

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# PuG

Pflege- und  
Gesundheitswissenschaften

## Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften

### Handreichung für die Evaluation der Pilotmodule, Teil 1 – Anhang: Methodensammlung

Empfehlungen des  
Querschnittsbereichs

*„Qualitätssicherung und  
Zielgruppenorientierung“*

Andrea Broens & Jasmin  
Overberg

Januar 2016

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.



## Inhalt

Methodensammlung .....	1
1 Evaluation des Lernerfolgs .....	1
1.1 Evaluation des Lernerfolgs .....	1
1.2 Kompetenzbasierte Evaluation – Überlegungen und Methoden .....	2
2 Gesprächsorientierte Evaluationsverfahren .....	5
2.1 TAP – Teaching Analysis Poll .....	6
2.2 Modulevaluation im Dialog .....	7
2.3 Fokusgruppen .....	8
3 Schlusswort.....	9
4 Literaturhinweise .....	10

## Methodensammlung

Schaut man sich die Literatur zur Evaluationsforschung an, so begegnet man einer sehr großen Anzahl an möglichen Methoden und Fragen zur Lehrveranstaltungs- und Programmevaluation. In diesem Dokument sollen einige gängige und gut geeignete Methoden präsentiert werden, die sich einerseits für quantitative und summative Evaluationsformen und andererseits für eine formative und qualitative Form der Evaluation eignen.

### 1 Evaluation des Lernerfolgs

Ein Ziel, das sich sicherlich alle Teilprojekte gesetzt haben, ist das Ziel des erfolgreichen Lernens der ModulteilnehmerInnen. Damit einher geht der Wunsch zur Überprüfung, ob dieses Ziel tatsächlich erreicht wurde. Was ist bei der Evaluation von Lernerfolg zu beachten?

Den AnbieterInnen der Module sollte von vornherein klar sein, was sie unter gelungenem Lernen verstehen, um überhaupt den Lernerfolg evaluieren zu können. Die LQW schlägt die folgende Definition vor:

Lernen ist gelungen, wenn ein Individuum sich über die Aneignung der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ein höheres Maß an Verfügung über seine Lebensbedingungen erworben und dabei

- sein Wissen und Können erweitert,
- seine Persönlichkeit entfaltet und
- seine soziale Integration erhöht hat (LQW 2009: 7)

Ergänzend können die für die jeweiligen Module formulierten Lernergebnisse als Orientierung dienen und mit der Definition in Verbindung gebracht werden.

#### 1.1 Evaluation des Lernerfolgs

Wie kann der Lernerfolg nun konkret evaluiert werden? Einerseits besteht die Möglichkeit, den Lernerfolg und den Kompetenzzuwachs reflexiv durch die Teilnehmenden selbst einschätzen zu lassen. So könnte ein Fragebogen generiert werden, in dem gezielt nach erworbenen Kompetenzen gefragt wird. Auch besteht die Möglichkeit, gleich zu Beginn des Moduls zur Abfrage bereits bestehender Kompetenzen einen solchen Fragebogen auszuteilen, um am Ende des Moduls vergleichend einen weiteren hinzuzuziehen. Nicht nur den EvaluatorInnen, sondern auch den Lernenden würde so der (eigene) Lernfortschritt bewusst werden.

Die problematische Seite dieser Art von Evaluation liegt allerdings auf der Hand – da es sich um eine höchst subjektive Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen handelt, sind die erhobenen Daten nur wenig belastbar: „Da also die Einschätzung, ob ein Lernprozess gelungen ist, in letzter Instanz nur aus der subjektiven Sicht der Lernenden erfolgen kann, ist kein objektives Urteil in Bezug auf gelungenes Lernen möglich“ (LQW 2007b: 3). Dennoch besteht die Möglichkeit, durch einen intersubjektiven Vergleich die Objektivität zu erhöhen: So kön-

nen die Antworten der Teilnehmenden miteinander verglichen und so ggf. eine Tendenz ermittelt werden.

