hat (I07, Abs. 71).

Schwierigkeiten bei der Evaluation werden darin gesehen, ob dies die richtige Form zur Qualitätssicherung ist. I06 beschreibt beispielsweise, dass er zwar Unterstützung gebrauchen könnte, sie aber nicht möchte, da er Evaluation nicht als hilfreiches Mittel in Bezug auf die von ihm wahrgenommenen Schwierigkeiten im Trainingsalltag erlebt und für ihn dadurch Prioritäten auf anderen Themen liegen (vgl. I06, Abs. 51–55).

Gerade die quantitative Evaluation erlebt I06 nicht als hilfreich – aus dem Grund, dass die Bögen aus seiner Sicht zu global sind.

„Wenn ich eine bestimmte Übung einleite und ich merke, die ist unergiebig, und kriege die Rückmeldung dazu, das ist ja was, was ich in der quantitativen Evaluation schon kaum noch kriege, weil die Evaluation schon zu global ist. Dann habe ich diese Übung, und die ist unergiebig, und ich frage mich, woran das liegt und kriege ganz, ganz schwer raus, woran das eigentlich liegt, und dann habe ich diesen Menschen, der mir zurückmeldet, vielleicht auch indem er spiegelt, was ich gemacht habe, wie ich diese Übung anmoderiere, und ich merke, die Anmoderation dieser Übung ist völlig verwirrend, da weiß keiner, was er eigentlich tun soll, und das setzt sich dann in den Gruppen fort, und dementsprechend sind die Ergebnisse. Da hilft mir dieser Mensch wirklich, einen blinden Fleck zu füllen, nämlich die Art meiner Anmoderation der Übung, und das ist ein blinder Fleck, bei dem ich mit Evaluation meiner Ansicht nach nicht rankäme.“ (I06, Abs. 52)

Ebenso wie I03 (Abs. 53) sieht auch I06 eine Schwierigkeit beim Ziehen der Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen. Er beschreibt, dass er Qualitätssicherung nur insofern erlebt hat, als die Seminare nicht völlig an den Teilnehmerinnenerwartungen (oder denen des Auftraggebers) vorbeilaufen, jedoch nicht dahingehend, wie man mögliche Verbesserungspotenziale eines Seminars ausschöpfen kann (vgl. I06, Abs. 55). Auch I09 beschreibt Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Ergebnisse, da die Gruppen in ihrer Heterogenität nicht eins zu eins miteinander zu vergleichen sind und somit auch die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen unterschiedlich sind, sodass es sein kann, dass das, was in der einen Gruppe sehr gut ankommt, in der anderen überhaupt nicht angenommen wird und umgekehrt (vgl. I09, Abs. 43–45).

Interessant ist auch, dass selbst dann, wenn in einer Einrichtung Personal zur Evaluation vorhanden ist, dies auch zu Schwierigkeiten führen kann. I07 vermutet diesbezüglich, dass aufgrund der Legitimierung der jeweiligen Arbeitsstelle zu viel evaluiert wird und dies vor allem an einer Computerauswertung und nicht an den Inhalten orientiert ist.

Zudem sei die methodische Ausgestaltung nicht immer nachvollziehbar.

„Vielleicht ein Beispiel dazu, da steht unter anderem immer die Frage drin, haben Sie in der Veranstaltung die Möglichkeit gehabt, mit anderen Studierenden anderer Studiengänge Kontakt aufzunehmen?“, das ist eine schöne Frage, wird normalerweise immer mit nein beantwortet, und das ist ganz einfach erklärbar, weil wir unsere Veranstaltungen im Regelfall für die einzelnen Studiengänge getrennt anbieten. Wir haben einfach gemerkt, es ist schöner, wenn man die zukünftigen Grundschullehrer und die Sonderpädagogen und die Sekundarstufe-I-Lehrer in getrennten Veranstaltungen versorgt, weil die Interessen und das Niveau ganz unterschiedlich sind. Das ist eine total überflüssige Frage, und ,hat Ihnen die Veranstaltung gefallen?‘ Ja? Schön, aber warum steht da zum Beispiel nicht mehr drin? [...] Das heißt, man kriegt ein wunderschönes Feedback, dass es allen Teilnehmenden gut gefallen hat und dass man im Vergleich zu den Kollegen überdurchschnittlich war. Dann sagen wir uns ,ja gut, das haben wir vorher auch schon gewusst‘.“ (I07, Abs. 71)

Zu überprüfen gilt, ob I15 recht hat mit der Vermutung, dass Evaluation unterschiedliche Ziele und Zwecke verfolgt und die Evaluation im Rahmen eines Qualitätsmanagementprozesses nicht in erster Line für die Trainerinnen gedacht ist

„Insofern brauche ich da auch keinen Austausch. Ich kann teilweise davon profitieren. Es wäre grundsätzlich schön, wenn ich mehr davon profitieren könnte und die Kurse und die Evaluationen besser zusammenpassen würden, aber das ist nun an höherer Stelle so entschieden worden und, ja, dann ist das so. Und das hat dann eben zur Folge, dass ich für mich spezifischer evaluiere beziehungsweise eben frage. Sonst ist da eigentlich auf meiner Seite so kein weiterer Bedarf, das ist okay so.“ (I15, Abs. 105)

Ähnlich dem, dass bei denen, die sich Unterstützung wünschen, auch Kolleginnen genannt werden, spielen Kolleginnen auch bei schon vorhandenen Verfahren eine Rolle. Ein Coaching/Hospitation durch Kolleginnen wird als sehr wertvoll und hilfreich in Bezug auf das Aufdecken von blinden Flecken wahrgenommen (vgl. I06, Abs. 53). Außerdem findet I09 (ähnlich, wie es auch bei vorherigen Auswertungen der Codes z. B. I02 benannt hat) am sinnvollsten, mit den Teilnehmenden während des Seminars in Kontakt zu treten und wahrgenommene negative Stimmungen oder Unzufriedenheit anzusprechen (vgl. I09, Abs. 41). Insgesamt läuft für I09 Evaluation immer auf die Fragen hinaus: *„Was nimmst du*

mit?“, „Welche Kritik hast du?“, „Welche Anregungen für weitere Kurse?“, „Was hat dir gefallen?“, „Was hat dir nicht gefallen?“, „Was wünschst du dir anders?“ (I09, Abs. 39).

Inhalte eines Leitfadens zur Evaluation

Den von mir gesetzten inhaltlichen Abschluss des Interviews bildet die Frage danach, welche Inhalte in einem Leitfaden zur Evaluation vorkommen müssten oder wie diese aufgebaut sein sollten, damit dieser gelesen wird. Die Frage wurde absichtlich im Hinblick auf mögliche inhaltliche und formale Kriterien formuliert, damit keine Verzerrungen hinsichtlich möglicher erwarteter Antworten gegenüber der Interviewerin zutage treten. Tatsächlich haben dennoch zwei der Befragten angegeben, dass sie einen Leitfaden lesen würden, ohne weitere Informationen zu formulieren oder die Ausgestaltung bestimmter Inhalte zu benennen (vgl. I16, Abs. 230; I18, Abs. 74)

Interessant ist auch, dass sich ebenfalls zwei Teilnehmerinnen (vgl. I02, Abs. 39–39; I13, Abs. 102–130) direkt Gedanken über eine mögliche Vermarktung per Vortrag, Artikel in Fachpublikationen oder webbasierte Lösungen gemacht haben. Beim überblicksmäßigen Betrachten der Daten fällt auf, dass sich die Vermutung bestätigt, dass die Teilnehmenden für ein mögliches Seminar und einen Leitfaden nicht unbedingt die gleichen Themenschwerpunkte benennen. Die formalen und inhaltlichen Wünsche sind vordergründig betrachtet sehr heterogen und es gibt keine Aussagen, zu denen man alle Befragten zuordnen könnte. Dennoch lassen sich klare Tendenzen ausmachen, innerhalb derer man die Teilnehmerinnen verorten kann:

Sechs Teilnehmende äußern sich hinsichtlich eines formalen Aufbaus eines Leitfadens. Dabei wird deutlich, dass er vor allem praxisorientiert geschrieben sein sollte (vgl. I02, Abs. 39–49; I03, Abs. 55; I14, Abs. 63–65). Darauf lassen auch die inhaltlich formulierten Wünsche nach vielen Praxisbeispielen schließen (vgl. z. B. I01, Abs. 21; I11, Abs. 57–59; I13, Abs. 104–130). „*Praxisorientiert, einfach geschrieben und strukturiert. Ich brauche nicht lange Texte, sondern kurze und knackige Anleitungen.*“ (I04, Abs. 63) I01 äußert sich hinsichtlich eines Verhältnisses zwischen Anleitung und Beispielen und veranschlagt dafür 60–70 % Anleitung und 30 % Beispiele (vgl. I01, Abs. 22). Eine andere Herangehensweise beschreibt I02: Für ihn muss das Produkt ein Evaluationsverfahren sein, das nicht mehr als zehn Minuten Zeit in Anspruch nimmt und laut ihm „*quick and dirty*“ (I01, Abs. 39) abläuft. Wichtig ist für ihn zudem, dass die Evaluation dazu dienen muss, mehr Kunden und mehr Popularität zu bekommen (vgl. I02, Abs. 39).

I10 (Abs. 150) sticht mit ihrem Wunsch nach einem wissenschaftlichen Hintergrundtext etwas heraus. Dass der Text aus Sicht der anderen Befragten eher in einfacher, praxisorientierter Sprache geschrieben sein sollte, soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es hierbei nicht um eine oberflächliche Informationsweitergabe geht. Es wird sich deutlich mehr Tiefe gewünscht, als eine kurze Internetrecherche zutage fördert (vgl. I14, Abs. 65). Für I13 ist es zudem wichtig, dass der Leitfaden wirklich Anleitungscharakter hat und nicht im Sinne einer Checkliste zu verstehen ist, bei der es lediglich darum geht, was man nicht vergessen sollte, jedoch die Hintergrundinformationen bereits vorausgesetzt werden (vgl. I13, Abs. 112–114). Abschließend geht I14 als Einzige auf ein mögliches Design ein, das modern und farbig mit Bildern und Beispielen sein sollte (vgl. I14, Abs. 65).

Im Hinblick auf mögliche Inhalte eines Leitfadens zeichnet sich ab, dass die Befragten sich vor allem praxisorientierte Anleitungen mit vielen Beispielen wünschen (vgl. z. B. I01, I03).

„Ja, ich glaube, Fragebogenerstellung wäre da für mich dann gar nicht so der Knackpunkt. Ich hätte Lust, es nachzulesen und ich glaube, es wäre auch für die Studierenden der Sprecherziehung und die, die eben dann so nachrücken bei uns, interessant, wenn sie da zum Beispiel noch mal einen Überblick über Möglichkeiten bekommen, wie kann ich evaluieren, wie kann ich das visualisieren, was habe ich so für ein Methodenkofferchen zur Verfügung, wann mache ich WAS. Dass sie es also nicht intuitiv machen und aus der Erfahrung heraus, sondern noch mal sehen können, wenn die Gruppe so und so ist, bietet sich das und das Verfahren an, aus dem und dem Grund. Also dass man es so ein bisschen systematischer hat. Das wäre, glaube ich, ein spannendes Thema.“ (I15, Abs. 109)

Fallbeispiele und mögliche Einsatzformen von Evaluation spielen dabei eine entscheidende Rolle und spiegeln sich auch in der Frage danach wider, wie viel Evaluation in einem Seminar wohl sinnvoll ist (vgl. I07, Abs. 73), nach welchen Kriterien Teilnehmende bewerten und wie man Einflussfaktoren wie beispielsweise Sympathie minimieren kann (vgl. I17, Abs. 51). Hinweise gibt es daneben auch, dass weitere mögliche Schwierigkeiten – z. B. unterschiedliche Begriffsverständnisse von Seiten der Trainerinnen und der Teilnehmenden (vgl. I09, Abs. 49–53 oder I11, Abs. 3 bzw. 57) – ebenso ihren Platz in einem Leitfaden finden sollten.

Zwei Teilnehmende äußern sich auch dahingehend, dass ein Leitfaden die Möglichkeit böte, ihn an die Evaluationsbeauftragten innerhalb eines Qualitätsmanagementverfahrens weiterzuleiten und, gerade falls innerhalb eines Leitfadens auch vorgegebene Bögen dabei sein sollten, Alternativen zu bisherigen Bögen aufzuzeigen (vgl. I10, Abs. 150; I06, Abs. 57). I12 (Abs. 103) wünscht sich zudem Informationen darüber, wie Organisationen motiviert werden können, das Thema Evaluation verstärkt anzugehen. Explizit auf Methoden geht nur ein Befragter ein (vgl. I12). Dies unterscheidet sich beispielsweise dahingehend, was von einem möglichen Seminar an Inhalten gewünscht würde, bei dem deutlich mehr Teilnehmende ihr Statistikwissen würden vertiefen wollen (vgl. 0 Mögliche Fortbildung, S. 152).

2.7.4.5 Abschlusskommentare

Die inhaltlichen Fragen des Leitfadens sind bereits in den drei Hauptkategorien „Evaluationspraxis“, „Herausforderungen“ und „Mögliche Hilfestellungen“ ausgewertet worden. Im vierten Bereich wird sich vor allem den Abschlusskommentaren gewidmet. Dazu wurden die Interviewten gefragt, ob sie abschließend noch etwas sagen möchten.

Damit hatten die Befragten die Möglichkeit, außerhalb des Leitfadens noch etwas zu dem Thema der Befragung zu sagen. Dabei gliedern sich die Kommentare in drei Bereiche und eine Einzelnennung: (1) Kommentare ohne inhaltlichen Themenbezug. Hierbei äußern die Teilnehmenden, dass sie nichts mehr mitteilen möchten, geben Zuspruch zu dem Dissertationsvorhaben oder wünschen der Interviewerin viel Glück für das weitere Gelingen. (2) Kommentare mit inhaltlichem Themenbezug. Die Befragten äußern, aus welchem Blickwinkel sie es interessant fänden, das Thema zu beleuchten, z. B. vor dem Hintergrund von Lerntaxonomien (vgl. I01, Abs. 25) oder aus Teilnehmerinnensicht (vgl. I17, Abs. 54). Zudem werden Überlegungen und Ratschläge zu möglichen Interessengruppen für das vorliegende Forschungsprojekt angestellt (vgl. I02, Abs. 39; I07, Abs. 81).

Die dritte Gruppe benennt an dieser Stelle noch einmal mögliche Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen (vgl. I03, Abs. 57; I04, Abs. 67; I08, Abs. 65; I10, Abs. 162; I12, Abs. 104–107; I16, Abs. 132), die noch einmal eine Wiederholung dessen sind, was die jeweiligen Personen auch vorab benannt haben.

I09 (Abs. 55) geht noch einmal darauf ein, welchen Zweck Evaluation aus seiner Sicht verfolgt.

2.7.5 Fazit Befragung der Trainerinnen zur Evaluation von Kommunikationstrainings

Die Studie zeigt, dass ein Bedarf besteht, das Thema Evaluation von Kommunikationstrainings wissenschaftlich fundiert zu beleuchten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass viele Befragte als Evaluation lediglich den Datenerhebungs- und Auswertungsprozess begreifen und Evaluation in der Regel nicht strukturiert gelernt, sondern eher in der Ausbildung lediglich angeschnitten und später durch „Learning by doing“ vertieft wurde. Viele Befragte äußern Kritik an bestehenden Evaluationen (vgl. z. B. I10, Abs. 150), zumeist dadurch hervorgerufen, dass sie sich in vorhandenen Bögen mit ihren Evaluationszielen nicht wiederfinden. Es wird deutlich, dass die Institutionen die schriftliche Datenerfassung als Grundlage für neue Erkenntnisse nehmen und die Trainerinnen die mündliche Form der Rückmeldung. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass diese mündliche Form häufig nicht als Evaluation bezeichnet wird, sondern darunter von den Trainerinnen die schriftliche Datenerfassung verstanden wird.

Auch an dieser Stelle lässt sich erkennen, dass man bezüglich der Datenerhebungsmethoden auf zwei Ebenen ansetzen kann: Wenn es darum geht, Verbesserungen (siehe die Auswertung zu dem Nutzen der Evaluation, Herausforderungen und Kompetenzen) herbeizuführen, einerseits auf der Ebene der Fragebogenkonstruktion: Dieser sollte aus Sicht der Probandinnen so gestaltet sein, dass er auch für diese hilfreich/nützlich ist – in Bezug auf den Gegenstand des Seminars und die von ihnen formulierten Evaluationsziele. Da an dieser Stelle sicherlich eine große Heterogenität zwischen den Evaluationszielen einer Organisation innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses und denen einer einzelnen Trainerin besteht, bleibt die Frage zu klären, inwiefern solch ein vorgegebener Bogen überhaupt das Ziel hat, individuell auf den Gegenstand in der Breite angemessen einzugehen und auch die Evaluationsziele der Trainerinnen mit abzudecken. Hinsichtlich der Evaluation von Kommunikationstrainings ergibt sich meiner Meinung nach, dass es sinnvoller ist, bei der zweiten Ebene anzusetzen. Dies bedeutet, dass die ohnehin schon vorhandenen, in der Regel mündlichen Rückmeldeverfahren näher betrachtet und methodisch verfeinert werden sollten, sodass sie wissenschaftlichen Kriterien gerecht werden, ohne etwas von ihrer Gegenstandsangemessenheit zu verlieren.

Ein weiterer Punkt wird darin liegen, deutlich zu machen, warum eine dezidierte Auswertung der erhobenen Daten und der damit teilweise einhergehende Mehraufwand sinnvoll und

hilfreich für die Trainerinnen von Kommunikationstrainings ist. Damit verbunden ist auch die Frage nach möglichen Bewertungskriterien bei qualitativen schriftlichen oder mündlichen Rückmeldeverfahren.

3 Hinführung zum Leitfaden zur Evaluation von Kommunikationstrainings

Diese Arbeit zeigt deutlich, dass die Evaluation von Kommunikationstrainings ein aktuelles und durchaus problembehaftetes Themengebiet ist. Es wird deutlich, dass Evaluation ein Thema in der Praxis ist und Praktikerinnen dabei vor Herausforderungen stellt. Trainerinnen fehlt in der Regel das Fachwissen, um eine eigene fundierte Evaluation durchführen zu können. Dennoch betreiben sie Formen von Rückmeldung, die teilweise als Evaluation bezeichnet werden. Häufig wird jedoch mehr geahnt als gewusst, was Evaluation ist, sodass grundlegende Elemente wie beispielweise Bewertungskriterien keine Berücksichtigung finden. Trainerinnen, die in Qualitätsmanagementprozesse eingebunden sind, erleben das in diesem Fall vorgegebene Messinstrument als oft nicht passend für ihre Veranstaltungen. Bei der Entwicklung eigener Messinstrumente bestehen jedoch vielfach Unsicherheiten.

Die häufigste Form der Rückmeldung innerhalb von Kommunikationstrainings ist eine Erweiterung des Seminarfeedbacks. Der eigentliche Feedbackcharakter des lediglich Beschreibens, ohne Bewertungen abzugeben, wird aufgeweicht. Auffallend ist, dass dies in der Regel mündlich geschieht und es keine festgelegten Kriterien gibt, ab wann Veränderungen stattfinden.

Eine eingehende wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema und eine praxisorientierte Handreichung in Form eines Leitfadens sind die logischen Schlussfolgerungen dessen.

Als Leitfaden wird in diesem Zusammenhang eine verkürzte Form eines Handbuchs verstanden, in dem wichtige Erkenntnisse eines Themengebietes zusammengefasst werden und in der öffentlich publizierten Form Verweise für weiterführende Literatur zu finden sind.

Der Leitfaden im Rahmen dieser Arbeit soll sehr praxisorientiert sein, das heißt, dass es an den notwendigen Stellen Beispiele zur Veranschaulichung gibt, was die jeweiligen Inhalte für die konkrete Trainingspraxis bedeuten. Es geht dabei darum, mögliche Schritte einer Evaluation speziell für den Bereich der Kommunikationstrainings aufzuzeigen und diese kleinteilig zu erläutern.

Innerhalb des Leitfadens wird sich sowohl an den Wünschen der im Rahmen der Dissertation befragten Personengruppen als auch an bereits publizierten Empfehlungen und Leitfäden zum Thema Evaluation orientiert. Tabelle 7 stellt zusammenfassend die grundlegenden Rahmenbedingungen für den hier entworfenen Leitfaden dar.

Rahmenbedingungen	
Maßnahme:	Kommunikationstrainings
Dauer der Maßnahme:	ein oder zwei Tage
Evaluatorin:	die Trainerin selbst (Selbstevaluation) ³²
Ziel der Evaluation:	vorrangig Verbesserung und Legitimation
Gegenstand:	das gesamte Kommunikationstraining oder Teile davon
Design:	
Zeitpunkt:	formative oder summative Evaluationen
Methoden:	Methoden der empirischen Sozialforschung mit einem Schwerpunkt auf qualitativen Methoden

Tabelle 7 Rahmenbedingungen für einen Leitfaden von Kommunikationstrainings

³² Auf die Überlegungen, wie aus den Evaluationsergebnissen Konsequenzen gezogen werden, wird hier lediglich aus Sicht der Trainerinnen argumentiert, nicht jedoch im Sinne von Organisationen. So werden Fragen wie die von I03 „*Was die Folgemaßnahmen angeht, da vielleicht. Ich hätte gerne einen Leitfaden, bei dieser Person, bei diesem Lehrenden wurde das Qualitätsziel verfehlt, was machen wir denn jetzt? Ist das ein hoffnungsloser Fall, arbeite ich mit dieser Person nicht mehr zusammen oder kann ich mit dieser Person eher so in Kooperation*“, diese Problematiken, die sich daraus ergeben haben, aus der Evaluation, angehen und welche Werkzeuge stehen mir zur Verfügung um das anzugehen.“ (I03, Abs. 51) nur am Rande beantwortet, da sie einen organisationsperspektivischen Blickwinkel haben, der bereits in der Literatur z. B. innerhalb von Qualitätsmanagementverfahren bedacht wurde.

Der Aufbau gliedert sich in einen Dreischritt von kurzen Erklärungen, Beispielen und an einigen Stellen Hinweisen dazu, was in einer Version außerhalb dieser Dissertation z. B. noch an Reflexionsaufgaben hinzukommen wird. Der Ablauf einer Evaluation wird je nach Leitfaden in drei bis sieben Phasen (vgl. z. B. Ullrich und Wenzel 2003; Beywl 2007; inform 2015) eingeteilt. Für diesen Leitfaden erscheint eine ausführliche, kleinschrittige Variante als sinnvoll, sodass sich für sieben Schritte entschieden wurde.