Ein Mittel, die Subjektivität zu umgehen, ist die Evaluation von Lernerfolgen durch Prüfungen und Tests, die Wissen konkret abfragen. Auch hier besteht die Möglichkeit, zu Beginn und zum Ende des Moduls so zu verfahren, um den Fortschritt konkret illustrieren zu können. Doch auch diese Art der Überprüfung des Lernerfolgs ist nicht unproblematisch: Zum einen sollte die Evaluation freiwillig bleiben – gerade bei konkreten Wissensabfragungen lässt sich hier eine eher geringe Rücklaufquote vermuten. Zum anderen wird die Teilnahme an einer solchen für die Befragten mit relativ hohem Aufwand verbundenen Evaluation gerade bei berufs begleitenden Studierenden wahrscheinlich als zusätzliche Belastung empfunden. Natürlich können auch die Ergebnisse der im Rahmen des Moduls erbrachten Prüfungsleistungen zur Evaluation des Lernzuwachses genutzt werden. Im Zuge dessen darf allerdings nicht vergessen werden, dass die von außen formulierten Erfolgskriterien (z.B. die Teilnehmenden können bestimmte Begriffe definieren) als quantitative Messung das Lernergebnis nicht völlig erschöpfen und bspw. keine Aussage über die Anwendung in der Praxis treffen können – und eben dieser Praxistransfer ist besonders schwer zu messen (vgl. ebd.).

So interessant und essentiell die Überprüfung des tatsächlichen Transfers in die Praxis auch erscheinen mag, so sehr stößt sie an die Grenzen von Evaluation: „Die tatsächliche Messung von Lern- und Transfererfolgen bzw. die Erfolgszurechnung auf eine Bildungsmaßnahme stellt [...] aufgrund vielfacher Einflussgrößen eine höchstanspruchsvolle wissenschaftliche Herausforderung dar, die über die Möglichkeiten von regelmäßigen Evaluationen durch die Bildungsorganisationen selbst weit hinausgeht“ (LQW 2007a: 4). Eine derartige Evaluation ist aus Sicht der AutorInnen im Rahmen der Evaluation der Pilotmodule nicht zu leisten und könnte z. B. am ehesten durch eine Befragung von Vorgesetzten im Rahmen von Abschlussarbeiten behandelt werden – dahingestellt sei, ob auch in diesem ausführlichen Umfang die Wirkungen des Modulbesuchs eindeutig identifiziert und andere Einflussgrößen ausgeschlossen werden können.

## 1.2 Kompetenzbasierte Evaluation – Überlegungen und Methoden

Wie bereits in Kapitel 1.1 beschreiben, ist es sehr schwierig, den Kompetenzzuwachs bei Studierenden zu evaluieren. Um sich diesem Spannungsfeld anzunähern, haben Bergsmann et al. (2015) ein dreistufiges kompetenzbasiertes Evaluationsmodell entwickelt.

Aufgrund des ganzheitlichen und damit umfangreichen Ansatzes, der über die üblichen Lehrveranstaltungsevaluationen und die Möglichkeiten und Ressourcen im PuG-Verbundvorhaben hinausgeht, sind die Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb des Evaluationsvorhabens für dieses sehr umfangreiche Verfahren begrenzt. Besonders bezogen auf die in diesem Modell vorgeschlagenen Fokusgruppengespräche können sicherlich nicht alle relevanten Stakeholder involviert werden (zeitl. Ressourcen). Dennoch kann diese Methode gute Hinweise und Anregungen für eine kompetenzbasierte Evaluation der Pilotmodule geben. Hier gilt es, dieses Schema als Anreiz zu nehmen und möglichst viele Personen einzubeziehen (z.B. Studiengangskoordination, Lehrende, Studierende).

Grundlage dieses Evaluationskonzepts ist die Formulierung eines kompetenzbasierten Curriculums bzw. Lehrkonzepts. In welchen Schritten dann überprüft werden kann, inwieweit

diese angestrebten Ziele in den Pilotmodulen erfolgreich realisiert wurden, soll im Folgenden skizziert<sup>1</sup> werden.