Damit eine möglichst große Gruppe einen potenziellen Nutzen aus dieser Arbeit ziehen kann, ist der Leitfaden so verfasst, dass er losgelöst von der restlichen Dissertation gelesen werden kann. Zusätzlich zum Leitfaden ist über den Rahmen dieser Dissertation hinaus eine Homepage als Möglichkeit, sich über Evaluation auszutauschen und Messinstrumente zu beschreiben bzw. auch zu diskutieren, angedacht.

4 Leitfaden für die Evaluation von Kommunikationstrainings

4.1 Vorwort

In die Konzeption eines Leitfadens zum Thema Evaluation von Kommunikationstrainings sollen an dieser Stelle neben den Standards zur Evaluation und der Orientierung an bereits bestehenden Leitfäden vor allem auch die in den erhobenen Daten dieser Dissertation geäußerten Wünsche und Erwartungen mit einfließen. Evaluation wird hier praktisch, in einzelnen Schritten aufgezeigt als eine Möglichkeit, Seminare zu evaluieren.

Bei der Konzeption dieser Seminare ist von Ein- bis Zweitagesseminaren ausgegangen worden, die entweder summativ oder formativ evaluiert werden. Auf eine Postevaluation wird hierbei nur ganz am Rande eingegangen. Die Schwerpunkte liegen neben einer Hinführung dahingehend, was Evaluation ist, vor allem darauf, wie bereits bestehende Rückmeldeverfahren für Evaluation unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Kriterien genutzt werden können.

Konkret gliedert sich der Leitfaden in Vorüberlegungen und sieben Schritte:

Phase 1: Ausgangslage bestimmen

Phase 2: Ziele/Funktionen und Gegenstände bestimmen

Phase 3: Das konkrete Evaluationsvorhaben planen und Bewertungskriterien festlegen

Phase 4: Daten sammeln und auswerten

Phase 5: Bewertungskriterien anwenden und begründete Schlussfolgerungen herleiten

Phase 6: Bericht erstellen

Phase 7: Nutzung der Ergebnisse einleiten

Dabei sollen von der Ausgangslage des konkreten Seminars bis hin zur Einleitung der Umsetzung der Evaluationsergebnisse alle Elemente kleinteilig erläutert werden, sodass man diese Schritt für Schritt nachvollziehen und bearbeiten kann. Auf die Frage, wann Evaluationen sinnvoll sind und welchen Nutzen Evaluation haben kann, soll ebenfalls eingegangen werden. Dabei ist das Neue daran, die verschiedenen vorhandenen Möglichkeiten in Bezug auf diese spezielle Trainingsform zu bündeln, zu sortieren, auszuwählen und für Kommunikationstrainings handhabbar zu machen, um so Evaluation nicht als notwendiges (un)sinniges Übel, sondern als wirkliche Hilfe erleben zu können. Der Leitfaden liefert somit einen Beitrag, damit Trainerinnen auf ein strukturiertes und fundiertes Evaluationswissen zurückgreifen können.

4.2 Vorüberlegungen

Um Evaluation anwenden zu können, muss zunächst geklärt werden, was eine wissenschaftlich fundierte Evaluation bedeutet. Die Fülle an möglichen Definitionen ist groß. In diesem Zusammenhang möchte ich jedoch eine anwenden, die aus dem Trainingsbereich kommt und, wie im Rahmen der Arbeit gezeigt wurde, auch zum Bereich der Kommunikationstrainings passt. Evaluation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Ergebnisse und Prozesse methodisch erfasst und begründet bewertet werden mit dem Zweck, eine Praxismaßnahme im Bildungsbereich durch Wirkkontrolle, Steuerung und Reflexion besser zu verstehen und gestalten zu können (vgl. Reischmann 2006, S. 18)³³.

Das Ziel der Evaluation ist laut dieser Definition, Kommunikationstrainings besser zu verstehen und bewusst gestalten, also steuern zu können. Dahin kommt man durch ein methodisches Erfassen mithilfe von Methoden der empirischen Sozialforschung und einer Auswertung und daran anschließend einer begründeten Bewertung. Für diese begründete Bewertung sind vorher festgelegte Bewertungskriterien die Richtschnur. Ohne diese Bewertungskriterien, die vorab festgelegt sind, ist eine Evaluation keine Evaluation und man ist nicht in der Lage, in einem wissenschaftlichen Verständnis daraus Schlüsse für die weitere

³³ Die Definition der Gesellschaft für Evaluation (www.degeval.de) benennt noch stärker die möglichen Gegenstände sowie konkret die Methoden der empirische Sozialforschung zur Erhebung. „*Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen*“ (DeGEval 2008, S. 13).

Arbeit abzuleiten. Aus diesem Grund werden die Bewertungskriterien auch bei den Phasen der Evaluation von Kommunikationstrainings besonders hervorgehoben.

4.2.1 Mitgebrachte Kompetenzen von Kommunikationstrainerinnen

Welche Kompetenzen braucht man, um zu evaluieren? Diese Frage bildet die Grundvoraussetzung für die Überlegung, ob Evaluation durchgeführt werden kann. Mit der Frage der benötigten Kompetenzen zur Evaluation hat sich die DeGEval in unterschiedlichen Publikationen befasst. Hier soll zum einen auf die Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung und zum anderen auf die Empfehlungen zur Selbstevaluation eingegangen werden. Als Grundlage werden in den Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung fünf Kompetenzfelder für eine Evaluatorin beschrieben.



Abbildung 23 Kompetenzfelder der Aus- und Weiterbildung in der Evaluation (nach Caspari und Schmidt 2008, S. 9)

Eine Evaluatorin sollte demnach Theorie und Geschichte der Evaluation kennen, Methoden-, Organisations-, Feld- und Sozialkompetenz besitzen und Praxiserfahrung im Feld Evaluation haben. Wichtig ist es hierbei zu beachten, dass es sich um Evaluationen handelt, die von ausgebildeten Evaluatorinnen durchgeführt werden. Im Bereich der Kommunikationstrainings finden wir jedoch meist eine doppelte Konstellation wieder: einerseits eine Einbindung von Trainerinnen in einen Qualitätsmanagementprozess, bei dem sie oder ihre Tätigkeit Gegenstand der Evaluation ist, jedoch häufig ohne dass die Trainerinnen selbst die Evaluatorinnen innerhalb dieses Prozesses sind. Auf der anderen Seite finden sich zusätzlich meist eher offene mündliche Rückmeldeverfahren wieder, die durchaus Grundzüge von Evaluation aufweisen und bei denen die Trainerinnen diejenigen sind, die diese planen, durchführen und auswerten. Auf Letzteres soll hier Bezug genommen werden.

Damit befinden man sich im Bereich der Selbstevaluation, bei der die praxisgestaltenden Akteure mit den Evaluierenden identisch sind (vgl. Empfehlungen 2004, S. 4 f.). Im Rahmen der Kompetenzen für die Evaluation bedeutet dies, dass die Trainerinnen ein hohes Maß an

Feldkenntnissen sowie Sozial- und Selbstkompetenz aufweisen müssen. Die Methodenkenntnisse sind je nach Ausbildung sehr unterschiedlich; die Praxis der Evaluation und das Wissen über Evaluation sind in der Regel eher rudimentär und eher breit anstatt fokussiert und tiefgehend vorhanden.

Das heißt, in Bezug auf den Leitfaden zur Evaluation von Kommunikationstrainings ist die Sicht auf die Evaluierenden nicht die einer allgemeinen Evaluatorin, sondern einer Trainerin mit der Befähigung zur Selbstevaluation. Hierbei wird von einem partizipativen, mündigen Verständnis einer Trainerin und ihrer Teilnehmerinnen ausgegangen.

„Evaluation sollte grundsätzlich, [...] demokratisch und partizipativ angelegt sein. Evaluation ist als interaktiver Prozess zu begreifen, der durch das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven blinde Flecken aufdecken kann und so zu einer umfassenden Analyse des gesamten Interventionskontextes kommt.“

(Ulrich und Wenzel 2003, S. 31)

Für das Feld der Kommunikationstrainings trifft dies in besonderem Maße zu, da das Prinzip des Aufdeckens von blinden Flecken mit Hilfe einer im Seminar eingeführten praktizierten „Rückmeldekultur“ absolute Grundvoraussetzung ist, um die eigenen Kommunikationsstrukturen wahrzunehmen, zu benennen und darauf aufbauend sein Kommunikationsverhalten im Rahmen der eigenen Möglichkeiten zu optimieren bzw. Fremdwahrnehmung und Eigenwahrnehmung anzugleichen.

Vor dem Hintergrund vor allem der in Kapitel 2.7 beschriebenen Studie II und unter Berücksichtigung der Fachliteratur (vgl. 1.2.2 Kommunikative Kompetenz, S. 44 und 0 Kompetenzen, um zu evaluieren, S. 145) wurden die Kompetenzen herausgearbeitet, die für Evaluation von Kommunikationstrainings durch Mitglieder der DGSS gebraucht werden.

Wie bereits in dieser Arbeit deutlich wurde, benötigt man zur Evaluation von Kommunikationstrainings Kompetenzen auf drei Ebenen: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und fachlich-methodische Kompetenz (vgl. Abschnitt „Kompetenzen, um zu evaluieren“ S.145). Im Rahmen der Selbstkompetenzen ist es wichtig, sich auf eine Evaluation einlassen zu können, deren Grenze zu kennen, kritikfähig zu sein und die Fähigkeit der Perspektivübernahme zu besitzen. Unter Sozialkompetenz wird in diesem Zusammenhang das authentische Interesse an den Teilnehmerinnen, ein Gespür für Gruppenprozesse und auf Gruppenprozesse reagieren zu können, sowie die Fähigkeit, eine vertrauensvolle Atmosphäre

zu schaffen, verstanden. Fachlich-methodisch sind Wissen und Anwendungssicherheit im Rahmen der Methoden der empirischen Sozialforschung unerlässlich sowie Fachkenntnisse über den zu evaluierenden Gegenstand und Evaluation allgemein. Didaktikkenntnisse und das Wissen über angrenzende Fachgebiete sowie Erfahrung im Umgang mit Evaluationen runden diesen Kompetenzbereich ab.

Bei Kommunikationstrainerinnen und erst recht bei denjenigen, die eine Weiterbildung zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher abgelegt haben, sind bereits viele Fähigkeiten im Bereich der Selbstkompetenzen und der Sozialkompetenzen vorhanden, da dies grundlegende Kompetenzen von Trainerinnen im Bereich mündliche Kommunikation sind. Im Folgenden sollen diese Fähigkeiten noch einmal ins Bewusstsein gerufen werden anhand einer geleiteten Reflexion.

Hierzu werden jeweils die einzelnen Unterpunkte der Kompetenz kurz erläutert bzw. definiert. Danach gibt es einige Anregungen zur Reflexion der eigenen Kompetenzen in dem beschriebenen Feld in Form von Fragen und Skalen.

4.2.2 Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz beschreibt die Fähigkeit, sein eigenes Denken und Handeln bewusst wahrnehmen zu können, es zu reflektieren und daraus ggf. Handlungsstrategien abzuleiten (vgl. DQR 2011, S. 5). Das eigene Verhalten wird so steuerbar. Für diese Eigenständigkeit sind im Hinblick auf Evaluation vier Teilkompetenzen von zentraler Bedeutung: zum einen die Fähigkeit zur Einnahme einer Metaperspektive, die eigene Kritikfähigkeit, die Bereitschaft zur Evaluation und viertens die Möglichkeit, den eigenen Platz in der Gruppe zu finden.

4.2.2.1 *Metaperspektive einnehmen können*

Definition

Metaperspektive bedeutet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, die eigenen Handlungen und deren Wirkungen im Nachhinein reflektieren und bewerten zu können (vgl. Dauber und Zwiebel 2006). Schon (1991) spricht von „Reflexionen in der Handlung“ und „Reflexionen über die Handlung“. Folgt man dieser Unterscheidung, so geht es hier um die Reflexionen über die eigene Handlung. Dabei wird die Situation im Nachhinein mit ihren Einflussfaktoren sich bewusst vergegenwärtigt, bewertet und für zukünftige Situationen mögliche Verhaltensstrategien überlegt (vgl. Dauber und Zwiebel 2006; Scarbath und Beyer-Stiepani 2012).

Für Trainerinnen, die im Bereich von Kommunikationstrainings arbeiten, gehört das Reflektieren aus der Metaperspektive (vgl. Scarbath und Beyer-Stiepan 2012), wie Studie I und II zeigen, zu ihrem Arbeitsalltag. Der Zeitpunkt ist dabei jedoch nicht immer direkt nach dem Seminar, sondern vermehrt vor dem Beginn des nächsten, sodass eventuelle Veränderungen direkt in den aktuellen Ablaufplan eingearbeitet werden.

Für die Anwendung des Leitfadens in der Praxis werden zusätzlich zu den inhaltlichen Passagen weiterführende Literatur, Reflexionsanregungen und Übungen angegeben.

Der Vollständigkeit halber werden die Reflexionsanregungen und Übungen im Folgenden jeweils in einem Exkursfeld mit der Überschrift „Für die Praxis“ ausgeführt. Diese praktischen Einschübe sollen später der Praktikerin die verschiedenen schon vorhandenen Kompetenzen bewusst machen und das Evaluationsverständnis fördern.

Für die Praxis**Anregung zur Reflexion**

- Wenn Sie an Ihr letztes Training denken, welche Gefühle verbinden Sie mit dem Seminar?
- Denken Sie bitte konkret daran, wie der Ablaufplan/die Themenauswahl bei Ihrem letzten Seminar von Ihnen geplant wurde. In welchen zwei Aspekten hat der Ablaufplan/die Themenauswahl mit den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen übereingestimmt?
- Gibt es eine konkrete Sache, die Sie hinsichtlich des Ablaufplanes/der Themenauswahl für das nächste Seminar anders gestalten möchten?

4.2.2.2 Kritikfähigkeit

Definition

Kritikfähigkeit besteht aus zwei Elementen. Zum einen geht es darum, sich selbst, andere und Sachverhalte zu überprüfen und sich eine Meinung zu bilden und diese zu äußern. Zum anderen beinhaltet Kritikfähigkeit aber auch, von anderen geäußerte Kritik in Bezug auf die eigenen Verhaltensweisen anzunehmen, zu akzeptieren und ggf. diese Kritik auch in angemessener Weise umsetzen zu können (vgl. z.B. DUDEN 2017)

In Bezug auf Trainerinnen, die im Bereich von Kommunikationstrainings tätig sind, spielt Kritikfähigkeit eine große Rolle. Denn bedenkt man die in Kapitel 1.2.4 Forschungsstand zu Evaluation von Kommunikationstrainings (S. 52) geschilderte Grundkonstruktion, dass ein Aufdecken von blinden Flecken über ein bewusstes Wahrnehmen zu einer aktiven Veränderung führen kann, so sind die Kommunikationstrainerinnen gefordert, sehr sensibel sowohl in Bezug auf ihre Wahrnehmung als auch auf die Mitteilung dieser Wahrnehmung zu sein. Eine aktive Feedbackkultur, wie sie beispielsweise in der Qualifizierung zur Sprecherzieherin/zum Sprecherzieher DGSS gelehrt und praktiziert wird, ermöglicht es den späteren Trainerinnen, diese Fähigkeit sowohl in ihrer aktiven als auch in ihrer passiven Seite über Jahre hinweg zu schulen und diese wiederum immer wieder zu reflektieren.

Für die Evaluation ist es nun wichtig, sich selbst noch einmal bewusst zu machen, wie man die eigene Kritikfähigkeit erlebt. Denn für eine gelungene Evaluation sind die positive Grundhaltung gegenüber der Meinung der Teilnehmerinnen zum Evaluationsgegenstand und ein wirkliches Interesse an deren inhaltlichen Aussagen sowie die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Handlungen und einer möglichen Veränderung absolute Voraussetzung.

Für die Praxis

Die nächsten Fragen sollen als Anhaltspunkt dienen, um die eigene Kritikfähigkeit im Kontext von Kommunikationstrainings zu reflektieren. Zwischen einzelnen Fragen und am Ende dieses Komplexes ist bewusst Platz gelassen worden, sodass die eigenen Gedanken bei Bedarf aufgeschrieben und festgehalten werden können.

- In Seminaren treten immer wieder Situationen auf, in denen Kritik geäußert wird. Wenn Sie an das zuletzt von Ihnen gehaltene Seminar denken (oder an das letzte Seminar, das Ihnen in Bezug auf Kritik besonders im Gedächtnis ist), was war die Situation und wie sind Sie dort mit Kritik umgegangen?
 - Welche der unten aufgeführten Aussage traf für diese konkrete Situation am ehesten auf Sie zu?
 - Ich habe mich darüber gefreut, dass die Teilnehmerinnen Kritik geäußert haben.
 - Es ärgert mich, dass die Teilnehmerinnen nur einzelne Seminarsituationen sehen und nicht das ganze Seminar.
 - Ich höre nicht gerne Kritik, die über die Methoden (Aufbau und Seminargestaltung) hinausgehen.
 - Manchmal fällt es mir schwer, die Kritik der Teilnehmerinnen anzunehmen, weil ...
 - Es war mir ein Bedürfnis, den Teilnehmerinnen meine Handlungsweisen in Bezug auf die Kritik zu erläutern.
 - Viel geäußerte Kritik im Seminar hinterließ bei mir das Gefühl, dass es ein schlechtes Seminar war.
 - Bitte formulieren Sie an sich selbst, welche Fragen, Ängste oder Wünsche Sie in Bezug auf Ihre Kritikfähigkeit und Ihren passiven und aktiven Umgang damit haben.
-

4.2.2.3 *Bereitschaft, Evaluation durchzuführen*

Definition

Die „Bereitschaft, Evaluation durchzuführen“ klingt auf den ersten Blick eher nach einer Einstellung als einer Kompetenz. Im Sinne dieses Leitfadens wird die Bereitschaft als eine Kompetenz des Sich-auf-etwas-einlassen-Könnens verstanden. Denn dies bildet die Voraussetzung für eine gelingende Evaluation. Durch ein Sich-bewusst-Machen der eigenen Leistungen und Fähigkeiten sowie der eigenen Vorstellungen, Erwartungen, Ziele und auch Befürchtungen bezüglich Evaluation kann der Evaluationsprozess aktiv gesteuert werden.

Dies meint nicht eine Beeinflussung des konkreten Ergebnisses, sondern des gesamten Ablaufs der Evaluation. Zudem ist die Bereitschaft die Grundvoraussetzung für die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema. Somit können im weiteren Verlauf auch durch die methodische Aneignung von geeigneten Messverfahren passende Ansätze für die jeweilige Situation ausgewählt und ein unter Umständen qualitativ hochwertigeres Ergebnis erzielt werden.

Bezogen auf die Trainerinnen bedeutet dies, dass an sich eine Bereitschaft, die eigene Arbeit zu reflektieren, vorhanden zu sein scheint (Studie I und II), sodass nun diese Bereitschaft damit verbunden werden muss, Evaluation als Mittel für diese Reflexion zu sehen. Wichtig ist dafür auch, den Nutzen und die Grenzen verschiedener Verfahren wie Feedback und Evaluation zu kennen, um so das geeignete auswählen und nutzen zu können.

Für die Praxis

- Was verbinden Sie mit dem Thema Evaluation?
- Wenn Sie an die Evaluation für das nächste Seminar denken, was erwarten Sie von Evaluation und wo sehen Sie Schwierigkeiten/Herausforderungen?

4.2.2.4 Den eigenen Platz in der Trainingsgruppe finden (Flexibilität im Umgang mit Gruppen / Gruppenprozesse erkennen und steuern)

Definition

„Den eigenen Platz in der Trainingsgruppe finden“ bedeutet, sich bewusst zu werden über das eigene Selbst und die Rolle als Trainerinnen in der spezifischen Situation des Trainings. Durch die eigene Reflexion wird so ein Ausgangspunkt geschaffen, um den Teilnehmerinnen bewusst zu begegnen. Dieser bewusste Prozess ist notwendig, um auf die Gruppe implizit und explizit reagieren und Situationen im Rahmen der Möglichkeiten lenken zu können.

Hierbei geht es noch nicht um die Interaktion mit der Gruppe (im Sinne einer Sozialkompetenz), sondern um die notwendige Auseinandersetzung mit sich selbst, die diesem Prozess vorausgeht.

Sprecherzieherinnen üben bereits im Studium immer wieder mit Gruppen umzugehen, Theoriekonzepte wie beispielsweise das von Ruth Cohn oder systemische Ansätze gehören zum grundlegenden pädagogisch-didaktischen Lernstoff. Wie in der Definition bereits erwähnt, geht mit dem Lernen über Gruppenprozesse auch die Beschäftigung mit der eigenen Rolle als Trainerin einher.

Aus Sicht der Literatur kann die Rolle der Trainerin unterschiedlich ausgeführt werden (vgl. Meier 2007, S. 30 ff.) In der Regel starten Trainerinnen mit einer bestimmten Vorstellung von sich als Trainerinnen, die dann in der Trainingssituation mit Hilfe von Feedback – und im besten Fall mit Supervision – reflektiert und angepasst wird. Dabei ist die eigene Trainingsrolle keinesfalls in einer bestimmten Phase „in Stein gemeißelt“. Die Rolle der Trainerinnen ist Teil eines Prozesses des lebenslangen Lernens, der immer wieder reflektiert, kritisch hinterfragt und angepasst werden muss. Dadurch ist es möglich, Interaktionen mit der Gruppe bewusst zu initiieren und zu steuern.

Für die Praxis

- Bitte benennen Sie drei Dinge, die für Sie eine gute Trainerin ausmachen.
- Stellen Sie sich vor, Sie möchten sich für ein neues Training bewerben und Ihr potenzieller Auftraggeber fragt Sie, was Sie als Trainerin charakterisiert und von anderen unterscheidet. Was antworten Sie ihm?
- Wenn Sie wieder an Ihr letztes Training denken, wie sehr haben Sie dabei die drei Dinge, die für Sie eine gute Trainerin ausmachen, berücksichtigt?
- Was erlebten Sie im letzten Seminar an der Trainerinnenrolle als Herausforderung?

4.2.3 Sozialkompetenz**Definition**

„Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat 121 - Strategie und Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2017)

In Bezug auf die Kommunikationstrainings geht es bei den Sozialkompetenzen vor allem um den Umgang mit der Gruppe. Hierbei geht es einerseits um Voraussetzungen, die für einen gelingenden Gruppenprozess geschaffen werden müssen, wie ein authentisches Interesse an den Meinungen der Teilnehmerinnen oder auch das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre. Auf der anderen Seite geht es darum, die Gruppenprozesse wahrnehmen zu können, und um die Fähigkeit, flexibel auf die Gruppe einzugehen.

Gerade Sprecherzieherinnen beschäftigen sich in ihrer Ausbildung ähnlich wie Pädagoginnen, Psychologinnen und Soziologinnen intensiv mit Gruppenprozessen und somit auch mit den Möglichkeiten, wie Gruppenprozesse möglichst positiv in Gang gebracht werden können. Dennoch ist dies ein Punkt, der sich – wie die weiter unten aufgeführten Punkte auch – neben der Theorie vor allem durch praktische Erfahrungen auszeichnet und immer wieder einer Überprüfung bedarf, ob er noch aktiv gestaltet wird.

4.2.3.1 *Authentisches Interesse an der Meinung der Teilnehmerinnen*

Definition

Die Bereitschaft, das, was die Teilnehmerinnen auf die Fragen nach Feedback oder bei der Datenerhebung für die Evaluation äußern, als wichtig und kompetent anzusehen mit dem Ziel, daraus mögliche Veränderungsprozesse abzuleiten oder die eigene Arbeit bestätigen/rechtfertigen zu können.

Egal, ob für Feedbackprozesse oder für die Evaluation: Wichtig ist, wenn Teilnehmerinnen dazu angeregt werden, sich zu äußern, ihre Eindrücke und/oder Meinungen darzulegen, dass dies vor dem Hintergrund eines wirklichen Interesses daran geschieht. Andernfalls werden die geäußerten Aussagen keine Beachtung bekommen und erst recht nicht dazu führen, dass Veränderungen in Kraft treten. Dies bedeutet wiederum für alle Beteiligten einfach nur mehr Aufwand, ohne dass sich daraus ein Nutzen ergibt.

Bei Trainerinnen im Bereich von Kommunikationstrainings ist davon auszugehen, dass sie die Meinungen der Teilnehmerinnen als wertvolle Hinweisgeber z. B. zum Aufdecken von blinden Flecken sehen. Denn auf diesem Grundgedanken bauen, wie in Studie I und II deutlich wird, Trainingskonzepte auf.

Für die Praxis

Wenn Sie an Ihr letztes Seminar denken: Welche Aussage einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers ist Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben?

4.2.3.2 Schaffen einer vertrauensvolle Atmosphäre

Definition

Eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen soll den Teilnehmerinnen ermöglichen, im Training anzukommen, sich wohlfühlen und dazu einladen, sich aktiv zu beteiligen (vgl. Allhoff 1987, S. 104–120).

Wagner (2004) hat dies für den Bereich der mündlichen Kommunikation so treffend als „indirekte Sprechförderung“ bezeichnet.

„Indirekte Sprechförderung (bzw. indirekt sprechförderndes Kommunikationsverhalten) bedeutet, anderen nonverbale und verbal zu signalisieren, dass sie sich in einer günstigen Gesprächssituation befinden, ihnen zugehört wird, sie inhaltlich verstanden werden, versucht wird, ihnen bei der Formulierung und Problembehandlung zu helfen, ihre Gefühle beachtet, respektiert und eventuell auch besprochen werden, damit sie freier, ohne missverstanden zu werden, ausführlicher und intensiver (vor allem hinsichtlich ihrer Emotionen) sprechen können und dadurch allgemein ihre Sprechfähigkeit verbessern, ihre Situation leichter überblicken, Probleme erfassen und eventuell lösen, Vorstellungen, Meinungen, Kenntnisse ausführlicher darstellen und bessere Eindrücke von ihren Gesprächspartner(inne)n bekommen können.“ (Wagner 2004a, S. 208)

Die Elemente, die hier verwendet werden, lassen sich ebenso auf den gesamten Gruppenprozess anwenden. Es geht konkret darum, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der Störfaktoren so weit wie möglich ausgeschaltet sind. Dafür brauchen die Gruppenmitglieder z. B. am Anfang Zeit, einander kennenzulernen, und es bedarf gezielter Anregungen und Möglichkeiten, dass die einzelnen Mitglieder in die Gruppe eingebunden werden.

Für die Praxis

Wenn Sie an Ihr letztes Seminar denken: Welche drei Dinge haben Sie dort aktiv getan, um der Gruppe eine gute Ausgangsbasis für ihre Arbeit zu ermöglichen?

4.2.3.3 Gruppenprozesse wahrnehmen und flexibel darauf eingehen können

Definition

Den Gruppenprozess wahrnehmen und flexibel darauf eingehen zu können bedeutet, dass die Trainerinnen sich neben den Inhalten immer wieder die Gruppe als Raum der Interaktion verdeutlicht und im Rahmen der Möglichkeiten (sowohl der trainerinnenspezifischen als auch der Rahmenbedingungen) das Training an die Bedürfnisse der Gruppe anpasst.³⁴

Die Gruppe spielt in vielen Schriften und Werken und ebenso in vielen fachlichen Disziplinen eine zentrale Rolle. Für die Trainingssituation bedeutet dies, dass Menschen entweder unter einem anderen Thema/in einem anderen Setting oder auch in einer neuen Konstellation zusammenkommen. Teilweise kennen sich Teams (z. B. bei Inhouse-Schulungen), teilweise sind die Teams ganz neu (z. B. bei einem VHS-Kurs zur Kommunikation). Hierarchische Grenzen verschwimmen unter Umständen in den Gruppen oder lösen sich teilweise auch über die gesamte Dauer der Gruppe nicht ganz auf. Die Aufgabe der Trainerinnen liegt darin, das Augenmerk nicht nur auf den zu vermittelnden Inhalten zu haben, sondern die Gruppe als Ganzes in den Fokus zu nehmen. Die Gruppe wird hierbei quasi als „zweite Trainerin“ verstanden, durch die das Gelernte teilweise nochmal wiederholt, angewendet und reflektiert wird (vgl. Rubner 2016; Stahl 2012; Langmaack und Braune-Krickau 2010).

Für die Praxis

- Führen Sie sich bitte abermals Ihr letztes Training vor Augen.
- Wie groß war dort Ihre Gruppe?
- Kannten sich die Gruppenteilnehmerinnen untereinander?
- Gab es hierarchische Bezüge?
- Waren die Teilnehmerinnen freiwillig bei dem von Ihnen angebotenen Training oder wurden sie dazu verpflichtet?
- Auf welche drei Bedürfnisse der Gruppe sind sie bewusst eingegangen (vielleicht auch ohne es vorher bei der Planung mit berücksichtigt zu haben)?

³⁴ Die Gruppe wird hier als das Vorhandensein von mindestens zwei oder mehr Personen (neben der Trainerin) verstanden, die gleichzeitig in einem Training sind und miteinander interagieren können.

4.2.3.4 Fachlich-methodische Kompetenzen

Neben den schon erwähnten Kompetenzen der Selbstkompetenz und der Sozialkompetenz, bei denen es vor allem bei der Gruppe der Trainerinnen von Kommunikationstrainings eher um ein nochmaliges Bewusstmachen der schon vorhandenen Fähigkeiten geht, kommen nun die Bereiche, die in Bezug auf das Thema Evaluation von Kommunikationstrainings die größten Neuerungen bringen dürften.

Definition

Unter fachlich-methodischer Kompetenz wird hier die Kompetenz verstanden, Seminare planen, durchführen und evaluieren zu können.

Im Einzelnen bedeutet dies, dass zur Evaluation von Kommunikationstrainings neben eher allgemeinen Kenntnissen über Didaktik und einem Fachwissen über den Gegenstand (die Kommunikation) sowie Kenntnissen über relevante angrenzende Fachgebiete (z. B. Pädagogik, Psychologie usw.) vor allem auch Wissen über Evaluation, geeignete Erhebungs- und Analysemethoden sowie den Umgang mit Evaluationsergebnissen nötig ist.

Erstere (Kenntnisse über Kommunikation und angrenzende Gebiete und Didaktikkenntnisse) werden hierbei im Folgenden als Feldkenntnisse bezeichnet und Letztere als Evaluationswissen.

4.2.3.5 Feldkenntnisse

Definition

Feldkenntnisse bezeichnen hier einerseits die institutionell erworbenen und durch Praxiserfahrungen erprobten Kenntnisse darüber, wie mündliche Kommunikation theoretisch abläuft und welche Einflussfaktoren auf die Kommunikation bestehen, und andererseits die Fähigkeiten, dieses Wissen didaktisch zu vermitteln.

Kommunikationstrainings durchzuführen erfordert vergleichbar damit eine Evaluation durchzuführen, neben einem breiten inhaltlichen Wissen praktische Übung und Erfahrung, um Professionalität zu erreichen (vgl. Schmidt 2006).

4.2.3.6 Evaluationswissen

Definition

Evaluationswissen bedeutet hier, Selbstevaluationen für das beschriebene Feld der Kommunikationstrainings planen und durchzuführen zu können sowie die Ergebnisse zu nutzen.

Hierbei geht es um die Fragen: Was bedeutet Evaluation? Wie können der Aufbau und der Ablauf einer Evaluation aussehen? Was sind Bewertungskriterien, wann werden sie festgelegt und wann kommen sie zur Anwendung? Welche der im Kommunikationstraining verwendeten Methoden eignen sich besonders gut, um sie auch für die Erhebung von Daten für die Evaluation verwenden zu können? Welche Fallstricke entstehen bei der Evaluation, sodass man nur sowieso schon Bekanntes an Ergebnissen generiert? Und wie kann ich die Daten meiner Evaluation auch außenwirksam nutzen?

Trainerinnen haben in der Regel alle schon einmal eine Evaluation durchgeführt, sei es aus eigener Motivation heraus oder weil sie in einen Qualitätsmanagementprozess der Organisationen eingebunden sind. Wie Studie I und II in dieser Arbeit zeigen, sind dabei einige Schwierigkeiten und Herausforderungen aufgetreten.

Für die Praxis

Bitte denken Sie an die letzte von Ihnen (oder in Ihrem Seminar) durchgeführte Evaluation.

- Was war das Ziel der Evaluation?
- Was war der Gegenstand der Evaluation?
- Wie lief die Evaluation ab?
- Wurde ein konkretes Modell (z. B. „Four Level“ nach Kirkpatrick) verwendet?
- Haben Sie Bewertungskriterien verwendet?
- Wann haben Sie die Bewertungskriterien festgelegt?
- Nennen Sie bitte zwei konkrete Ergebnisse der Evaluation.
- In welchen drei Bereichen wünschen Sie sich mehr Information zum Thema?

4.3 Möglicher Ablauf einer Evaluation im Rahmen von Kommunikationstrainings

Im Folgenden soll nun beispielhaft eine konkrete Evaluation geschildert werden. Dabei wird zuallererst ein Beispiel eingeführt. Im Weiteren wird zunächst ein Überblick über alle Phasen gegeben und darauf aufbauend jede einzelne Phase separat vorgestellt und anhand des Beispiels erläutert.

Beispiel

Trainingstitel „Im Beruf erfolgreich kommunizieren“

Die Dozentin

Frau Schönell hat einen M.A. in Erziehungswissenschaften und ist Sprecherzieherin (DGSS). Seit fünf Jahren ist sie freiberuflich tätig für die Bereiche rhetorische Kommunikation, Stimm- und Aussprachetraining.

Die Situation

Frau Schönell bietet ein Kommunikationstraining bei einer Weiterbildungseinrichtung mit dem Titel „Im Beruf erfolgreich kommunizieren“ an. Der Kurs findet an einem Wochenende (Samstag und Sonntag) von 9:30 bis 16:30 Uhr statt, und der Teilnehmerinnenkreis ist nicht auf eine bestimmte Personengruppe beschränkt. Die Mindestteilnehmerinnenzahl beträgt sechs, die maximale Teilnehmerinnenzahl 15. Die Ausschreibung erfolgt über das Programmheft und den Internetauftritt der Weiterbildungseinrichtung sowie über die Homepage von Frau Schönell.

Der Ankündigungstext

Mündliche Kommunikation und ein sicheres Auftreten durch Stimme und Körpersprache sind ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg. Im beruflichen Alltag kommunizieren wir auf unterschiedlichen (Hierarchie-)Ebenen. Die Situationen unterscheiden sich je nachdem, ob Sie sich im Kollegenkreis austauschen, Sie vor Ihrem Vorgesetzten eine Idee vertreten müssen oder einem Kunden ein Produkt verkaufen wollen. Eines haben alle diese Situationen jedoch gemeinsam: Mit einem sicheren, auf die Situation abgestimmten Kommunikationsverhalten werden Sie punkten.

In diesem Kurs lernen Sie verschiedene Kommunikationsmodelle kennen. In Übungen und Rollenspielen können Sie sich Ihre eigene Kommunikation bewusster machen und unterschiedliche Kommunikationsstrategien erproben.

Der Ablaufplan, der den Teilnehmerinnen vorgestellt wird, sieht folgendermaßen aus:

Tag 1	Tag 2
09:30–10:15 Uhr Begrüßung/Kennenlernen/Erwartungsabfrage Organisatorisches	9:30–11:00 Überblick über der den Tag/Warm-up
10:15–11:00 Uhr Einstieg ins Thema/Warm-up	
Pause	Pause
11:15–12:45 Uhr Feedback/Kommunikationsmodelle mit Übungen	11:15–12:45 Uhr Diskutieren/Verhandeln mit Übungen
Gemeinsame Mittagspause	Gemeinsame Mittagspause
13:30–15:00 Uhr Aktives Zuhören/Ich-Du-Botschaften	13:30–14:15 Uhr Übungen zu „schwierige Situationen im Beruf meistern“
Pause	14:30–15:45 Uhr verschiedene Kommunikationssituationen mit Übungsteil (inkl. Pause zwischendurch)
15:15–16:15 Uhr Kommunikationsübung in der Gruppe	
16:15–16:30 Uhr Abschlussrunde des ersten Tages	15:45–16:30 Abschlussrunde

Der Aufbau des Trainings erfolgt anhand der Gliederung. Die einzelnen Übungen bieten Platz, auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen einzugehen. Jeder Input wird mit mindestens einer Übung vertieft, die in einer Vielzahl der Fälle auch mit Feedbackaufgaben versehen sind. Die Pausen sind zwar im Seminarplan festgeschrieben, werden jedoch je nach Bedarf der Teilnehmerinnen ggf. spontan angepasst.

4.3.1 Phasen einer Evaluation

Im Folgenden wird eine Evaluation mit Hilfe des oben eingeführten Beispiels anhand von sieben Phasen erläutert. Dabei beschreibt die erste Phase die Ausgangslage, die zweite die Ziele, Funktionen und Gegenstände von Evaluation, die dritte das Evaluationsdesign mit Bewertungskriterien, die vierte die Datensammlung und -auswertung, die fünfte das begründete Ziehen von Schlussfolgerungen unter Anwendung der Bewertungskriterien, die sechste die Ergebnisaufbereitung und die siebte die konkrete Ergebnisnutzung.

Phase 1: Ausgangslage bestimmen

In der ersten Phase geht es darum, die Grundlagen für die Evaluation zu bestimmen. Geht man, wie in dem hier dargestellten Fall, von einem Kommunikationstraining aus, ist es für die spätere Evaluation wichtig, sich Gedanken über das Seminar mit seinen Inhalten, dem Aufbau, den Zielen und Rahmenbedingungen zu machen. Es bietet sich an bei der Planung des Trainings die Ausgangslage unter der das Kommunikationstraining stattfindet tabellarisch zu erfassen (siehe Tabelle 8).

Ausgangslage	Beschreibung
Titel des Seminars	
Auftraggeber	
Ort, Uhrzeit und Raum	
Wer nimmt am Seminar voraussichtlich teil?	
Beschreibung des Seminars (z. B. Ausschreibungstext)	
Ziele des Seminars	
Mögliche Fallstricke	
Sonstiges	

Tabelle 8 Ausgangslage bestimmen

Gibt es unter Umständen erschwerte Bedingungen, die von außen festgelegt und schon vorher absehbar sind? Solche erschwerten Bedingungen können sein, dass die Teilnehmerinnen zu dem Seminar verpflichtet wurden, ein überdurchschnittlich lauter oder schlecht belüfteter Raum oder etwa die Zeiten des Seminars.

Macht man sich vorab über diese Faktoren Gedanken, kann man zum einen im Seminar bewusst und im Rahmen der Möglichkeiten darauf reagieren (beispielsweise durch längeres

Lüften vor Seminarbeginn oder durch das Mitbringen eines Ventilators). Außerdem können diese Faktoren, wenn man in Phase 2 die Ziele und Gegenstände der Evaluation definiert, unter Umständen bewusst ausgeklammert werden, wenn nicht abzusehen ist, dass durch die Evaluation dahingehend auch eine Veränderung erwirkt werden kann.

In dem oben beschriebenen Beispiel ist der Raum von der Weiterbildungseinrichtung vorgegeben. Es ist eine kleine Institution, die nur an einem Standort arbeitet. Das Haus liegt sehr zentral in einer größeren Stadt, aber auch nah zur Autobahn. Solange die Fenster geschlossen sind, ist dies kein Problem. Öffnet man die Fenster jedoch, so ist es kaum möglich, gegen den Lärm anzusprechen. Aus früheren Seminaren weiß Frau Schönell, dass dies von den Teilnehmerinnen wiederholt bemängelt und reihenweise auf den Rückmeldebögen der Teilnehmerinnen an die Organisation zurückgemeldet wurde, jedoch hieß es auf Nachfragen von Frau Schönell hin seitens der Organisation, dass an dem Raum leider nichts geändert werden könne.

Für Frau Schönell bedeutet dies, dass sie bei dortigen Seminaren im Sommer einen Tischventilator mitbringt und vor Seminarbeginn und in den Pausen den Raum jeweils gut durchlüftet.

Beispiel

Frau Schönell hat vor Seminarbeginn für die Bestimmung der Ausgangslage die oben beschriebenen Punkte tabellarisch erfasst und bezogen auf ihr Seminar ausgefüllt:

Ausgangslage	Beschreibung
Titel des Seminars	„Im Beruf erfolgreich kommunizieren“
Auftraggeber	Weiterbildungsträger XY e.V..
Ort, Uhrzeit und Raum	Sa./So. September 2016 im Dachgeschoss der Weiterbildungsstätte Raum 3
Wer nimmt am Seminar voraussichtlich teil?	Gemischte Gruppe
Beschreibung des Seminars (z. B. Ausschreibungstext)	<p>Ausschreibung</p> <p>Mündliche Kommunikation und ein sicheres Auftreten durch Stimme und Körpersprache sind ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg. Im beruflichen Alltag kommunizieren wir auf unterschiedlichen (Hierarchie-)Ebenen. Die Situationen unterscheiden sich je nachdem, ob Sie sich im Kollegenkreis austauschen, Sie vor Ihrem Vorgesetzten eine Idee vertreten müssen oder einem Kunden ein Produkt verkaufen wollen. Eines haben alle diese Situationen jedoch gemeinsam: Mit einem sicheren, auf die Situation abgestimmten Kommunikationsverhalten werden Sie punkten.</p> <p>In diesem Kurs lernen Sie verschiedene Kommunikationsmodelle kennen. In Übungen und Rollenspielen können Sie sich Ihre eigene Kommunikation bewusster machen und unterschiedliche Kommunikationsstrategien erproben.</p>
Ziele des Seminars	Dass sich die Teilnehmerinnen über ihr Kommunikationsverhalten bewusst werden und mit Hinweisen aus dem Seminar gehen, wie sie ihr Kommunikationsverhalten individuell verbessern können
Mögliche Fallstricke	<ol style="list-style-type: none"> 1. Raum (Ventilator mitbringen und Raum lüften) 2. Gemischte Gruppe, bei der die Vorerfahrungen vorab nicht einzuschätzen sind (verschiedene Übungen mitbringen, die unabhängig vom Wissensstand bearbeitet werden können, und so weit wie möglich flexibel auf die Teilnehmerinnen in ihrem Wissensstand eingehen)
Sonstiges	Neben der eigenen Evaluation gibt es am Ende des Trainings einen Rückmeldebogen der Einrichtung.

Dieser Bogen und die Gliederung des Seminars bilden für Frau Schönell die Ausgangslage, auf der die Evaluation aufbauen kann.

Phase 2: Zwecke/Funktionen und Gegenstände von Evaluation

In der zweiten Phase geht es darum, sich darüber klar zu werden, mit welchem Ziel eine Evaluation durchgeführt werden soll und welche Funktionen die Evaluation dafür erfüllt.

Zwecke von Evaluation:

Ziele bzw. Zwecke der Evaluation zu bestimmen bedeutet, sich klar darüber zu werden, welchen Nutzen die Evaluation bringen soll. Die Beantwortung folgender Fragen vorab kann dabei hilfreich sein, die Zwecke der Evaluation genau festzulegen: Warum möchte ich evaluieren? Was interessiert mich? Was soll die Evaluation bringen/nützen? Welchen Teilbereich meiner Evaluation muss ich mir dafür anschauen?

Beispiel

Frau Schönell ärgert sich seit Längerem über den von der Organisation ausgegebenen Bogen. Da dieser nicht speziell für Kommunikationstrainings erarbeitet wurde, passen viele Fragen nicht richtig bzw. sie kann aus der Auswertung, die sie zugeschickt bekommt, keinen Mehrwert für sich erkennen. In dem Fragebogen der Organisation werden lediglich wenige Punkte abgefragt, die nicht die Organisation oder die Rahmung, sondern ihren Kurs konkreter betreffen. Diese Abfragen gelten vor allem der Zufriedenheit (beispielsweise, ob man mit der fachlich-inhaltlichen Gestaltung, der Dozentin und den vermittelten Inhalten zufrieden war) oder der Frage danach, ob die Erwartungen erfüllt wurden und ob man etwas aus dem Seminar für den Alltag mitnehmen kann. Daneben gibt es zwei Zeilen Platz, um noch einen persönlichen Kommentar abzugeben.

Frau Schönell interessiert bei der Evaluation vor allem, sich zu verbessern und gleichzeitig auch, sich gegenüber ihren Auftraggebern zu rechtfertigen. Denn auch wenn beim Fragebogenpunkt „Meine Erwartungen an das Seminar wurden erfüllt“ mit „nein“ geantwortet wurde, heißt dies nicht zwangsläufig, dass das Seminar aus Sicht der Teilnehmerinnen schlecht war – sondern man vielleicht nur nicht erwartet hat, dass es so viele praktische Übungen geben würde.

Aus diesem Grund hat Frau Schönell sich entschieden, selber zu evaluieren. Das Ziel ist, dabei zu erfragen, ob das Seminar genügend auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen hinsichtlich der Erprobung der Inhalte eingeht – und wenn nein, was sich die Teilnehmerinnen an Veränderungen desbezüglich wünschen. Die Funktion der Evaluation dient hierbei der Verbesserung und der Legitimation gegenüber dem Auftraggeber.

Funktionen von Evaluation:

Durch die Funktionen wird der Aspekt des Nutzes noch einmal betont. Es ist wichtig, sich Gedanken zu machen, welchen Nutzen man aus der Evaluation ziehen kann.

Angelehnt an Wessler (2009) und Stockmann (2006/2010) sollen hier vier mögliche Funktionen vorgestellt werden:

- Legitimation
- Optimierung (oder auch die Verbesserung der eigenen Arbeit oder eines konkreten Gegenstandes oder Inhaltes)
- Kontrolle
- Erkenntnisfunktion

Beispiel

Frau Schönell erhofft sich, im nächsten Gespräch mit der Institution ihre gute Arbeit nicht nur beteuern, sondern auch untermauern zu können. Denn die Einrichtung hat schon angekündigt, dass sie eine Verbesserung der durch die Teilnehmerinnen gegebenen Noten erwartet. Die Evaluation dient hier vor allem der Legitimierung der eigenen Arbeit. Daneben nimmt Frau Schönell sich vor, Grenzwerte zu setzen, ab denen sie in den evaluierten Bereichen etwas ändern möchte, sodass die Ergebnisse auch zur Optimierung der eigenen Arbeit genutzt werden sollen.

Gegenstände bestimmen

Wie bereits vorab deutlich wurde, muss nicht die ganze Maßnahme Gegenstand der Evaluation sein. Es können beispielsweise einzelne Bausteine, einzelne vermittelte Inhalte, verwendete Materialien, die Zufriedenheit, die Unterstützung der Dozentin und vieles mehr in den alleinigen Fokus genommen werden. Eine Fokussierung auf wenige Inhalte kann den Vorteil haben, dass diese genauer betrachtet und analysiert werden können. Die Zeit, die für die Evaluation zur Verfügung steht, lässt sich bei einer Spezifizierung unter Umständen besser überblicken, und man kann diesen Gegenstand tiefergehend (und nicht nur jeweils mit einer Frage) beleuchten.

Beispiel

Frau Schönell möchte nicht das gesamte Seminar evaluieren, sondern den Fokus auf den Abgleich der Erwartungen mit dem tatsächlichen Seminar legen sowie auf die Übungen.

Phase 3: Evaluationsdesign

In der Phase des Evaluationsdesigns geht es darum, das konkrete Erhebungsvorhaben in seinen Details mithilfe eines Untersuchungsplans/Konzeptes zu planen und Bewertungskriterien festzulegen.

Das Evaluationsdesign sollte dabei Antworten auf die Fragen liefern, wie sich die Evaluationsfragestellungen operationalisieren, also messbar machen lassen. Woher (von welchen Personen oder aus schon vorhandenem Datenmaterial) bekomme ich die Informationen für meine Datenerhebung? Welche Instrumente eignen sich für die Datenerhebung (z. B. Fragebogen oder mündliche Befragung)? Wie lauten die Bewertungskriterien, welche Auswertungsmethode möchte ich verfolgen, und wie sehen die zeitlichen und ggf. auch personellen Abläufe der konkreten Datenerhebung für meine Evaluation aus?

Für die Operationalisierungen der Evaluationsfragen kann es hilfreich sein, sich eine Tabelle zu erstellen mit den vier Aspekten (1) Evaluationsziel, (2) konkrete Fragestellung, (3) mögliche inhaltliche Aspekte und den (4) Operationalisierungen bzw. Erhebungsmethoden. Hilfreich und notwendig ist es dafür auch, die bereits formulierten Evaluationsziele konkret in

eine Frage umzuwandeln und auf ihre Messbarkeit hin zu prüfen (vgl. Tabelle 9 Operationalisierungen der Evaluationsfragen / Beispiel Evaluation bei Frau Schnell)

Beispiel

In dem Beispiel entschließt sich Frau Schnell, dass sie ihre Teilnehmerinnen direkt in die Evaluation mit einbeziehen möchte und ihre Informationen nicht etwa aus Anmeldezahlen oder Wiederanmeldungen für ein Aufbauseminar oder den sowieso schon erhobenen Evaluationsbögen generieren möchte.

Evaluationsziel	Konkrete Fragestellung	Mögliche inhaltliche Aspekte	Operationalisierungen (Erhebungsmethoden)
<p>Das Ziel ist, herauszuarbeiten, ob das Seminar genügend auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen hinsichtlich der Erprobung der Inhalte eingeht – und wenn nein, was sich die Teilnehmerinnen an Veränderungen diesbezüglich wünschen.</p>	<p>Geht das Seminar in der Auswahl der Inhalte aus Sicht der Teilnehmerinnen genügend auf ihre Bedürfnisse ein und gibt es Veränderungswünsche hinsichtlich der Inhalte?</p>	<p>Inhalte des Seminars: Feedback Kommunikationsmodelle, aktives Zuhören Ich-Du-Botschaften Diskutieren/verhandeln, verschiedene Kommunikationssituationen</p>	<p>Die Erwartungen in Bezug auf die Inhalte mit dem tatsächlichen Seminargeschehen abgleichen.</p> <p>Dies erfolgt entweder in einer mündlichen Runde, oder bei vorher mit Moderationskarten erhobenen Erwartungen können diese am Ende wieder mit in die Betrachtung einbezogen werden. Beispielsweise können die Teilnehmerinnen gebeten werden, auf ihre jeweilige Erwartungskarte zu schreiben, ob diese erfüllt wurde.</p> <p>Fragen, die im Seminar über die vorgegebenen Themen hinaus aufkommen, aufschreiben und ggf. notieren, ob sie besprochen wurden und ob es Einzelthemen oder Gruppenwünsche waren.</p> <p>Veränderungswünsche können einerseits in einer Abschlussrunde erfragt werden und andererseits können Wünsche, die im Laufe des Gruppengeschehens aufkommen, notiert werden.</p>

Tabelle 9 Operationalisierungen der Evaluationsfragen / Beispiel Evaluation bei Frau Schönell

Bewertungskriterien festlegen

Bewertungskriterien geben an, wie ein Ergebnis einzuordnen ist. Sie versuchen damit, der Tatsache entgegenzuwirken, dass die Interpretation der Ergebnisse ansonsten willkürlich und nicht nachvollziehbar ist. Teilweise fällt eine Bewertung der Ergebnisse im Nachhinein auch durchaus schwer, denn der Bezugsrahmen kann sehr unterschiedlich sein. Für den einen sind beispielsweise fünf Aussagen von 15 Teilnehmerinnen dazu, dass sie sich eine Veränderung bei einer Übung wünschen, ein wichtiger Indikator für eine Veränderung. Jemand anders sagt vielleicht: Aber vier andere Teilnehmerinnen haben sich positiv zu der Übung geäußert – und einen Ausreißer gibt es immer, also brauche ich nichts zu verbessern.

Das Festsetzen der Bewertungskriterien geschieht in dem vorliegenden Fall stets nach den Maßstäben und Gewichtungen der Evaluatorin. Das bedeutet nicht, dass dadurch die Subjektivität aufgehoben wird – denn der subjektive Charakter der Evaluation bleibt erhalten. Die Schlussfolgerungen werden nachvollziehbar gemacht und damit auch für den objektiven Betrachter zugänglich und verstehbar. Für das Festlegen der Bewertungskriterien muss sich also überlegt werden, wann das Ergebnis zufriedenstellend ist und wann nicht – und wann etwas verbessert werden muss.

Beispiel

Frau Schönell überlegt sich, dass sich positive und negative Aussagen, die sich auf die gleiche Sache beziehen, aufheben. Ab drei Nennungen zu dem gleichen Thema ändert sie etwas. Bei zwei Nennungen stellt sie Rückfragen in die Gruppe in der Form, dass sie nachfragt, ob sich noch jemand anders zu diesem Aspekt äußern möchte. Äußert sich noch jemand dazu, gilt wieder die erste Regel; äußert sich keiner oder es bleibt bei zwei Nennungen, werden diese (wie die Einzelnennungen auch) in einer separaten Liste erfasst und bei Seminaren, die wiederkehren, beobachtet.

Auswertungsmethode festlegen

Tendenziell ergibt sich die Auswertungsmethoden bereits durch die Erhebungsmethode. So wird man in der Regel nicht qualitativ auswerten, wenn man standardisiert mit Antwortvorgaben erhoben hat. Geht man allerdings von einem Verfahren aus, das sich vor allem in der mündlichen Abschlussrunde abspielt, so ist es durchaus möglich, kategorienbasiert auszuwerten, indem man die Aussagen entweder mit Hilfe von Moderationskarten oder einer Tabelle Themen zuordnet. Man kann allerdings ebenso nach Häufigkeiten vorgehen.

Wichtig für die Nachvollziehbarkeit der Evaluation ist es, sich deutlich zu machen, dass man die Aussagen der Teilnehmer dokumentieren muss (sei es bei Raumaufstellungen z. B. durch Fotos oder durch Mitschreiben), sodass man Bewertungskriterien nachvollziehbar anwenden kann und zu begründeten Schlussfolgerungen kommt.

Beispiel

Frau Schönell hat sich entschieden, kategorienbasiert auszuwerten. Sie sortiert die Aussagen hinsichtlich der Inhalte passend zu den angebotenen Themen und sammelt solche in zwei weiteren Kategorien, die sich auf die Inhalte im Allgemeinen und auf im Seminar nicht integrierte Inhalte beziehen. Daneben gibt es eine Kategorie „Verbesserungsvorschläge“ über die Inhalte hinaus. Alle weiteren Äußerungen hört sich Frau Schönell an bzw. liest sie sich an der Pinnwand durch, schreibt sie aber nicht auf, da sie nicht Gegenstand ihrer Evaluation sind.

Konkrete zeitliche und personelle Abläufe festlegen

Der Zeitpunkt der Evaluation innerhalb des konkreten Trainings sollte sich vor Augen geführt und festgelegt werden.

Beispiel

Im Fall von Frau Schönell beginnt die Erhebung mit der Erwartungsabfrage durch die Moderationskarten zu Beginn ihres Seminars. Es gibt eine Abschlussrunde nach dem ersten Tag, bei der formativ evaluiert wird und ggf. am nächsten Tag noch einmal – z. B. mit gesonderten Themen – etwas an die Bedarfe der Teilnehmerinnen angepasst wird. Nach dem zweiten Tag gibt es dann abermals eine Abschlussrunde, bei der das ganze Seminargeschehen summativ in den Blick genommen wird. An Material benötigt sie eine Pinnwand, Moderationskarten und z. B. Stein und Feder (was war leicht, was war schwer? Oder auch: Diese drei Dinge nehme ich mit.)

Phase 4: Datensammlung- und Auswertung

In dieser Phase steht die praktische Umsetzung dessen an, was in Phase 3 konzeptionell erarbeitet wurde. An Vorbereitung bedeutet dies, dafür Sorge zu tragen, dass alle benötigten Materialien vorhanden sind. Bei der Durchführung des Trainings muss die Zeit im Blick behalten werden, sodass die Evaluation auch in dem angegebenen und angestrebten Rahmen durchgeführt werden kann.

Bei der Auswertung sollte sichergestellt sein, dass die Methode beherrscht wird und dass die Auswertungsmethode nachvollziehbar bleibt.

Beispiel

Frau Schönell hat zu Beginn des Seminars die Erwartungen auf Moderationskarten aufschreiben lassen. In der Abschlussrunde des ersten Tages bittet sie die Teilnehmerinnen, in Form eines Blitzlichtes eine Sache zu benennen, die sie von dem ersten Tag positiv mitnehmen, und eine Sache, die am nächsten Tag anders laufen sollte. Während der Abschlussrunde macht sie sich Notizen auf einen Zettel, auf dem in Spaltenform beide Fragen aufgeschrieben sind.

Diesen Zettel wertet Frau Schönell direkt am ersten Abend aus. Das heißt, sie tippt die Aussagen ab und sortiert thematische passende Aussagen zueinander. Zudem markiert sie sich solche Aussagen, die sich um die Inhalte und Übungen drehen.

Am zweiten Tag lässt sie die Teilnehmenden mit Hilfe von roten und grünen Punkten abermals zu der Wand (mit ihren auf Moderationskarten festgehaltenen Erwartungen) gehen mit der Bitte, farblich zu markieren, ob die Erwartungen erfüllt wurden (grüner Punkt) oder nicht (roter Punkt).

Diese Pinnwand wird dann in die Abschlussrunde mit hineingenommen. Dabei fällt auf, dass einige Teilnehmerinnen ihre Erwartungen nur in Teilen erfüllt sahen, sodass sie sowohl einen grünen als auch einen roten Punkt geklebt haben. Während Frau Schönell die eindeutigen Punkte unkommentiert stehen lässt, nutzt sie die Abschlussrunde, um bei den Karten, auf denen zwei Farben stehen, noch einmal nachzufragen, ob sich dazu noch jemand äußern möchte.

Bei allen drei Karten kann der Punkt so geklärt werden, und Frau Schönell macht sich dazu Notizen. Abschließend gibt es in einer offenen Runde die Möglichkeit, noch Positives wie Negatives zu äußern. Dazu melden sich vier Teilnehmerinnen. Da eine Teilnehmerin bei einer Übung die Zeit zu lang fand, nutzt Frau Schönell die Gelegenheit, um die anderen Teilnehmerinnen zu fragen, wie diese die Zeiteinteilung empfunden haben. Dabei melden sich zwei, denen die Zeit zu lang vorkam, eine Person will sich nicht äußern, und die restlichen finden die Zeiteinteilung angemessen.

Von der Pinnwand macht Frau Schönell zwei Fotos. So dokumentiert sie einerseits die Position der Karten an der Wand und sortiert andererseits alle Karten aus, die sich nicht auf den Evaluationsgegenstand beziehen, und unterscheidet zwischen Aussagen zu Inhalten und solchen zu Übungen. Dabei bleiben insgesamt fünf Erwartungen übrig.

Phase 5: Begründete Schlussfolgerungen ziehen

In Phase 5 besteht die Aufgabe darin, aus den Ergebnissen begründete Schlussfolgerungen zu ziehen und den Evaluationsgegenstand zu bewerten. Dies sollte mit der Beantwortung der Evaluationsfrage einhergehen. Die Bewertungskriterien sind dabei der Ausgangspunkt für die begründeten Schlussfolgerungen. Zusätzlich ist es an dieser Stelle häufig auch sinnvoll, die Evaluation noch einmal zu reflektieren und sich ggf. Notizen zu Schwierigkeiten oder solchen Dingen zu machen, die man beim nächsten Mal anders machen würde.

Beispiel

Frau Schönell nimmt im nächsten Schritt alle Teilergebnisse und wendet nun ihre Bewertungskriterien darauf an. Dazu entwickelt Sie sich eine Tabelle mit den vier Bereichen positive Äußerungen über Inhalte, positive Äußerungen über Übungen, Verbesserungsvorschläge (hierzu zählen auch negative Äußerungen zu Inhalten und Übungen), sowie zusätzlich gewünschte Inhalte. Unterhalb der Tabelle erfasst Sie unter der Überschrift „Sonstiges“ Kommentare, die in keine der vorgegebenen vier Felder passen. Anmerkungen hinsichtlich der Evaluation notiert sie darunter.

Inhalte +	Übungen +	Verbesserungsvorschläge	Gewünschte Inhalte
Kommunikationsmodelle	Übungen zum aktiven Zuhören	Mehr Übungen zu schwierigen Situationen	Verhandlungsstrategien
Aktives Zuhören	Übungen	Tempo zügiger	Kommunikation zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer
Kommunikationsmodelle	Übungen	Etwas weniger Zeit bei Ich-Du-Botschaften. Zeit passte nicht immer bei den Übungen	Übung, um anderen besser Negatives sagen zu können
	Übungen mit ausreichend Pausen dazwischen	Noch mehr Übungen	
	Übungen	Zeiteinteilung war etwas zu lang	

Tabelle 10 Rückmeldungen des ersten Tages

Sonstiges:

- Mir hat alles gut gefallen
- Möglichkeit, viele Fragen zu stellen
- Gemeinsame Pause, bei der interessante Themen aufgekommen sind
- Drei Personen haben keine Verbesserungswünsche für den morgigen Tag

Dabei kommt heraus, dass die Inhalte und Übungen positiv bewertet werden. Allerdings haben drei Teilnehmer geäußert, dass die Zeit etwas zu lang war für einige Übungen. Frau Schönell hat sich bereits nach dem ersten Tag vorgenommen, noch stärker darauf zu achten, dass die Übungen die vorgegebene Zeit nicht überschreiten. Dies klappte am zweiten Tag auch besser. Den Umgang mit schwierigen Situationen hat Frau Schönell etwas ausführlicher besprochen, nachdem sie die inhaltlichen Wünsche für den nächsten Tag gesehen hat; dadurch kam jedoch die Pause am Nachmittag etwas zu kurz.

Für das nächste Mal wird sie sich die Zeiteinteilung noch einmal genauer anschauen und überlegen, welche Übungen besser geeignet sind, im Bedarfsfall gekürzt zu werden, und welche nicht.

Bezüglich der Erwartungen werden die Vermutungen, dass nicht erfüllte Erwartungen nicht bedeuten, dass das Seminar negativ ist, bestärkt. Vier Personen sahen ihre Erwartungen nicht bzw. nur teilweise erfüllt. Da es sich dabei aber bei drei Aussagen mehr um Befürchtungen als Erwartungen handelte, war es gut, dass diese nicht erfüllt wurden. Die Pauseneinteilung nimmt Frau Schönell noch mit auf den Zettel für die Verbesserungsvorschläge, da die Zeit bereits aus den anderen Erhebungen und den mündlichen Rückmeldungen laut ihren Bewertungskriterien zu einer Verbesserung führen sollte.

Die Moderationskarten mit den Erwartungen hat Frau Schönell einmal zu Anfang und dann noch einmal am Ende des Trainings fotografiert.

Alle Äußerungen, die auf ihre Nachfrage hin getätigt werden, sowie mündliche Rückmeldung darüber hinaus notiert sie sich in der Regel in Stichpunkten. Lediglich besonders prägnante Aussagen werden von ihr in ganzen Sätzen notiert. Um diese ggf. zu einem späteren Zeitpunkt als Zitate verwenden zu können.

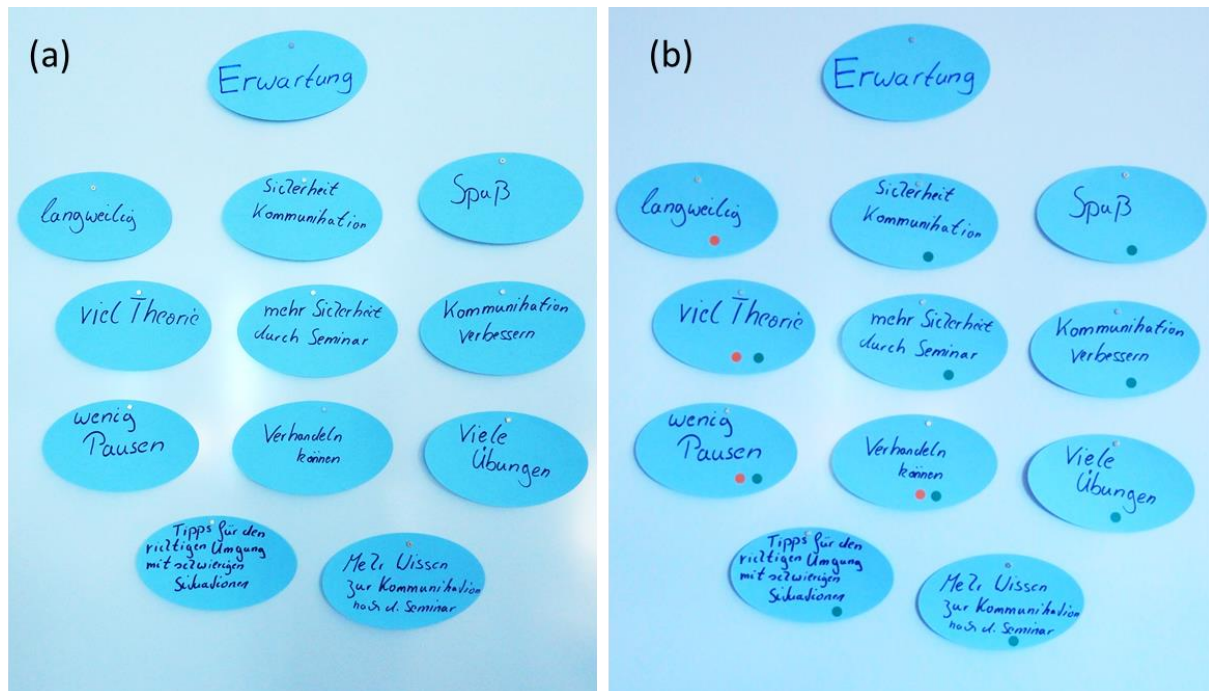


Abbildung 24 (a) Erwartungen zu Beginn des Kommunikationstrainings (b) Bewertung durch die Teilnehmer am Ende des Kommunikationstrainings

Nachfragen zu den „Erwartungskarten“, die sowohl einen roten, als auch einen grünen Punkt erhalten haben:

- Es gab viel Theorie, aber auch viele Übungen
- Pausen waren meist nicht zu wenig, nur am zweiten Nachmittag
- Fühlt sich bestärkt und sicherer, aber hat das Gefühl noch mehr üben zu müssen

Mündliche Rückmeldung:

- Zwei Personen: Zeiteinteilung für Übung war besser
- Vier Personen: Themen sind drangekommen, die sich noch gewünscht wurden
- Zwei Personen: Pause aber etwas kurz am Nachmittag

Eine Person: „Das Seminar war für mich ein voller Erfolg, ich fühle mich bei Verhandlungen unter Arbeitskollegen oft nicht wahrgenommen. Nun fühle ich mich gestärkt und habe Strategien im Kopf, wie ich die nächste Verhandlung im Kollegenkreis besser mitgestalten kann.“

Frau Schönell macht sich Notizen, was sie bei einer erneuten Evaluation anders machen würde. Hierbei möchte sie beim nächsten Mal die Verbesserungen, die sich aus dem ersten Tag ergeben haben, am zweiten noch einmal explizit abfragen, ob diese Verbesserung gut war, da sie dies diesmal nicht gemacht hat und so nur anhand der spontan geäußerten Meinungen der Teilnehmer erahnen kann, dass es besser war.

Phase 6: Ergebnisaufbereitung

In der Phase der Ergebnisaufarbeitung geht es darum, die Ergebnisse zusammenzuführen. Dies kann in Form eines kurzen Berichts geschehen oder auch als Dateiordner auf dem PC. Wichtig ist, dass die Ergebnisse so aufbereitet werden, dass ich sie für die Funktion, mit der ich die Evaluation durchgeführt habe, nutzen kann. Dies ist vor allem dann relevant, wenn ich die Ergebnisse z. B. einem Auftraggeber oder Vorgesetzten zeigen möchte oder muss oder wenn ich Teile der Ergebnisse zur eigenen Werbung auf der Homepage veröffentlichen möchte.

Beispiel

Frau Schönell geht gedanklich noch einmal jeden Schritt der Phasen ihrer Evaluation durch und sammelt die jeweiligen Ergebnisse in einer Worddatei, sodass sie am Ende einen kurzen Bericht über ihre Evaluation erhält, den sie dann noch layoutet und an ihre Auftraggeber weiterreichen kann.

Phase 7: Ergebnisnutzung

Als Letztes soll die Verwendung der Ergebnisse eingeleitet werden. Wie diese Phase ausgestaltet wird, unterscheidet sich je nachdem, wie die Funktion der Evaluation aussieht. Es kann beispielsweise eine Überarbeitung des Seminarkonzeptes oder einzelner Übungen oder auch die Abgabe eines Berichts sein.

Beispiel

Frau Schnell gibt beim nächsten Gespräch mit der Einrichtung ihren Bericht ab und kann so ihre Position vor ihrem Auftraggeber stärken. Hinsichtlich einer Verbesserung überprüft sie die zeitlichen Vorgaben bei einer Aufgabe und wird im nächsten Seminar versuchen, von vornherein 15 Minuten Puffer am zweiten Tag für zusätzliche Themen zu haben. Daneben hat ihr die Aussage einer Teilnehmerin so gut gefallen, dass sie diese nach Absprache mit der Sprecherin auf ihre Homepage stellt und zu Werbezwecken nutzt.

5 Resümee und Ausblick

Diese Arbeit hat gezeigt, dass Evaluation von Kommunikationstrainings für die befragten Sprecherzieherinnen ein ambivalentes Thema ist: Einerseits halten die Trainerinnen reflektive Verfahren im Trainingskontext für den Lernprozess für unabdingbar, andererseits fehlt jedoch ein systematisches Wissen über Evaluation. Dies wird mit Blick auf die Forschungsfrage noch einmal besonders deutlich.

Die Evaluationspraxis von ausgebildeten Sprecherzieherinnen (DGSS) im Rahmen eines Kommunikationstrainings gestaltet sich vielfach in dem Maße, dass die Trainerinnen sich selbst eine mündliche Rückmeldung teilweise mit Erwartungsabgleich durch die Teilnehmerinnen einholen. Häufig sind die Trainerinnen in Organisationen beschäftigt, die ein eigenes Qualitätsmanagementsystem besitzen. In diesem Rahmen werden für alle Kurse oft ähnliche standardisierte Fragebögen mit Antwortvorgaben verwendet, die vor allem auf die Rahmenbedingungen (wie das Anmeldeverfahren und die Raumgestaltung) und die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen abzielen. Die Qualität des Trainings und die vermittelten Inhalte stehen jedoch in der Regel nicht im Vordergrund. Daraus ergibt sich oft eine doppelte Evaluation: eine inhaltliche, meist mündliche Rückmeldung gegenüber der Trainerin und eine eher formale, schriftliche Rückmeldung gegenüber der Organisation. Zufriedenstellend ist dieses doppelte Verfahren aus Sicht der jeweiligen Trainerin in der Regel nicht.

Ein solches doppeltes Verfahren ist zeitaufwendig, jedoch unabdingbar, wenn die schriftliche Befragung nicht ausreichend auf die Elemente des Trainings eingeht, die eine Verbesserung zukünftiger Seminare ermöglichen könnten, oder nichts über die inhaltliche Qualität der Trainings aussagt. Eine Verwendungsmöglichkeit der schriftlichen Ergebnisse durch die Organisation – sofern sie überhaupt zurückgemeldet werden – sehen viele Trainerinnen nicht.

Außerdem spiegeln ihrer Ansicht nach die von den Teilnehmenden gegebenen Aussagen in dem schriftlichen Fragebogen teilweise ein völlig anderes Trainingsgeschehen wider, als es der Realität entspricht. Dies kann zu falschen Rückschlüssen auf das Training führen, gerade dann, wenn die Dozentinnen selbst nicht befragt wurden, wie es bei den Befragten in der vorliegenden Studie (siehe Rückmeldeverfahren der Evaluationsergebnisse an die Lehrenden S. 121) meist der Fall war.

Einen wichtigen Beitrag zu einer systematischen Evaluation könnte die DGSS innerhalb ihrer Fort- und Weiterbildungen leisten. Zwar wird Evaluation momentan erwähnt (z. B. in den pädagogischen Grundsätzen im Leitbild), jedoch besteht hier weiterer Handlungsbedarf, wie die geringe Anzahl an eigenständigen Publikationen zum Thema, gerade in Bezug auf Kommunikationstrainings, und die Tatsache, dass das Thema in den empfohlenen Leselisten und im Curriculum zur Sprecherzieherin nicht aufgeführt ist, deutlich machen.

Für den im Rahmen dieser Arbeit entstandenen Leitfaden war es wichtig, an die Gewohnheiten der Trainerinnen hinsichtlich Messzeitpunkt und Instrument anzuknüpfen (soweit dies aus wissenschaftlich-evaluatorischer Sicht für sinnvoll erachtet wurde), um so eine realistische Einbindung der Evaluation ins Seminargeschehen zu ermöglichen. Aus Sicht der Trainerinnen wäre es hilfreich, wenn sich die von den Einrichtungen verwendeten Bögen ändern. Es lässt sich vermuten, dass dies gerade bei großen Organisationen mit dem Qualitätsmanagementsystem und dessen anderem Fokus kollidiert. Daraus ergibt sich als Empfehlung eine summativ-formative, mündliche, halb standardisierte Erhebungsform für die Evaluation durch die Trainerinnen. Mit Hilfe von Fotos, mitgeschriebenen Notizen oder durch das Verfassen von schriftlichen Kurzantworten seitens der Teilnehmerinnen, die bei Bedarf mündlich reflektiert werden, ist eine systematische Nachvollziehbarkeit der Erhebungen möglich. Wenn darüber hinaus Bewertungskriterien eingeführt werden und die gesamte Evaluation beschrieben wird, genügt dieses Verfahren nicht nur einer alltagssprachlichen Definition von Evaluation, sondern hält auch wissenschaftlichen Ansprüchen stand. Diese Systematik wird für viele Trainerinnen eine Neuerung sein.

Es wird deutlich, dass diese Dissertation einen Beitrag zur wissenschaftlichen Publikationslage zum Thema Evaluation als ein wichtiges Instrumentarium für die Sprechwissenschaft leistet und eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen kann.

Über diese Arbeit hinaus wird es in Zukunft darum gehen, auf welche Weise man dieses Thema neben dem Leitfaden noch in die berufliche Alltagswelt von

Kommunikationstrainerinnen implementieren kann und wie sich der Leitfaden in der Praxis als Hilfestellung bewährt. Verbreitet werden könnten die Informationen durch eine Homepage, durch Tutorials, Fortbildungen, das Aufnehmen auf die Leseliste der DGSS und durch eine Implementierung des Themas Evaluation im Curriculum der Weiterbildung zur Sprecherzieherin/ zum Sprecherzieher (DGSS). Die Frage, ob der Leitfaden als hilfreich erlebt und praktisch umgesetzt wird, könnte durch eine weitere systematische Erhebung geklärt werden. So kann nicht nur forschungstheoretisch sondern auch im praktischen Kommunikationstrainingsalltag eine Lücke geschlossen werden

6 Literaturverzeichnis

ALLHOFF, Dieter-W: *Sprechen lehren, reden lernen : Beitr. zur Stimm- u. Sprachtherapie, Sprechbildung u. Sprecherziehung, rhetor. u. ästhet. Kommunikation.* München, Basel : Reinhardt, 1987

ALLHOFF, Dieter-W ; ALLHOFF, Waltraud: *Rhetorik & Kommunikation : Ein Lehr- und Übungsbuch.* 15. Aufl. München : Reinhardt Verlag, 2010

ANTONS, Klaus: *Praxis der Gruppendynamik : Übungen und Techniken.* 5. Aufl. Göttingen, Toronto, Zürich : Hogrefe, 1992

ARNOLD, Rolf ; KRÄMER-STÜRZL, Antje ; SIEBERT, Horst: *Dozentenleitfaden : Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung.* 1. Aufl., 1. Dr. Berlin : Cornelsen, 1999

ARTSET QUALITÄTSTESTIERUNG GMBH: *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung.* URL Original <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren> Jetzt Verfügbar unter <https://web.archive.org/web/20100202055615/http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren>, 2009. – Aktualisierungsdatum: 2009-09-04 – Überprüfungsdatum 2017-07-02

AUSTIN, John Langshaw; SAVIGNY, Eike von (Mitarb.): *Zur Theorie der Sprechakte : How to do things with words.* Zweite Auflage. Stuttgart : Reclam, 1998 (Universal-Bibliothek 9396)

- BALZER, Lars: *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? : Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess*. Landau : Verl. Empirische Pädagogik, 2005
- BANDLER, Richard ; GRINDER, John: *Neue Wege der Kurzzeit-Therapie : Neurolinguistische Programme*. 13. Aufl. Paderborn : Junfermann, 2001 (Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften 18)
- BARTSCH, Tim C. ; HOPPMANN, Michael ; REX, Bernd: Evaluation von rhetorischem Training. In: KREUZBAUER, Günther; GRATZL, Norbert; HIEBL, Ewald (Hrsg.): *Rhetorische Wissenschaft : Rede und Argumentation in Theorie und Praxis*. Wien : Lit, 2008 (Salzburger Beiträge zu Rhetorik und Argumentationstheorie, Bd. 4), S. 23–40
- BECK, Christiane: *Vom vir bonus der antiken Rhetorik zum „ideal speaker“ der modernen Sprechwissenschaft*. URL <https://www.dgss.de/newsletter/dgss-ktuell-22015/>, 2015 – Überprüfungsdatum 2017-04-12
- BECK, Klaus: *Kommunikationswissenschaft*. 5. überarb. Aufl. Stuttgart, Konstanz : UTB; UVK, 2016 (utb-studi-e-book 2964)
- BECK, Klaus: *Kommunikationswissenschaft*. 5. überarbeitete Auflage. Konstanz, München : UVK Verlagsgesellschaft GmbH; mit UVK/Lucius, 2017 (UTB Basics 2964)
- BECKER-MROTZEK, Michael ; BRÜNNER, Gisela: Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: BRÜNNER, Gisela; FIEHLER, Reinhard; KINDT, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung : Band 2: Methoden und Anwendungsbeispiele*. Radolfzell : Verlag für Gesprächsforschung, 2002, S. 36–49
- BECKER-MROTZEK, Michael ; MEIER, Christoph: Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: BRÜNNER, Gisela; FIEHLER, Reinhard; KINDT, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung : Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell : Verlag für Gesprächsforschung, 2002
- BENNE, Kenneth D. ; BRADFORD, Leland P. ; LIPPITT, Ronald: Die Planung eines Laboratoriums. In: BRADFORD, Leland P. (Hrsg.): *Gruppen-Training : T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*. Stuttgart : E. Klett, 1972 (Texte zur Gruppendynamik), S. 68–93
- BERNARD, Harvey Russell ; RYAN, Gery Wayne: *Analyzing qualitative data : Systematic approaches*. Los Angeles, CA : SAGE, 2010

- BEYWL, W.: Evaluation in die Jugendverbandsarbeit einführen – Hindernisse und Lösungsansätze. In: BEYWL, Wolfgang; MECKLENBURG, R.; RICHARD, J.; SCHNEID, T.; WONIK, M. (Hrsg.): *Evaluation im Alltag : Jugendverbände untersuchen ihre Wirkungen*. Münster : Votum, 2001, S. 17–27
- BEYWL, Wolfgang: Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: FLICK, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung : Konzepte - Methoden - Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verl, 2006 (rororo, Rowohlts Enzyklopädie, 55674), S. 92–116
- BEYWL, Wolfgang ; BALZER, Lars: *Die Weichen richtig stellen : Weiterbildungs-evaluation - zehn verbreitete Irrtümer und ihre Korrektur*. In: *Weiterbildung 2008* (2008), Nr. 4, S. 8–11
- BEYWL, Wolfgang ; KEHR, Jochen ; MÄDER, Susanne ; NIESTROJ, Melanie: *Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen : Planung von Evaluation*. 2. Aufl. Münster : Hiba, Heidelberger Inst. Beruf und Arbeit, 2007 (Hiba-Weiterbildung Evaluation Schritt für Schritt Bd. 20/26)
- BEYWL, Wolfgang ; NIESTROJ, Melanie: *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation : Glossar - Deutsch/Englisch - der wirkungsorientierten Evaluation*. 2., vollst. bearb. und erg. Aufl. Köln : Univation - Inst. für Evaluation Dr. Beywl und Associates, 2009
- BIRKENBIHL, Michael: *Train the trainer : Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten ; mit 21 Rollenspielen und Fallstudien*. 12. Aufl. Landsberg/Lech : Verl. Moderne Industrie, 1995
- BIRKENBIHL, Vera F.: *Kommunikationstraining : Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*. 31., aktualisierte Auflage. München : mvg-Verl., 2010
- BOHLE, Ulrike ; KÖNIG, Ekkehard: *Zum Begriff des Performativen in der Sprachwissenschaft*. In: *Paragrana : internationale Zeitschrift für historische Anthropologie* 10 (2001), Nr. 1, S. 13–34
- BORTZ, Jürgen ; DÖRING, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation : für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg : Springer Medizin Verlag Heidelberg, 2006 (Springer eBook Collection, Behavioral Science [Dig. Serial], Springer-11776 [Dig. Serial])

BOSE, Ines ; HANNKEN-ILLJES, Kati: *Protorhetorik*. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online* (2012). URL <http://www.degruyter.com/view/HWRO/protorhetorik> –

Überprüfungsdatum 2017-04-12

BOSE, Ines ; HIRSCHFELD, Ursula ; NEUBER, Baldur ; STOCK, Eberhard: *Einführung in die Sprechwissenschaft : Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. 1. Aufl., 2013 (Narr Studienbücher)

BÖTTCHER, Wolfgang: *Evaluation im Bildungswesen : eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim : Juventa-Verl, 2006

BRANDTSTÄDTER, Jochen: *Evaluationsforschung: Probleme der wissenschaftlichen Bewertung von Interventions-und Reformprojekten*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology* (1990), S. 217

BRONS-ALBERT, Ruth: *Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen : G. Narr, 1995 (Kommunikation und Institution 22)

BRUNNER, Andrea: Feedback im Fach Sprecherziehung für angehende Logopädinnen. In: BARTHEL, Gisela; BERG, Reni (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen*. München [u.a.] : Reinhardt, 2002 (Sprache & Sprechen, 40), S. 101–104

BRÜNNER, Gisela (Hrsg.); FIEHLER, Reinhard (Hrsg.); KINDT, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung : Band 2: Methoden und Anwendungsbeispiele*. Radolfzell : Verlag für Gesprächsforschung, 2002

BÜHLER, Karl: *Sprachtheorie : Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ungek. Neudr. der Ausg. Jena, Fischer, 1934. Stuttgart : Fischer, 1982 (Uni-Taschenbücher 1159)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG REFERAT 121 - STRATEGIE ; SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Glossar - Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. URL <http://www.dqr.de/content/2325.php>, 2017 –

Überprüfungsdatum 2017-04-18

BUSCH, Julia: *Evaluation in Weiterbildungseinrichtungen : Eine qualitative Studie zur Verwendung von Evaluationsergebnissen*. Marburg, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Diplomarbeit. 2009

- CANARY, Daniel J. ; CUPACH, William R. ; SERPE, Richard T.: *A competence-based approach to examining interpersonal conflict: Test of a longitudinal model*. In: *Communication Research* 28 (2001), Nr. 1, S. 79–104
- CASPARI, Alexandra ; SCHMIDT, Uwe: *Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation : Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren*. 2., unvändig. Aufl. Alfter : Dt. Ges. für Evaluation, Geschäftsstelle, 2008
- CHOMSKY, Noam: *Aspects of the theory of syntax*. 2. print. Cambridge Mass : MIT Press, 1965 (Special technical report / Research Laboratory of Electronics of the Massachusetts Institute of Technology 11)
- CRESWELL, John W.: *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif : Sage Publications, 2003
- DAUBER, Heinrich ; ZWIEBEL, Ralf: *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn : J. Klinkhardt, 2006 (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie)
- DEGEVAL E.V.: *Gesellschaft für Evaluation e.V.* URL <http://www.degeval.de/de/home/>, 2017a – Überprüfungsdatum 2017-05-22
- DEGEVAL E.V.: *Standards für Evaluation : Standards für Evaluation (DeGEval-Standards)*. URL <http://www.degeval.de/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/>, 2017b – Überprüfungsdatum 2017-05-27
- DENZIN, Norman K.: *Research act. a theoretical introduction to sociological methods*. 2.ed. New York, 1978
- DEPPERMAN, Arnulf: *Gespräche analysieren*. 2. durchgesehene Aufl. Opladen : Leske + Budrich, 2001 (Qualitative Sozialforschung 3)
- DEPPERMAN, Arnulf: ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: BECKER-MROTZEK, Michael; BRÜNNER, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main, Oxford : P. Lang, 2004 (Forum angewandte Linguistik, Bd. 43), S. 15–28
- DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT: *Die Bibel in heutigem Deutsch : D. gute Nachricht d. Alten u. Neuen Testaments ; mit den Spätschriften des Alten Testaments (deuterokanon. Schr., Apokryphen)*. 2., durchges. Aufl. Stuttgart : Dt. Bibelges., 1982

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRECHWISSENSCHAFT UND SPRECHERZIEHUNG E. V.: *Mitteilungen* 2/2002. 2002

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRECHWISSENSCHAFT UND SPRECHERZIEHUNG E. V.: *Mitteilungen* 1/2003. 2003

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRECHWISSENSCHAFT UND SPRECHERZIEHUNG E. V.: *Mitteilungen* 2/2004. 2004

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRECHWISSENSCHAFT UND SPRECHERZIEHUNG E. V.: *Mitteilungen* 4/2008. 2008

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission : Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart, 1970

DGSS: *Satzung der DGSS*. URL <https://www.dgss.de/verein/satzung/dgss-satzung.pdf>, 1997 – Überprüfungsdatum 2017-04-18

DGSS: *Leseliste Stand 4.12.2006 : Einstiegsliteratur zur Vorbereitung auf die Prüfung für Sprecherzieherinnen bzw. Sprecherzieher (DGSS)*. 2006. URL <https://www.dgss.de/fileadmin/Redaktion/Oeffentlich/Download/leseliste.pdf>

DGSS: *Verbindliche Literaturempfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V. 2013*. 2013. URL https://www.dgss.de/fileadmin/Publikationen/Bibliographien/Leseliste_DGSS_2013-1.pdf

DGSS: *Bibliographien*. URL <https://www.dgss.de/bibliothek/bibliographien/>, 2017a – Überprüfungsdatum 2017-04-18

DGSS: *Das vielseitige Berufsfeld von SprechwissenschaftlerInnen und -erzieherInnen*. URL <http://www.dgss.de/verein/berufsbild/>, 2017b – Überprüfungsdatum 2017-07-02

DGSS: *DGSS Akademie*. URL <https://www.dgss.de/aktuelles/dgss-akademie/>, 2017c – Überprüfungsdatum 2017-07-02

DGSS: *Die "Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V."*. URL <http://www.dgss.de/verein/>, 2017d – Überprüfungsdatum 2017-04-18

DGSS: *Landesverbände*. URL <https://www.dgss.de/kontakte/landesverbaende/>, 2017e – Überprüfungsdatum 2017-04-18

DGSS: *Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher der DGSS : Unser Selbstverständnis*. URL <http://www.dgss.de/verein/leitbild/>, 2017f – Überprüfungsdatum 2017-04-18

DGSS: *Unser Vereinsprofil*. URL <https://www.dgss.de/verein/vereinsprofil/>, 2017g – Überprüfungsdatum 2017-04-18

DITTON, Hartmut: Evaluation und Qualitätssicherung. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 607–623

DITTON, Hartmut: Funktion und Bedeutung der Qualitätsagenturen für die Qualitätssicherung an Schulen. In: SCHAAL, Bernd (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen : Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur ; eine Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)*. Münster, New York, NY, München, Berlin : Waxmann, 2010, S. 23–38

DUDEN: *Kritikfähigkeit*. URL <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kritikfaehigkeit>, 2017 – Überprüfungsdatum 2017-05-27

EBERHART, Sieglinde: *Bibliographie der Publikationen von DGSS-Mitgliedern Aktualisierung August 2011*. 2011. URL https://www.dgss.de/fileadmin/Publikationen/Bibliographien/Bibliographie_DGSS_AUG2011_Eberhart_II.pdf

ERNST, Peter: *Germanistische Sprachwissenschaft*. URL <http://www.utb-studie-book.de/9783825225414/1/0>, 2008.

ERPENBECK, John: KODE - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: ERPENBECK, John (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung : Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart : Schäffer-Poeschel, 2003, S. 365–376

EUROPÄISCHE UNION: *EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (in Kraft getr. am 6. 5. 2008). In: *ABl. (Amtsblatt der Europäischen Union)*, C 111, S. 1–7

EVAL-WIKI.ORG: *Evaluationsergebnisse*. URL <https://eval-wiki.org/glossar/Evaluationsergebnisse>, 2017 – Überprüfungsdatum 2017-03-22

FAULSTICH, Peter ; ZEUNER, Christine: *Erwachsenenbildung : [mit Online-Materialien]*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 2010 (Bachelor / Master)

FENGLER, Jörg: *Verhaltensänderung in Gruppenprozessen*. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1975 (Gruppenpädagogik, Gruppendynamik 17)

FENGLER, Jörg: *Feedback geben : Strategien und Übungen ; jetzt mit über 100 Übungen*. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel : Beltz, 2009 (Weiterbildung : Training)

FIEHLER, Reinhard: Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: BRÜNNER, Gisela;

FIEHLER, Reinhard; KINDT, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung : Band 2: Methoden und Anwendungsbeispiele*. Radolfzell : Verlag für Gesprächsforschung, 2002, S. 18–35

FIEHLER, Reinhard ; SUCHAROWSKI, Wolfgang: Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. In: FIEHLER, Reinhard; SUCHAROWSKI, Wolfgang (Hrsg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining : Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1992, S. 24–35

FINKENZELLER, Hermann ; RIEMER, Sabine: *Kompetenz und Reflexion : Kompetenzen beschreiben, beurteilen und anerkennen*. 1. Aufl. Augsburg : ZIEL, 2013 (Grundlagen der Weiterbildung)

FLICK, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung : Konzepte - Methoden - Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verl, 2006 (rororo, Rowohlts Enzyklopädie 55674)

GEIßNER, Hellmut: *Sprechwissenschaft : Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein/Ts : Scriptor, 1981 (Monographien Literatur, Sprache, Didaktik 26)

GEIßNER, Hellmut: *Rhetorik und politische Bildung*. 3. Aufl. Frankfurt am Main : Scriptor, 1986a (Monographien : Literatur + Sprache + Didaktik 7)

GEIßNER, Hellmut: *Sprecherziehung : Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. 2. Aufl. Frankfurt am Main : Scriptor, 1986b (Monographien Literatur + Sprache + Didaktik 30)

GEIßNER, Hellmut: *Sprechwissenschaft : Theorie der mündlichen Kommunikation*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main : Scriptor-Verl, 1988

- GEIßNER, Hellmut K.: *Kommunikationspädagogik : Transformationen der 'Sprech'-Erziehung*. St. Ingbert : Röhrig, 2000 (Sprechen und Verstehen 17)
- GEIßNER, Hellmut K.: Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings'. In: BRÜNNER, Gisela; FIEHLER, Reinhard; KINDT, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung : Band 2: Methoden und Anwendungsbeispiele*. Radolfzell : Verlag für Gesprächsforschung, 2002, S. 197–210
- GEIßNER, Hellmut K.: PISA fordert kommunikationspädagogische Konsequenzen. In: GUTENBERG, Norbert (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Schule : Sprecherziehung - Lehrerbildung - Unterricht*. München : Reinhardt, 2004 (Sprache und Sprechen, 42), S. 145–154
- GERL, Herbert ; PEHL, Klaus: *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1983 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung###Bem./sonst)
- GERLICH, Petra: *Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungs-Controlling? : Überblick, Anwendung und Implikationen einer Aufwand-Nutzen-Betrachtung von Bildung unter besonderer Berücksichtigung wirtschafts- und sozialpsychologischer Aspekte am Beispiel akademischer Nachwuchskräfte in Banken*. München [u.a.] : Hampp, 1999
- GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION: *Standards für Evaluation*. Köln : Geschäftsstelle DeGEval, 2008
- GNAHS, Dieter: *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld : Bertelsmann, 2010 (Studientexte für Erwachsenenbildung)
- GOLLWITZER, Mario ; JÄGER, Reinhold S.: *Evaluation : Workbook*. Weinheim [u.a.] : Beltz PVU, 2007
- GRÜNER, H.: *Evaluation und Evaluationsforschung im Bildungswesen*. In: *Pädagogische Rundschau* (1993)
- HABERMAS, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1981
- HABERMAS, Jürgen: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1995 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1176)

HABERMAS, Jürgen: *Faktizität und Geltung : Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. 3. Taschenbuchausg. textident. mit 4., durchges. Aufl. 1994. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2006 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1361)

HANNKEN-ILLJES, Kati: *Gute Gründe geben : Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Zugl.: Halle-Wittenberg, Univ., Diss., 2002. Frankfurt am Main : Lang, 2004 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 13)

HÄRING, Karin: *Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften : Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen*. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2003. 1. Aufl. Wiesbaden : Dt. Univ.-Verl, 2003 (Wirtschaftswissenschaft)

HARTUNG, Martin: *Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. : Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis*. In: BECKER-MROTZEK, Michael; BRÜNNER, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main, Oxford : P. Lang, 2004 (Forum angewandte Linguistik, Bd. 43), S. 47–66

HARTZ, Stefanie ; MEISEL, Klaus: *Qualitätsmanagement*. Bielefeld : Bertelsmann, 2006

HARTZ, Stefanie ; MEISEL, Klaus: *Qualitätsmanagement*. 3., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Bielefeld : Bertelsmann, 2011 (Studientexte für Erwachsenenbildung)

HECKER, Stefanie ; KASERIC, Tanja: *Trainer-Kit : Die wichtigsten Trainingstheorien, ihre Anwendung im Seminar und Übungen für den Praxistransfer*. Bonn : ManagerSeminare-Verl, 2006

HERBIG, A. F. ; WESSELA, E.: *Qualitätsmanagement und interne Unternehmenskommunikation*. In: GEIßNER, H. K.; HERBIG, A. F.; WESSELA, E. (Hrsg.): *Wirtschaftskommunikation in Europa* : Attikon, 1999, S. 81–96

HOLLA, Bernhard: *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation*. Frankfurt am Main {[u.a.] : Lang, 2002 (Europäische Hochschulschriften 842)

HOPF, Christel ; RIEKER, Peter ; SANDEN-MARCUS, Martina ; SCHMIDT, Christiane: *Familie und Rechtsextremismus : familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl, 1995

- HÖRMANN, Hans: *Psychologie der Sprache*. Verb. Neudr. Berlin u.a : Springer, 1970
- HYMES, D. H.: On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, 1972, S. 269–293
- JAKOBSON, Roman: Zeichen und System der Sprache. In: HOLENSTEIN, Elmar (Hrsg.): *Roman Jakobson Semiotik : Ausgewählte Texte 1919-1982*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1992, S. 427–436
- JOHNSON, R. B. ; ONWUEGBUZIE, A. J. ; TURNER, L. A.: *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2007), Nr. 2, S. 112–133
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION: *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York : McGraw-Hill, 1981
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION: *The program evaluation standards*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1994
- KADE, Jochen ; NITTEL, Dieter ; SEITTER, Wolfgang: *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart [u.a.] : Kohlhammer, 1999
- KALVERKÄMPER, H.: *Kommunikative Kompetenz*. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online* (2012). URL
http://www.degruyter.com/view/HWRO/kommunikative_kompetenz –
Überprüfungsdatum 2017-04-18
- KIRKPATRICK, Donald L. ; KIRKPATRICK, James D.: *Evaluating training programs : the four levels*. San Francisco [u.a.] : Berrett-Koehler [u.a.], 1998
- KNAPP, Mark L. ; DALY, John A.: *The Sage handbook of interpersonal communication*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif : Sage Publications, 2011
- KOCH, Uwe (Hrsg.); WITTMANN, Werner W. (Hrsg.): *Evaluationsforschung : Bewertungsgrundlage von Sozial- und Gesundheitsprogrammen*. Berlin u.a : Springer, 1990
- KROMREY, Helmut: *Evaluation - ein vielschichtiges Konzept : Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 24 (2001), Nr. 2, S. 105–131
- KUCKARTZ, Udo: *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel : Beltz Juventa, 2012

KUCKARTZ, Udo ; BUSCH, Julia: Mixed Methods in der Evaluation. In: KUCKARTZ, Udo; RÄDIKER, Stefan (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis : Beispiele - Konzepte - Methoden*. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr : Juventa, 2012 (Edition Erziehungswissenschaft), S. 142–155

KUCKARTZ, Udo ; DRESING, Thorsten ; RÄDIKER, Stefan ; STEFER, Claus: *Qualitative Evaluation : Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2008 (Springer eBook Collection, Humanities, Social Science [Dig. Serial], Springer-11776 [Dig. Serial])

KUCKARTZ, Udo ; RÄDIKER, Stefan: Evaluationsstudien. In: WESTLE, Bettina (Hrsg.): *Methoden der Politikwissenschaft*. 1. Aufl. Baden-Baden : Nomos, 2009 (Studienkurs Politikwissenschaft), S. 344–352

KUPER, Harm: *Evaluation im Bildungssystem : eine Einführung*. Stuttgart : Kohlhammer, 2005

LANGMAACK, Barbara ; BRAUNE-KRICKAU, Michael: *Wie die Gruppe laufen lernt : Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch*. 8. Aufl. [S.l.] : Beltz, 2010 (Hochschuldidaktik)

LEIDL, Rainer: Der Effizienz auf der Spur: Eine Einführung in die ökonomische Evaluation. In: SCHWARTZ, Friedrich Wilhelm; ABELIN, Th (Hrsg.): *Das Public-Health-Buch : Gesundheit und Gesundheitswesen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. München [u.a.] : Urban & Fischer, 2003, S. 461–484

LEMKE, Siegrun ; GRAUBNER, Dieter: *Sprechwissenschaft, Sprecherziehung : Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt am Main : Lang, 2006 (Leipziger Skripten 4)

LEPSHY, Annette: Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: BRÜNNER, Gisela; FIEHLER, Reinhard; KINDT, Walter (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung : Band 2: Methoden und Anwendungsbeispiele*. Radolfzell : Verlag für Gesprächsforschung, 2002, S. 50–71

LONDON, Manuel: *Job feedback : Giving, seeking, and using feedback and performance improvement*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 1997 (Series in applied psychology)

- LUFT, Joseph ; INGHAM, H.: *The Johari Window: a graphic model of awareness in interpersonal relations*. In: *Human relations training news* 5 (1961), Nr. 9, S. 6–7
- MAIER, Kathrin: Qualität und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der TeilnehmerInnen. In: *Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich - wohin geht der Weg? : Darstellung der Ergebnisse des Projektes "INSI-QUEB"*. Wien : Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung V 8, 2007 (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2007, Nr. 1), S. 13–29
- MEIER, Rolf: *Das Einzige, was stört, sind die Teilnehmer : Schwierige Seminarsituationen meistern*. Offenbach am Main : Gabal, 2007 (Gabal Trainer Praxis)
- MERTEN, Klaus: *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Münster : Lit, 1999 (Aktuelle Medien- und Kommunikationsforschung .)
- MEUSER, Michael ; NAGEL, Ulrich: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 2009a, S. 35–60
- MEUSER, Michael ; NAGEL, Ulrike: Das Experteninterview : Konzeptuelle Grundlagen und methodische Anlage. In: SUSANNE PICKEL, Gert Pickel Hans-Joachim Lauth und Detlef Jahn (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2009b (Springer eBook Collection, Humanities, Social Science [Dig. Serial], Springer-11776 [Dig. Serial]), S. 465–479
- MEYER, Dirk: Beobachtung, Feedback, Evaluation. In: BOSE, Ines; HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, B.; STOCK, Eberhard (Hrsg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft : Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen : Narr, 2013, S. 108–112
- MORRIS, Charles W. (Hrsg.): *Grundlagen der Zeichentheorie : Ästhetik und Zeichentheorie*. München : Hanser, 1972 (Reihe Hanser Kommunikationsforschung 106)
- NEUBER, B.: Methoden systematischer Beobachtung und Bewertung : 112-114. In: BOSE, Ines; HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, B.; STOCK, Eberhard (Hrsg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft : Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen : Narr, 2013

NEWMAN, Dianna L. ; SCHEIRER, Mary Ann ; SHADISH, William R. ; WYE, Christopher: New directions for program evaluation. In: SHADISH, William R. (Hrsg.): *Guiding principles for evaluators*. San Francisco : Jossey-Bass, 1995 (New directions for program evaluation, no. 66, (summer 1995)), S. 19--26

NITSCHKE, Petra: *Trainings planen und gestalten : Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen*. 4. Auflage. Bonn : managerSeminare Verlags GmbH, 2016 (Edition Training aktuell)

NUSSL, Ekkehard: *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld : Bertelsmann, 2010 (Studientexte für Erwachsenenbildung)

NUSSL, Ekkehard: *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld : Bertelsmann, 2013 (Studientexte für Erwachsenenbildung)

PABST-WEINSCHENK, Marita: *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 1. Aufl. München : E. Reinhardt, 2004 (UTB 8294)

PABST-WEINSCHENK, Marita: *Wie wird in sprechwissenschaftlich fundierten Kommunikationstrainings gelernt? - Versuch einer sprechwissenschaftlichen Antwort auf die angewandte Gesprächsforschung*. In: *Sprechen* (2009), Nr. 47, S. 34–45

PAWLOWSKI, Klaus: *Konstruktiv Gespräche führen : Fähigkeiten aktivieren, Ziele verfolgen, Lösungen finden*. 4., aktualisierte Aufl. München [u.a.] : Reinhardt, 2005

PAWŁOWSKI, Tadeusz ; GRZYB, Georg: *Begriffsbildung und Definition*. Berlin, New York : W. de Gruyter, 1980 (Sammlung Göschen 2213)

PETERS, John Durham: *Speaking into the air : A history of the idea of communication*. Paperback ed. Chicago, Ill : Univ. of Chicago Press, 2000

POLLITT, Christopher: *Evaluation in Europe : Boom or bubble*. In: *Evaluation* 4 (1998), Nr. 2, S. 214–224

QUILLING, Eike ; NICOLINI, Hans J.: *Erfolgreiche Seminargestaltung : Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung*. 1. Aufl. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007

REINHOLD, G. ; POLLAK, G. ; HEIM, H.: *Pädagogisches Lexikon*. München [u.a.] : Oldenbourg, 1999

- REISCHMANN, Jost: *Weiterbildungs-Evaluation : Lernerfolge messbar machen*. Neuwied [u.a.] : Luchterhand, 2003 (Grundlagen der Weiterbildung Arbeitshilfen)
- REISCHMANN, Jost: *Weiterbildungs-Evaluation : Lernerfolge messbar machen*. 2. Aufl. Augsburg : ZIEL, 2006 (Grundlagen der Weiterbildung)
- ROGERS, Carl Ransom: *Entwicklung der Persönlichkeit : Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. 4. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 1982 (Konzepte der Humanwissenschaften)
- ROGERS, Carl Ransom: *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 18. Aufl, ungekürzt. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuchverlag, 2009
- ROSENBERG, Marshall B.; HOLLER, Ingrid (Mitarb.): *Gewaltfreie Kommunikation : Eine Sprache des Lebens*. 12., überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn : Junfermann Verlag, 2016 (Reihe Kommunikation)
- ROSSI, Peter H. ; LIPSEY, Mark W. ; FREEMAN, Howard E.: *Evaluation : A systematic approach*. 7th ed. Thousand Oaks, CA : SAGE, 2004
- RUBNER, Angelika: *Unterwegs zur funktionierenden Gruppe : Die Gestaltung von Gruppenprozessen mit der Themenzentrierten Interaktion*. Giessen : Psychosozial-Verlag, 2016 (Therapie & Beratung)
- SANDERS, James R. (Hrsg.); BEYWL, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch der Evaluationsstandards : die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 2006
- SCARBATH, Horst (Hrsg.); BEYER-STIEPANI, Thomas von (Hrsg.): *Handbuch Trainingskompetenz : Multiplikatorenkonzept für die betriebliche Weiterbildung*. Bielefeld : Bertelsmann, 2012 (DGFP PraxisEdition 106)
- SCHMIDT, Thomas: *Kommunikationstrainings erfolgreich leiten : Der Seminarfahrplan*. 1. Aufl. Bonn : ManagerSeminare, 2006 (Edition Training aktuell)
- SCHMIDT, Thomas: *Konfliktmanagement-Trainings erfolgreich leiten : Der Seminarfahrplan*. 1. Aufl. Bonn : ManagerSeminare, 2009 ((Edition Training aktuell))
- SCHNORRENBURG, Jo E.: Rhetorische Kommunikation als Gegenstand von Erwachsenenbildung: Erwartungen und Versprechungen in illusionärer Komplementarität. In: HERBIG, Albert F. (Hrsg.): *Konzepte rhetorischer Kommunikation*.

St. Ingbert : Röhrig, 1995 (Sprechen und Verstehen : Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, 7), S. 131–142

SCHON, Donald A.: *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New ed. 22. August : Taylor & Francis Ltd, 1991

SCHULZ VON THUN, Friedemann: *Miteinander reden : [Kommunikation, Person, Situation]*. Orig.-Ausg., Sonderausg. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verl.f 258777087, 2006 (Rororo 62224)

SCRIVEN, Michael: Die Methodologie der Evaluation. In: WULF, Christoph (Hrsg.): *Evaluation : Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München : R. Piper, 1972 (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 18), S. 60–91

SEARLE, John R.: *Intentionality : An essay in the philosophy of mind*. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1983

SEILER, Tina ; HERBIG, Albert F.: *Qualitätssicherung, Evaluation und Controlling im Bereich Training und Beratung*. In: *Sprechen* (2004), Nr. 41, S. 12–27

SHANNON, Claude Elwood ; WEAVER, Warren: *The mathematical theory of communication*. Urbana Ill : The Univ. of Illinois Press, 1949

SLEMBEK, Edith ; GEIßNER, Hellmut: *Feedback : Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. 1. Aufl. St. Ingbert : Röhrig, 1998 (Sprechen und Verstehen Bd. 15)

SPITZBERG, Brian H. ; CUPACH, William R.: *Interpersonal communication competence : SAGE Publications, Incorporated*, 1984

SPITZBERG, Brian H. ; CUPACH, William R.: *Handbook of interpersonal competence research*. New York, Berlin [u.a.] : Springer, 1989 (Recent research in psychology)

STAHL, Eberhard: *Dynamik in Gruppen : Handbuch der Gruppenleitung*. 3. Aufl. [S.l.] : Beltz, 2012 (Hochschuldidaktik)

STAUDT, E. ; KRIEGESMANN, B. ; MUSCHIK, C.: IAI-Scorecard of Competence. In: ERPENBECK, John (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung : Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart : Schäffer-Poeschel, 2003, S. 160–168

STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung : Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen : Leske + Budrich, 2000

- STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung : Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen : Leske + Budrich, 2004 (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung 1)
- STOCKMANN, Reinhard: *Evaluationsforschung : Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster [u.a.] : Waxmann, 2006
- STOCKMANN, Reinhard: *Handbuch zur Evaluation : eine praktische Handlungsanleitung*. Münster [u.a.] : Waxmann, 2007 (6)
- STOCKMANN, Reinhard ; MEYER, Wolfgang: *Evaluation : Eine Einführung*. Opladen [u.a.] : Budrich, 2010 (UTB 8337 : Sozialwissenschaften)
- STUFFLEBEAM, Daniel L. ; SHINKFIELD, Anthony J.: *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, Calif : Jossey-Bass, 2007
- SUCHMAN, Edward Allen: *Evaluative research; principles and practice in public service & social action programs*. New York : Russell Sage Foundation, 1967
- SYNDER, Mark: *self-monitoring of expressive behavior*. In: *Journl of Personality and Social Psycology* 30 (1974), Nr. 4, S. 526–537 – Überprüfungsdatum 2016-12-01
- THIEL, Bertram: Wertungsfreies Mitarbeiter-Feedback auf der Grundlage eines offenen Feedback-Bogens. In: ALLHOFF, Dieter-W (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation*. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 2001 (Sprache und Sprechen, 37), S. 175–182
- THIELEMANN, Simon: *Kompetenzbereich Sprechen & Zuhören Konzept für das Vortragen in der Schule*. URL <https://www.dgss.de/newsletter/dgss-ktuell-12014/>, 2014 – Überprüfungsdatum 2017-04-12
- TÜV SÜD: *Qualitätsmanagement : Die ISO 9001*. URL <http://www.tuev-sued.de/management-systeme/iso-9001>, 2017 – Überprüfungsdatum 2017-05-25
- UNGEHEUER, Gerold ; JUCHEM, Johannes G. ; SCHMITZ, H. Walter: *Kommunikationstheoretische Schriften*. Aachen : Alano/Rader, 1987
- UNIVATION.ORG: *Wer oder was sind Stakeholder?* URL <http://www.univation.org/faq/stakeholder>, 2017 – Überprüfungsdatum 2017-03-22

WAGNER, Roland W.; SCHMURR, Karin (Mitarb.): *Grundlagen der mündlichen Kommunikation : Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen*. 9., erw. Aufl. Regensburg : BVS, 2004a

WAGNER, Roland W. (Hrsg.): *Sprechen*, 2004b

WAGNER, Roland W.: *Bibliographie der Publikationen von DGSS-Mitgliedern 1995-2005 in alphabetischer Ordnung*. 31.03.2005. URL

<https://www.dgss.de/fileadmin/Redaktion/Oeffentlich/Download/DGSS-Bibliographie.pdf>

WAGNER, Roland W.: *Die sprechen-Bibliographie : Interdisziplinäre Zusammenstellung aktueller Bücher und Aufsätze zur mündlichen Kommunikation; CD-ROM-Version in MS WORD*. Nr. 417. Heidelberg : VfSK, 2017

WATZLAWICK, Paul ; BEAVIN, Janet H. ; JACKSON, Don D.: *Menschliche Kommunikation : Formen, Störungen, Paradoxien*. 11., unveränd. Aufl. Bern : Huber, 2007

WATZLAWICK, Paul ; BEAVIN, Janet H. ; JACKSON, Donald DeAvila: *Menschliche Kommunikation : Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern u.a : Huber, 1969

WENDORFF, Jörg A.: *Das Lehrbuch : Trainerwissen auf den Punkt gebracht*. 1. Aufl. Bonn : ManagerSeminare-Verl.-GmbH, 2009 (Edition Training aktuell)

WESSELER, M.: Evaluation und Evaluationsforschung. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 2010, S. 1031–1048

WESSELER, Matthias: Evaluation und Evaluationsforschung. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 2009, S. 736–752

WEST, Richard L. ; TURNER, Lynn H.: *Understanding interpersonal communication : Making choices in changing times*. 2nd ed., enhanced. Boston : Wadsworth, 2011

WIDMER, Thomas: Qualität der Evaluation- Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung : Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen : Leske + Budrich, 2000, S. 77–102

WOTTAWA, Heinrich ; THIERAU, Heike: *Lehrbuch Evaluation*. 3., korrigierte Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle : Huber, 2003 (Aus dem Programm Huber: Psychologie-Lehrbuch)

ZECH, Rainer: *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) : Grundlegung - Anwendung - Wirkung*. Bielefeld : Bertelsmann, 2006

7 Anhang

Anhang A Anschreiben zur Studie (I)

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Doktorandin der Arbeitsgruppe für Methoden & Evaluation (MAGMA) am Fachbereich für Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg und schreibe meine Dissertation zum Thema „Evaluation von Kommunikationstrainings“. Zudem habe ich im September 2011 meine Weiterbildung zur Sprecherzieherin (DGSS) bei Prof. Dr. Heilmann beendet und bin wie Sie Mitglied der DGSS.

In meiner Dissertation untersuche ich, wie Trainer, die in dem Feld der Kommunikationstrainings arbeiten, zu Evaluation stehen und was diese von Evaluation halten. Evaluieren Sie beispielsweise freiwillig oder haben Sie bei einem Evaluationsbogen, den Sie von einer Organisation aus am Ende Ihres Seminars einsetzen sollten schon einmal als für ihr Seminar nicht passend erlebt? Welche Vorteile oder Herausforderungen sehen Sie in der Evaluation von Kommunikationstrainings?

Mich interessieren auch die Gründe warum Sie möglicherweise Ihre Trainings nicht evaluieren.

Bitte unterstützen Sie mich, indem Sie meinen zehnmütigen Fragebogen ausfüllen:
www.jkbusch.de/EvaluationvonKommunikationstrainings

Im Anschluss an die Auswertung dieser ersten Studie ist eine weitere Studie geplant. Wenn sie auch hierfür zur Verfügung stehen können Sie dies in dem Fragebogen angeben.

Natürlich werden alle Ihre Angaben anonym und vertraulich behandelt. Ich freue mich sehr darüber, wenn Sie mir bei meiner Studie helfen!

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mühe,
Julia Busch

P.S. Falls Sie noch Fragen zu meiner Dissertation oder zur Umfrage haben freue ich mich über eine Email (email@jkbusch.de) von Ihnen.

Anhang B Fragebogen zu Studie (I)

Evaluation von Kommunikationstrainings 2012

Vielen Dank für Ihr Interesse an der Befragung zum Thema "Evaluation von Kommunikationstrainings".

Mit dieser Umfrage möchte ich, im Rahmen meiner Dissertation, erfahren, was Sie unter Kommunikationstrainings verstehen, welche Erfahrungen Sie im Bezug auf Evaluation gemacht haben und wo Sie Herausforderungen für Evaluation im Bereich von Kommunikationstrainings sehen.

Bei Fragen zur Umfrage oder zu meiner Dissertation können sie mir gerne eine E-mail (julia.busch@uni-marburg.de) schreiben.

Julia Busch

Diese Umfrage enthält 35 Fragen.

Kommunikationstraining

1. Zu welchen Schwerpunkten bieten Sie Kommunikationstrainings an?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	biete ich an	biete ich nicht an
Aktives Zuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atmung und Stimme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschlechtsspezifische Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internationale Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körpersprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moderation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reden halten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechausdruck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorträge halten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wenn Sie darüber hinaus noch Kommunikationstrainings zu weiteren Schwerpunkten anbieten beschreiben Sie diese bitte.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

3. Wo führen Sie ihre Kommunikationstrainings durch?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt	stimmt nicht
Ich führe meine Kommunikationstrainings ausschließlich in einer Einrichtung (z.B. der VHS) durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich biete nur Inhouse Schulungen (z.B. bei der freien Wirtschaft) an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich führe meine Kommunikationstrainings bei verschiedenen Trägern (z.B. VHS, private Bildungsträger usw.) durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine eigenen Räume in denen ich Kommunikationstrainings als privater Anbieter durchführe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich biete sowohl Kurse bei verschiedenen Trägern als auch Inhouse Schulungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Sonstiges:

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

5. Beschreiben Sie bitte in kurzen Stichpunkten wie ein "typisches", von Ihnen durchgeführtes, Kommunikationstraining abläuft.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

6. Das Spektrum der Kurse, die als Kommunikationstraining bezeichnet werden ist sehr breit. Umso wichtiger ist es, eine genaue Vorstellung davon zu bekommen, was Sie unter Kommunikationstrainings verstehen. Bitte beschreiben Sie dies in kurzen Stichpunkten.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Evaluation

7. Evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja	Nein	Teilweise
→8	→12	→8

8. Beschreiben Sie bitte den Evaluationsprozess.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

9. Was machen Sie mit den erhobenen Daten?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt	stimmt nicht
Ich gebe die Daten an meinen Auftraggeber weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nutze die Daten zur Verbesserung meines Kommunikationstrainings..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hefte die Daten ab und lasse sie ruhen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges.	→10	→11

10. Und zwar:

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

11. Wo sehen Sie Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei der Evaluation Ihrer Kommunikationstrainings?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

12. Warum evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings nicht?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	stimmt	stimmt nicht
Ich sehe keinen Sinn in der Evaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluationen sind zu zeit- und arbeitsaufwendig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hole mir die Meinung der Teilnehmer mit anderen Methoden ein	→13	→14

13. Welche Methoden benutzen Sie dazu?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

14. Unter welchen Voraussetzungen würden Sie Ihr Kommunikationstrainings evaluieren?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

→17

15. Halten Sie sich bei der Evaluation an ein bestimmtes Evaluationsmodell?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja	Nein
→16	→17

16. An welches Modell halten Sie sich bei der Evaluation Ihrer Kommunikationstrainings?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

17. Was verstehen Sie unter Evaluation?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

- 18. Werden die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings im Rahmen eines Qualitätsmanagementprozesses einer Organisation evaluiert?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja	Nein
→19	→22

- 19. Bitte beschreiben Sie in kurzen Stichpunkten den Ablauf einer solchen Evaluation.**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

- 20. Werden Ihnen die Ergebnisse dieser Organisation zurückgemeldet?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja	Nein
→21	→22

- 21. Sind die zurückgemeldeten Ergebnisse für Sie hilfreich zur Verbesserung ihres Trainings?**

Ja	Nein	Teilweise
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 22. An dieser Stelle ist Platz wenn Sie noch etwas zum Thema Evaluation von Kommunikationstrainings sagen möchten, dass bisher nicht zur Sprache gekommen ist.**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Biographische Daten**23. Welche berufliche Erstqualifikation besitzen Sie?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Studium der Sprechwissenschaft (B.A., M.A., Diplom).	→25
Studium der Pädagogik	→25
Logopädische Ausbildung	→25
Sonstiges.	→24

24. Und zwar ?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

25. An welchem Ort haben Sie ihre berufliche Erstqualifikation abgeschlossen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

26. Haben Sie eine Weiterbildung zur Sprecherzieherin/ zum Sprecherzieher (DGSS) absolviert?

Ja	Nein
→29	→30

27. Wo haben Sie den Abschluss diese Weiterbildung erworben?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

28. Seit wann führen Sie Kommunikationstrainings durch?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte geben sie die Anzahl der Jahre an. Wenn Sie weniger als ein Jahr in diesem Bereich tätig sind stellen Sie dies zum Beispiel durch 0.1 (für 10 Monate) dar.

29. Ist das Durchführen von Kommunikationstrainings Teil ihres Haupterwerbs?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.

Weiblich	Männlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Wie alt sind Sie?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

32. Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Darf ich Sie eventuell für eine weitere Studie im Rahmen meiner Dissertation zum Thema Evaluation von Kommunikationstrainings kontaktieren?

Ja	Nein
→33	→Ende

33. Vielen Dank, dass ich Sie gegebenenfalls für eine weitere Umfrage im Rahmen meiner Dissertation kontaktieren darf. Um Ihre Anonymität zu wahren

Klicken Sie bitte auf den folgen Link. Damit gelangen Sie in einem neuen Tab zu einem Formular in dass Sie ihre Kontaktdaten (Vor- und Nachname, sowie Emailadresse) eintragen können. Es ist technisch nicht möglich eine Verbindung zwischen dieser von Ihnen ausgefüllten Studie und dem Kontaktformular herzustellen.

<http://www.methoden-evaluation.de/kontaktdaten/form.html>

Anhang C Anschreiben Studie (II)

Betreff: „Evaluation von Kommunikationstrainings“- Studie (II)

Sehr geehrte Damen und Herren,

Sie haben bei der Online-Befragung zum Thema “Evaluation von Kommunikationstrainings“ mitgemacht und sich zur Teilnahme an einer weiteren Studie bereit erklärt. Dafür möchte ich mich noch einmal herzlich bedanken.

Zur Erinnerung: Ich bin Doktorandin bei Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes und Prof. Dr. Udo Kuckartz an der Philipps-Universität Marburg. In meiner Dissertation untersuche ich, wie die aktuelle Evaluationspraxis bei der Evaluation von Kommunikationstrainings aussieht, wo Herausforderungen und Probleme liegen und wo Unterstützungsbedarf besteht. Ziel meiner Dissertation ist die Erstellung eines Leitfadens zur Evaluation von Kommunikationstrainings.

Während in der ersten Befragung der Fokus auf der aktuellen Evaluationspraxis lag, soll sich die zweite Studie mit den Themenfeldern Herausforderungen bei Evaluation von Kommunikationstrainings und sowie mögliche Ansatzpunkte für konkrete Hilfestellungen bei der Evaluation von Kommunikationstrainings beschäftigen. Dazu führe ich ca. 25-minütige (Telefon-)Interviews durch. Begleitend zu den Interviews gibt es einen ca. 5-minütigen Online-Begleitfragbogen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie weiterhin für ein Interview zur Verfügung stünden. Dies wäre auch möglich im Rahmen der DGSS Tagung 2015 in Marburg oder als Telefoninterview (im Zeitraum vom 28.09.2015-16.10.2015). Hier würde ich mich über eine Rückmeldung per Email freuen.

Natürlich werden alle Ihre Angaben anonym und vertraulich behandelt.

Ich freue mich sehr darüber, wenn Sie mir bei meiner Studie helfen!

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mühe,

Julia Busch

P.S. Falls Sie noch Fragen zu meiner Dissertation oder zu den Interviews haben freue ich mich über eine E-Mail von Ihnen.

--

Dipl.-Päd. und Sprecherzieherin (DGSS) Julia Busch

www.jkbusch.de

Anhang D Leitfaden Studie (II)

Guten Tag,

- Vielen Dank noch einmal an dieser Stelle, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben und auch schon den Online-Fragebogen ausgefüllt haben.
- Zu Beginn möchte ich noch einmal kurz das Ziel dieser Studie benennen: Mich interessiert ausgehend von ihrer erlebten Praxis, wo sie Herausforderungen und mögliche Bedarfe in Bezug auf Hilfestellungen bei der Evaluation sehen.
- Das Interview wird voraussichtlich 25 Minuten dauern.
- Wie bereits geschrieben, zeichne ich die Interviews auf, damit für die spätere Analyse keine wichtigen Informationen verloren gehen. Natürlich werden alle Ihre Angaben vertraulich behandelt.
- Das Interview teilt sich in drei Themenblöcke:
 - Evaluationspraxis
 - Herausforderungen
 - Mögliche Hilfestellungen bei der Evaluation /Entwicklungspotenziale (?)
- Dann möchte ich jetzt mit dem ersten Themenblock beginnen.

Frage	Mögliche Nachfragen
Evaluationspraxis	
1. Zu welchen Inhalten bieten Sie Kommunikationstrainings an?	Bitte nennen Sie die letzten fünf Titel zu denen Sie Seminare/Workshops etc. angeboten haben?
2. Evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings?	
3. Sind Sie in einem Qualitätsmanagementprozess einer Einrichtung mit einem ihrem Kommunikationstrainings involviert?	Wird ein Evaluationsbogen durch die Einrichtung vorgegeben? Erfolgt eine Rückmeldung der Ergebnisse? Wie erfolgt die Rückmeldung der Ergebnisse?
4. Beschreiben Sie bitte kurz wie der Evaluationsprozess typischer Weise abläuft.	
5. Mit welchem Ziel Evaluieren Sie die von Ihnen durchgeführten Kommunikationstrainings?	
6. Was verstehen Sie persönlich eigentlich unter Evaluation? Wie würden Sie Evaluation definieren?	Wenn Sie jemand fragen würde, was ist Evaluation, was würden Sie ihm antworten?

7. Welche Ergebnisse erhalten Sie durch die Evaluation von Kommunikationstrainings? In welcher Form liegen die Evaluationsergebnisse vor?	Wie kommen Sie von den Daten zu den Konsequenzen? Welche Rolle spielen Bewertungskriterien und Sollwerte? Wie kommen Sie von den Daten zur Umsetzung?
8. Wen informieren Sie über die Evaluationsergebnisse?	Teilnehmer Auftraggeber Öffentlichkeit (Warum werden diese Personen informiert?) Wie werden diese Personen informiert
Herausforderungen	
9. Wie beurteilen Sie den Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt?	Wie beurteilen Sie den Aufwand der Evaluationsergebnisse im Verhältnis zum Nutzen?
10. Was meinen Sie: Wo müsste man Ansätzen, wenn man den Nutzen der Evaluation für Sie erhöhen wollte?	
11. Ich nenne Ihnen nun einige Bereiche in denen Probleme bei der Evaluation auftreten können. Bitte Beschreiben Sie kurz, wie Sie diese Bereiche erleben. <ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz der Evaluation durch die TN • Die Erhebung der Evaluationsdaten • Auswertung der Daten • Verwendung der Ergebnisse • Arbeitsaufwand 	
12. Welche von den Unsicherheiten oder Schwierigkeiten, die sie genannt haben, stellt für sie das größte Problem dar?	Und warum?
Mögliche Hilfestellungen	
13. Welche Kompetenzen braucht man aus ihrer Sicht um Kommunikationstrainings effizient zu evaluieren?	Welche dieser Kompetenzen besitzen sie?
14. Wie haben Sie ihr Wissen und ihre Kompetenzen über Evaluation erlangt?	

15. Mal angenommen, Sie hätten Zeit und Geld, ein Seminar zum Thema „Evaluation von Kommunikationstrainings“ zu besuchen. Was würden Sie dort lernen wollen? Was wäre für Sie hilfreich?	
16. Wünschen Sie sich Unterstützung bei der Evaluation?	Wenn ja, in welchen Bereichen und durch wen? (Auftraggeber, DGSS, Externe)
17. Würde Ihnen ein Leitfaden bei der Evaluation ihrer Kommunikationstrainings helfen?	Was müsste dieser beinhalten?
18. Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas Wichtiges zu sagen?	Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas Wichtiges zu sagen?

Anhang E Begleitfragebogen Studie (II)

Guten Tag,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, diesen Fragebogen auszufüllen.

Mit freundlichen Grüßen

Julia Busch

1. Zu welchen Schwerpunkten bieten Sie Kommunikationstrainings an?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Argumentation	<input type="checkbox"/>
Atmung und Stimme	<input type="checkbox"/>
Geschlechtsspezifische Kommunikation	<input type="checkbox"/>
Gespräch	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Kompetenz	<input type="checkbox"/>
Körperausdruck	<input type="checkbox"/>
Moderation	<input type="checkbox"/>
Präsentation	<input type="checkbox"/>
Rede	<input type="checkbox"/>
Sprechausdruck	<input type="checkbox"/>
Verhandlung und Konflikt	<input type="checkbox"/>
Sonstiges	<input type="checkbox"/>

2. Wo führen Sie ihre Kommunikationstrainings durch?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Trifft zu	Trifft nicht zu
Ich führe meine Kommunikationstrainings ausschließlich in einer Einrichtung (z.B. der VHS) durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich biete nur Inhouse Schulungen (z.B. bei der freien Wirtschaft) an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich führe meine Kommunikationstrainings bei verschiedenen Trägern (z.B. VHS, private Bildungsträger usw.) durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine eigenen Räume in denen ich Kommunikationstrainings als privater Anbieter durchführe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich biete sowohl Kurse bei verschiedenen Trägern als auch Inhouse Schulungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Welche berufliche Erstqualifikation besitzen Sie?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Studium der Sprechwissenschaft (B.A., M.A., Diplom).	<input type="checkbox"/>
Studium der Sprechkunst	<input type="checkbox"/>
Studium der Linguistik	<input type="checkbox"/>
Studium der Pädagogik	<input type="checkbox"/>
Logopädische Ausbildung	<input type="checkbox"/>
Sonstiges.	<input type="checkbox"/>

4. An welchem Ort haben Sie ihre berufliche Erstqualifikation abgeschlossen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

5. Haben Sie eine Weiterbildung zur Sprecherzieherin/ zum Sprecherzieher (DGSS) absolviert?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wenn Ja, wo haben Sie den Abschluss diese Weiterbildung erworben?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

7. Seit wann führen Sie Kommunikationstrainings durch?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte geben sie die Anzahl der Jahre an. Wenn Sie weniger als ein Jahr in diesem Bereich tätig sind stellen Sie dies zum Beispiel durch 0.1 (für 10 Monate) dar.

8. Ist das Durchführen von Kommunikationstrainings Teil ihres Haupterwerbs?

Ja	Nein
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie viele Kommunikationstrainings haben Sie im Jahr 2014 in etwa durchgeführt?

(Bitte werten Sie Angebote mit mehreren Terminen als eine Veranstaltung).

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

10. Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.

Weiblich	Männlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Wie alt sind Sie?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Danke für Ihre Teilnahme!

Anhang F Beispielinterview I03

-
- 1 3. Interview
-
- 2 I: Kannst du mir die letzten 3-5 Titel nennen, zu denen du Workshops oder Seminare angeboten hast?
-
- 3 B: Ein Großteil meiner Seminare sind an der Uni [Name], wo ich einen Lehrauftrag habe, da bin ich derjenige (...) Das heißt Rhetorik, Zertifikatskurs Gespräche. Da geht es um Gesprächsführung. Das waren der letzte und der vorletzte Termin, den ich gemacht habe, davor habe ich noch ein Präsentationstraining für Gründer gemacht. Das war eine kleine Gruppe von Gründern, die auch alle an gleichen Dingen arbeiten, an der gleichen Geschäftsidee. Mit denen habe ich ihre Präsentation vorbereitet für potenzielle Investoren, um dort ihre Idee vorzustellen.
-
- 4 I: Spannend, evaluierst du die Sachen?
-
- 5 B: Ich werde evaluiert, in der Uni [Name]. Die haben einen standardisierten Fragebogen, der meines Erachtens gut designed ist. Zusätzlich dazu bitte ich meine Studenten noch um ein mündliches Abschlussfeedback. Ich arbeite teilweise mit Zwischenfeedbacks, aber eher um heraus zu bekommen, was ich noch machen muss, damit die am Ende glücklich sind. Bei den Gründern war das weniger formalisiert, da habe ich am Ende kurz rumgefragt, zwei-drei Schlüsselfragen, „was nehmt ihr mit? Was bleibt euch in Erinnerung?“ so ungefähr. Wie ein Feedback, was habe ich beibehalten, was kann ich besser tun. Ich habe dann aber, dadurch, dass ich den Auftrag bearbeitet habe, auch nochmal ein Feedback über den Umweg der Auftraggeberin gekriegt und dann auf die Art und Weise dann doch erfahren, dass die ganz zufrieden waren. Diese Präsentation findet dann natürlich auch statt und wenn man sich die anguckt und die gut präsentieren, das ist das ja auch eine Form von Feedback.
-
- 6 I: Auf jeden Fall, das heißt, bei dem Qualitätsmanagementprozess, in dem du drin bist, durch die Uni, bekommst du die Ergebnisse auch immer zurückgemeldet?
-
- 7 B: Ich bekomme die Ergebnisse zurückgemeldet und zwar meine individuellen Ergebnisse und auch im Vergleich zu den gemittelten Ergebnissen des Instituts, dass man sich da über oder unter der Nulllinie selber einschätzen kann.
-
- 8 I: Und hast du Bewertungskriterien, wo du sagst „wenn die Note so und so ist, dann verändere ich was“? Oder wie gehst du damit um, mit den Ergebnissen?
-
- 9 B: Das mündliche Feedback ist mir wichtiger, denn da kann ich auch nachfragen „ok, dieser Abschnitt hat also nicht so gepasst für euch?“ oder das war zu lang, das war zu einfach oder das war zu schwer. Dann nehme ich Feintunings an meinem Konzept vor. Das schriftliche Feedback hat dazu noch nicht geführt, weil das ist rein numerisch und noch dazu ziemlich gut bei mir, insofern, das ist einfach so eine Rückmeldung, Note 1,7 oder sowas, das kann man so lassen.
-
- 10 I: Ok, und bei diesem mündlichen Feedback, behältst du dir das irgendwie vor, schreibst du mit oder machst du dir selber Notizen?
-
- 11 B: Ja, ich habe eine Liste, ganz primitiv, plus, minus, bei plus schreibe ich die Dinge hin, die als positiv genannt werden, dass ich die beibehalte oder vielleicht sogar
-

ausbaue und bei minus kommen die Änderungsvorschläge hin.

12 I: Und ab wann wird geändert?

13 B: Ab sofort.

14 I: Ok, also sobald von einer Person ein Vorschlag kommt, wird geändert?

15 B: Nein, so schnell lasse ich mich nicht ins Boxhorn jagen, aber wenn ich das Gefühl habe, das ist die allgemeine Stimmung. Ich frage dann auch nach wenn eine Person einen Kritikpunkt bringt, wie sahen die anderen das. Dann sieht man ja schon durch ein Kopfschütteln, er hat die Stimmung getroffen oder das ist eine Einzelmeinung. Wenn es nur eine Einzelmeinung ist, dann ist das für mich auch nicht der Anlass, aber wenn ich merke das ist Gruppenkonsens, dann denke ich mir schon „ok, dann machen wir das beim nächsten Mal anders“.

16 I: Und diesen Zettel, behältst du den bei dir oder wird der danach weggeschmissen oder sammelst du die alle?

17 B: Ich schreibe das ja selber mit und den hefte ich oben auf, ich habe meinen Ordner, wo mein Unterrichtsdesign drin ist und auch meine ganzen Seminarunterlagen und der liegt da oben auf, dass ich mich beim nächsten Mal daran erinnere und dann auch darauf reagieren kann. Normalerweise bin ich, also ich habe eine Festanstellung als Lehrer, da werde ich auch evaluiert und diese freiberuflichen Sachen, die mache ich dann eher am Wochenende, das heißt, ich vergesse von einem Termin zum Nächsten dann auch gerne was, da liegt manchmal ein halbes Jahr dazwischen. Das heißt ich muss das dann nochmal vor Augen haben, dann erinnere ich mich aber auch daran, und dann kann ich dementsprechend reagieren.

18 I: Das heißt, das Ziel deines Feedbacks ist eine Verbesserung?

19 B: Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess.

20 I: Wenn dich jemand fragen würde, was verstehst du unter Evaluation, was würdest du dem antworten?

21 B: Eine Evaluation ist die Metaschleife im Anschluss, man redet also nochmal über den Prozess. Ich gebe auch den Studierenden danach noch ein Feedback, das ist immer meine Abschlussrede. Bevor ich denen viel Glück und viel Segen wünsche, sage ich denen auch nochmal, wie ich das vergangene Wochenende fand und so tun die das bei mir auch. Das heißt, wir gehen am Ende nochmal eine Ebene höher, betrachten das Ganze aus der Metaperspektive und gucken uns an, was ist da eigentlich gelaufen die letzten drei Tage und wie vor allem ist es gelaufen und wie kann man es noch besser machen.

22 I: Das heißt, klar beim Feedback kriegen die Teilnehmer das Ergebnis sofort mit, aber legst du auch offen, das wären Punkte, die würde ich auch dann verändern oder behältst du das erstmal bei dir?

23 B: Nee, ich sage häufig, wie ich darauf reagieren würde oder ich frage auch „wie hätte ich es denn besser machen können?“ und oftmals bekommt man von den Studierenden auch Antworten, ob ich das dann annehme, das bleibt mir immer noch vorbehalten.

-
- 24 I: Natürlich, das kommt dann auch erst im Prozess später. Wie würdest du den Nutzen des Feedbacks, der Evaluation an sich beurteilen?
-
- 25 B: Es ist (...) Man bekommt ja schon während der Veranstaltung ein Feedback, wenn die Leute dasitzen, gähnen, einschlafen, auf ihrem Handy rumtippen, dann ist das ja auch eine Form von Feedback, genauso wie im Gegenteil, wenn du eine aktive Beteiligung hast, dann heißt es man macht gerade etwas richtig. Insofern, das Abschlussfeedback würde ich nicht, als unentbehrlich bezeichnen, ich habe darauf auch schon verzichten müssen aus Zeitmangel. Das gefällt mir nicht gut, aber das muss sein und da stirbt auch keiner von. Ich würde es nicht als unendlich wichtig einstufen, aber schon als wichtig, allein wegen diesem kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Man hat ein Konzept, ich mache das seit Jahren, diesen Gesprächskurs und irgendwann steht so ein Konzept, aber trotzdem ist es ja irgendwie noch ein bisschen formbar. Man langweilt sich ja auch selber zu Tode, wenn man immer das gleiche erzählt, irgendwann kannst du dir selber nicht mehr zuhören. Das heißt, das muss verändert werden über die Zeit hinweg und wie verändere ich das? Natürlich nach den Maßgaben, die ich da aus den Rückmeldungen ziehe.
-
- 26 I: Würdest du sagen, Aufwand, Nutzen steht im Verhältnis?
-
- 27 B: Ja, ich verwende da nicht viel Zeit drauf, das geht ganz schnell, zehn Minuten.
-
- 28 I: Zehn Minuten, ok. Ich nenne dir jetzt mal ein paar Bereiche, in denen Herausforderungen oder Probleme auftreten können und würde dich einfach mal bitten mir zu sagen, wie ist das den aus deiner Sicht? Die Akzeptanz der Evaluation durch die Teilnehmenden.
-
- 29 B: Habe ich noch keine Probleme mit erfahren, dadurch, dass Feedback selber auch ein Thema ist, in meinen Seminaren, sind die darauf vorbereitet und wissen glaub ich auch um die Bedeutung dessen und wie gesagt, ich walze das auch nicht bis ins Unendliche aus und ich achte darauf, dass gewisse Feedbackregeln eingehalten werden. Sei konkret, zum Beispiel. Wenn jemand sagt „ja, ich fand das Seminar gut“, dann muss ich nachfragen „was fandst du denn gut?“. Mit der Information, das war gut, da fühle ich mich gut, aber da kann ich nicht viel mit anfangen. Ich verlange auch nach Präzisierung. Das tue ich aber auch schon vorher, wenn die sich gegenseitig feedbacken.
-
- 30 I: Das heißt die Kultur ist schon angelegt?
-
- 31 B: Die Kultur ist schon irgendwie angelegt.
-
- 32 I: Und wie ist das bei der Erhebung der Evaluationsdaten, gibt es da Herausforderungen, Schwierigkeiten, Probleme?
-
- 33 B: Ja, also ich habe das Problem damit, dass das zu quantitativ ist und zu wenig qualitativ. Die kreuzen dann immer an, Frage und dann 1-7 und ganz am Ende des Bogens stehen ein paar Sachen, wo man tippen kann. Jetzt gibt es aber zwei Probleme, erstens findet das am Ende des Seminars statt, das heißt, wenn die mit diesem Feedback fertig sind, dann dürfen sie heim. Da wird als nicht viel Zeit drauf verwendet. Ich fordere die immer nochmal auf, da extra was reinzuschreiben, aber inwiefern das funktioniert weiß man auch nicht und Manche (...) An der Uni [Name] sind die Rechner nicht so auf dem neusten Stand. Bevor die sich dahin setzen und die
-

Rechner hochfahren, setzen die sich mit dem Handy hin und machen die Evaluation und dort zu tippen liegt nochmal ferner, als das auf einer Computertastatur zu machen. Das ist mir zu numerisch, deswegen bin ich auch dazu übergegangen ein mündliches Feedback im Anschluss zu machen.

34 I: Und bei der Auswertung der Daten?

35 B: Das mache ich nicht selber, ich kriege eine Auswertung zugeschickt, nach allen Regeln der Statistikkunst ausgewertet mit Mittelwert, Median und so weiter. Das haben die schon gut drauf.

36 I: Und wie ist das mit der Verwendung der Ergebnisse? Nutzt du es wirklich?

37 B: Nee, diese elektronische Auswertung sehe ich eher so als Stimmungsbarometer, da gucke ich kurz drüber und schaue vielleicht, wie ist die Tendenz, nach oben oder nach unten, im Vergleich zum letzten Mal. Ich speichere die Dateien auf dem Rechner, bei meinen Seminarunterlagen, aber sonst mache ich da nicht mehr viel mit. Ich gucke wirklich kurz drüber, wo sind Ausreißer, besonders gut, besonders schlecht und versuche dann (...) Es ist ja auch schwierig herauszukriegen, warum ist da jetzt ein Ausreißer, weil du kannst ja niemanden mehr fragen. Du hast halt einfach eine Zahl und du kannst versuchen dich zu erinnern und zu schauen, woran könnte das gelegen haben. Aber oft ist man dann im Bereich der Mutmaßung oder man kriegt raus, dass sich das mit dieser einen Aussage aus dem mündlichen Feedback deckt, dann kann man es wieder zusammenbringen. Eigentlich ist mir das mündliche viel wichtiger, als das numerisch elektronische.

38 I: Gibt es darüber hinaus noch etwas, wo du sagen würdest, das sind so Problemfelder oder Schwierigkeiten, die du darüber hinaus bei der Evaluation noch siehst?

39 B: Studierende sind oft freundlich. Ich glaube sie tun sich aus irgendeinem Grund schwer Kritik zu üben. Das ist vielleicht auf der einen Seite der Respekt vor der Person, auf der anderen Seite vielleicht aber auch so Man will ja an so einem Sonntagabend, wenn man Freitag, Samstag und Sonntag richtig hartes Programm hatte, 9:00 Uhr bis 17:30 Uhr. Am Ende von den drei Tagen will man ja auch nicht dastehen und sich selber eingestehen, das war jetzt irgendwie blöd. Vielleicht ist das auch so Psychohygiene, „eigentlich muss das ja gut gewesen sein, ich habe ja drei volle Tage damit verbracht.“ Ich ermutige die tatsächlich immer dazu, jetzt nicht Kritik zu üben, sondern Verbesserungsvorschläge zu machen und manchmal kommt da auch gut was rum, aber ich glaube im Prinzip Die Erfahrung habe ich auch aus meiner eigenen Studienzeit, da wurde versucht eine Feedbackkultur zu etablieren, was ja eigentlich nur ein Feigenblatt war, nicht besonders gut gelungen. Man sagt halt „ja, es war gut, aber auf deinem Zettel in Schriftgröße 11, hättest du auch 12 machen können“ damit man auch etwas Negatives gesagt hat. So richtig an die Substanz geht man da nicht mehr, das ist vielleicht auch Diplomatie.

40 I: Was meinst du, was man für Kompetenzen braucht, um evaluieren zu können?

41 B: Du sagst evaluieren, ich verstehe das immer als Feedback.

42 I: Wo würdest du die Grenze ziehen? Würdest du eine Grenze ziehen oder ist das für dich synonym?

-
- 43 B: Nee, das ist nicht synonym, sonst wäre es mir ja egal, ob du Evaluation oder Feedback sagst. Evaluation hat mehr was wertendes, wo wir gerade auch drüber gesprochen haben, allgemeingeltende Kriterien, die gibt es beim Feedback nicht. So feste Items, wie diese elektronische Evaluation, das sind halt festgelegte Kriterien. Das wäre für mich der Unterschied, aber was war nochmal die Frage?
-
- 44 I: Welche Kompetenzen?
-
- 45 B: Achja. Gut beobachten können, wie gesagt, die Fähigkeit eine Metaperspektive einnehmen zu können, nicht nur sagen zu können, ich habe mich wohl oder unwohl gefühlt, sondern auch warum. Ja, dann auch ein bisschen Mut, auch ein negatives Feedback rück zu melden.
-
- 46 I: Und die Kompetenzen, die du in dem Bereich hast, wie hast du die erworben?
-
- 47 B: Ich habe zahlreiche Seminare hier in der Sprecherziehung gemacht, werde immer und ständig gefeedbackt. Auf der anderen Seite natürlich auch, selber eine Idee haben, wie sollte es laufen und wie ist es vielleicht gerade nicht gelaufen. Ich glaube je kompetenter man in diesem Bereich ist, desto besser kann man auch Feedback geben. Ein Student war jetzt noch nicht in der Lehrsituation, aber jemand der in der Lehrsituation ist, regelmäßig, kann einem Lehrendem ein ganz anderes qualifizierteres Feedback geben. Eigentlich lassen sich die Kompetenzen in zwei Komplexe aufteilen, das eine ist die Sachkompetenz, also, wie gut kenne ich mich selber aus und das andere ist die Methodenkompetenz, wie gut kann ich Feedback geben und beobachten.
-
- 48 I: Nehmen wir mal an, du hättest Zeit und Geld ein Seminar zum Thema Evaluation zu besuchen, was würdest du dort lernen wollen?
-
- 49 B: Das wäre ein statistisches Seminar. Ich würde lernen wollen, wie ich gute Fragen stelle, Ich sage das, weil wir auf der Arbeit ziemlich lange, einen ganz schlechten Evaluationsbogen hatten, der war aus statistischer Sicht schlecht erstellt. Das hat sich jetzt gebessert. Das würde mich interessieren und mich würde die Auswertung interessieren, also nicht die statistische Auswertung, sondern, was fange ich mit diesen Ergebnissen an, was mache ich, wenn ich eine Honorarkraft beauftragt habe und die bekommt als Schulnote eine 4,0, das ist eine Situation, die hatte ich beruflich schon häufiger, weil ich auch Honorarkräfte beauftrage. Wie gebe ich dieses Feedback an diese Person weiter, diese Evaluation ohne, dass die entmutigt das Handtuch wirft. Was kann ich an Maßnahmen von diesen Rückmeldungen, von dieser Evaluation ableiten, wie erstelle ich mir überhaupt ein Instrumentarium von Maßnahmen, die dann kommen können, wenn jemand nichts Gutes schreibt.
-
- 50 I: Würdest du dir Unterstützung bei der Evaluation wünschen?
-
- 51 B: Ja, habe ich. Sowohl auf meiner Arbeit, wo ich ja sozusagen der Evaluator bin, wie auch wenn ich selber evaluiert werde, wird mir die Auswertung geliefert. Was die Folgemaßnahmen angeht, da vielleicht. Ich hätte gerne einen Leitfaden, „bei dieser Person, bei diesem Lehrenden wurde das Qualitätsziel verfehlt, was machen wir denn jetzt? Ist das ein hoffnungsloser Fall, arbeite ich mit dieser Person nicht mehr zusammen oder kann ich mit dieser Person eher so in Kooperation“, diese Problematiken, die sich daraus ergeben haben, aus der Evaluation, angehen und welche Werkzeuge stehen mir zur Verfügung um das anzugehen.
-

52 I: Würdest zu sagen, man kann auch eine schlechte Evaluation haben, aber trotzdem gute Lehre machen?

53 B: Ja, ich habe noch nie die Zusammenarbeit mit einem Dozenten beendet und ich wäre auch beleidigt, wenn man das mit mir machen würde, aufgrund einer schlechten Evaluation. Manchmal entwickelt sich eine komische Dynamik und dann ist das einfach so, dann ist das halt einmal gescheitert, aber da würde ich weder die Kompetenz dieser Person, noch deren Konzept irgendwie in Frage stellen, wenn es gehäuft auftritt, dann ja. Aber selbst solche Leute haben wir, ich sage mal ganz salopp, so hinbekommen, dass die, erstens, wieder erhobenen Hauptes in den Klassenraum gehen konnten und zweitens, mit einer guten Evaluation rausgekommen sind. Das hat in dem Fall tatsächlich zu einer Entwicklung geführt, insofern, ist das natürlich auch eine Instrumente-, Personalentwicklung. Wobei man bei der freiberuflichen Arbeitsbeziehung nicht von Personalentwicklung sprechen kann.

54 I: Was müsste ein Leitfaden beinhalten, damit du ihn liest, zum Thema Evaluation?

55 B: Ziele, Vorbereitung Durchführung und Auswertung.

56 I: Hast du noch etwas, was du zum Thema anschließen möchtest?

57 B: Ich glaube, ich habe es mitgekriegt, wie hier an der Uni versucht wurde eine Feedbackkultur zu etablieren und dabei ist vieles schiefgegangen, auch im Fachbereich Pädagogik, wo ich studiert habe oder Erziehungswissenschaft, wo ich studiert habe, wo man eigentlich glauben müsste, die Leute können das. Es war eine Katastrophe, es wurde tatsächlich, es wurde etwas, das handelt man mal eben schnell ab, weil irgendwer das vorgeschrieben hat. Das wichtigste an einem Feedback ist, dass es gewollt ist, vom Feedbackempfänger, das kann man nicht von außen irgendwie. Wichtig ist auch für eine Feedbackkultur, dass jeder daran Beteiligte irgendwie geschult ist. Wenn ich eine Feedbackkultur möchte, dann muss ich da auch das gewisse Fachwissen vermitteln, es kann nicht jeder so einfach Feedback geben, da kommen dann so wischi waschi Sachen bei raus. Da saßen dann 40 Leute im Seminarraum und haben alle mit den Augen gerollt und irgendwer hat dann gesagt „ist gut, hast du gut gemacht, hättest etwas lauter reden können“, so ungefähr, dass der Punkt dann abgehakt ist. Das ist auch keine Feedbackkultur, das ist ein Feedbackslang, unschön, das hat mir nicht gefallen, da hätte man mehr draus machen müssen.

58 I: Gut, dann danke ich dir für das Interview.

59 B: Ich danke dir, es hat Spaß gemacht.

Anhang G Codierleitfaden

Der hier dargestellte Codierleitfaden ist so aufgebaut, dass zunächst die jeweilige Oberkategorie genannt wird inklusive einer groben Definition der Inhalte. Danach erfolgt jeweils die Einzeldefinition der verschiedenen Ausprägungen. Das Codesystem wurde deduktiv-induktiv erstellt.

01 Evaluationspraxis

In diesen Code gehören alle Aussagen zum Evaluationsprozess. Sowie Aussagen dazu, was unter Evaluation verstanden und warum tw. nicht evaluiert wird.

Der Code Evaluationspraxis gliedert sich in acht Bereiche:

- Titel der angebotenen Seminare und Workshops
- Wird evaluiert?
- In Qualitätsmanagement involviert?
- Ablauf typischer evaluationsprozess
- Ziele der Evaluation
- Evaluationsverständnis
- Ergebnisse der Evaluation
- Informationsweitergabe der Ergebnisse

a) Titel der angebotenen Seminare und Workshops

In diesen Code gehören alle Aussagen darüber, wie die von den Trainerinnen angebotenen Kommunikationstrainings heißen.

b) Wird evaluiert?

In diesen Code gehören alle Aussagen die sich darauf beziehen, ob die angebotenen Kommunikationstrainings evaluiert und welche Formen der Rückmeldung ggf. darüber hinaus verwendet werden.

Dieser Code gliedert sich in die Bereiche

- Ja, eigene Evaluation
- Ja, Evaluation durch Auftraggebende
- keine systematische Evaluation
- keine Evaluation
- Formen der Rückmeldung

Diese Frage wird mit ja beantwortet wenn die Befragten angeben selber oder durch Auftraggebende innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses zu evaluieren oder evaluiert zu werden.

Der Subcode "Formen der Rückmeldung" beinhaltet die Arten der Rückmeldeverfahren über alle Interviews hinweg, unabhängig davon, ob die Teilnehmenden dies als Evaluation bezeichnen oder nicht.

c) In Qualitätsmanagementprozess involviert?

In diesen Code gehören alle Aussagen bei denen die Befragte angibt in einem Qualitätsmanagementprozess involviert zu sein oder sie von mindestens einer Einrichtung berichtet in der sie in einen solchen Prozess involviert ist.

Dabei bedeutet Qualitätsmanagement hierbei, dass nicht die Trainerin für sich sondern die Einrichtung das Training als einen Bestandteil evaluiert. Die konkrete Praxis der Datenerhebung unterscheidet sich teilweise und wird im Code "Ablauf typischer Evaluation" beschrieben.

d) Ablauf typischer Evaluationsprozess

In diesen Code gehören alle Aussagen in denen die Teilnehmer beschrieben wie der Prozess der Evaluation vollzogen wird. Sowie ob bei Evaluationen innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses eine Rückmeldung durch die Auftraggebenden erfolgt.

e) Ziel der Evaluation

In diesen Code gehören alle Aussagen die sich auf die Ziele der Evaluation durch die Trainerinnen selbst, die Ziele der Evaluation innerhalb eines Qualitätsmanagementprozesses und die Ziele anderer Rückmeldeverfahren wie z.B. Feedback beziehen.

Der Code gliedert sich in die Bereiche
Qualitätssicherung/ Verbesserung
Legitimation
Sonstiges

f) Evaluationsverständnis

In diesen Code gehören alle Aussagen die sich darauf beziehen, was die Befragten Trainerinnen unter Evaluation verstehen.

g) Ergebnisse der Evaluation

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu, was die Trainerinnen als Ergebnisse der Evaluation bezeichnen, wie sie von den Daten zu Konsequenzen kommen, ob es Bewertungskriterien und Sollwerte bei der Evaluation gibt und wie der Prozess der Umsetzung der Ergebnisse abläuft.

Dieser Code beinhaltet die Subcodes

- Bewertungskriterien
- Von den Daten zu den Konsequenzen

h) Informationsweitergabe der Ergebnisse

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu wen die Trainerinnen über die Evaluationsergebnisse informieren.

Der Code unterteilt sich in drei Bereiche

- Teilnehmer
- Auftraggebende
- Öffentlichkeit

02 Herausforderungen

In diesen Code gehören alle Aussagen, die sich mit Schwierigkeiten, Problemen und Herausforderungen der Evaluation befassen.

Der Code gliedert sich in vier Bereiche:

- Nutzen der Evaluationsergebnisse
- Möglichkeiten den Nutzen zu erhöhen
- Mögliche Probleme
- Herausforderungen/ Schwierigkeiten bei der Evaluation

a) Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu wie die Trainerinnen den Nutzen der Evaluationsergebnisse insgesamt beurteilen und wie das Verhältnis von Aufwand und Nutzen erlebt wird.

Der Code gliedert sich in die Bereiche:

- Potenzieller Nutzen/Absicherung
- Evaluation bringt teilweise etwas
- Evaluation ist nützlich
- Evaluation ist nicht unbedingt nützlich
- Aussagen zum Aufwand

b) Möglichkeiten den Nutzen zu erhöhen

Dieser Code beinhaltet alle Aussagen der befragten Teilnehmer dazu wie man den Nutzen für die Evaluation möglicherweise noch erhöhen könnte.

Dabei gliedert sich der Code in die Bereiche

- Beim Umgang mit den Ergebnissen
- Beim Design der Evaluation
- Bei der Erhebungsmethode

c) Mögliche Probleme

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu ob in den vier Bereichen Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisverwendung und Akzeptanz der Evaluation durch die Teilnehmer Probleme, Herausforderungen oder Schwierigkeiten auftreten und wenn ja, welche dies sind und wie

d) Herausforderungen/ Schwierigkeiten bei der Evaluation

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu welche Herausforderungen und Schwierigkeiten aus Sicht der Trainerinnen für sie das größte Problem darstellt und warum.

Dieser Code gliedert sich in die Bereiche

- Messinstrument
- Sonstiges

Alle Einzelnennungen werden in dem Subcode *Sonstiges* zusammengefasst.

03 Mögliche Hilfestellungen

In diesen Code gehören alle Aussagen der Befragten darüber, was (z.B. Materialien, Personen oder Organisationen) ihnen bei der Evaluation von Kommunikationstrainings helfen würde.

Dieser Code gliedert sich in die Bereiche.

- Kompetenzen um zu Evaluieren
- Wie wurde Evaluationswissen erlangt?
- Mögliche Fortbildungen
- Wunsch nach Unterstützung
- Inhalte eines Leitfadens

a) Kompetenzen um zu Evaluieren

In diesen Code gehören Alle Aussagen zu Kompetenzen, die zum evaluieren von Kommunikationstrainings gebraucht werden. Unabhängig ob die Trainerinnen über Kompetenzen reden, die sie besitzen oder allgemein davon welche Kompetenzen aus ihrer Sicht benötigt werden.

- Der Code unterteilt sich in die beiden Bereiche
- Personalkompetenz und
- Fachkompetenz/ fachlich- methodische Kompetenz

b) Wie wurde Evaluationswissen erlangt?

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu wie die Befragten ihr Wissen über Evaluation erlangt haben.

Dieser Code gliedert sich in die Bereiche:

- Praxiserfahrung
- Während des Studiums
- Während der Weiterbildung zur Sprecherzieherin (DGSS) im Feedback geschult
- Literatur
- Durch Fortbildung/Coaching
- Internet
- Promotion

c) Mögliche Fortbildung

In diesen Code gehören alle Antworten auf die Frage was die Trainerinnen in einer hypothetischen Fortbildung (wenn zeit und Geld vorhanden wäre) zum Thema "Evaluation von Kommunikationstrainings" lernen wollen würden und was für sie hilfreich wäre.

Dieser Code gliedert sich in die Bereiche

- Methoden
- Von Daten zu Konsequenzen
- Theoretisches über Evaluation
- Sonstiges
-

d) Wunsch nach Unterstützung

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu ob sich zum Thema Evaluation Unterstützung gewünscht wird und wenn ja von wem. Der Code wird mit ja codiert, wenn ein Themengebiet genannt wird, bei dem sich Unterstützung gewünscht wird (z.B. Methodenpool, Tagungen, Literatur, Personale Unterstützung)

e) Inhalte eines Leitfadens

In diesen Code gehören alle Aussagen dazu ob den Trainerinnen ein Leitfaden zur Evaluation helfen würde und welche Inhalte dieser beinhalten sollte.

04 Abschlusskommentare

In diesen Code gehören alle abschließenden Äußerungen der befragten Trainerinnen über die Fragen aus dem Leitfaden hinaus.