Kompetenzbasiertes Lehrmodell und die drei Stufen des Evaluationskonzepts:

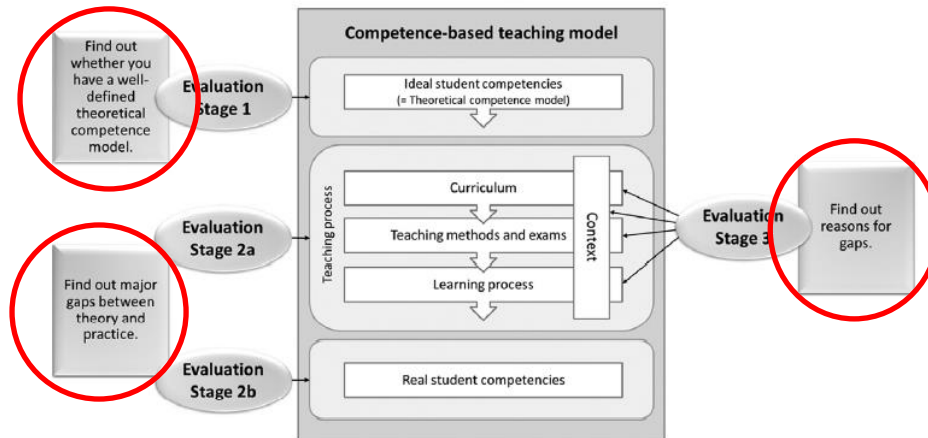


Fig. 1. Competence-based teaching model and the three stages of the evaluation concept.

Abbildung 1: vgl. Bergsmann et al. 2015: 4

#### Ablauf des Evaluationsmodells:

1. Die **erste Stufe** evaluiert, ob die Kompetenzen, die die Studierenden im Curriculum erwerben sollten (*Idealsituation*), gut definiert sind. (Entsprechen die Formulierungen den Qualitätskriterien für Kompetenzen als Lernergebnisse?)

In einem ersten Schritt müssen dazu zunächst die Kompetenzziele formuliert werden, die gewissen Qualitätskriterien genügen müssen (vgl. Bergsmann et al. 2015: 2):

- 1.1 Die *Kompetenzen* sollen spezifisch für das jeweilige Studienfach formuliert sein (competence area), aber auf einem etwas abstrakteren Level als die *Lernergebnisse* (*mittlerer Abstraktionsgrad*) (siehe Beispiele in Bergsmann et al. 2015: 2f.)
- 1.2 Die Komponenten, welche zusammen die Kompetenz bilden sollen, müssen spezifiziert werden nach *Wissen* und *Fähigkeiten* (cognitive and practical aspect) (ebd.).
- 1.3 Die Kompetenzen sind nach Kompetenzbereichen gruppiert.
- 1.4 Kompetenzlevel, die sowohl für Wissen als auch Fähigkeiten beschrieben sind (numerisch und verbal).
- 1.5 Kompetenzlevel, die für signifikante Grundsteine im Studienverlauf stehen, welche die *Kompetenzentwicklung* abbilden (ebd.: 3).

<sup>1</sup> Der konzeptionelle Beitrag zur Evaluation kompetenzorientierter Lehre soll hier nur Anregungen geben und deshalb nur in den Grundzügen aufgeführt werden. Für ausführlichere Informationen zum methodischen Vorgehen siehe Bergsmann et al. 2015

Als eine mögliche Methode, um das theoretische Kompetenzmodell in der ersten Stufe zu evaluieren, schlagen die AutorInnen den Ansatz der *partizipativen Evaluation*<sup>2</sup> vor. Dieser sieht vor, heterogene Fokusgruppen durchzuführen, die möglichst alle relevanten Stakeholder miteinbeziehen (Prorektorat für Studienangelegenheiten, Senat, Curriculumskommission, Lehrende, Studierenden). Gemeinsam sollte dann besprochen werden, inwiefern das formulierte theoretische Kompetenzmodell mit den Qualitätskriterien übereinstimmt (1.1-1.5); dazu können folgende Fragen diskutiert werden:

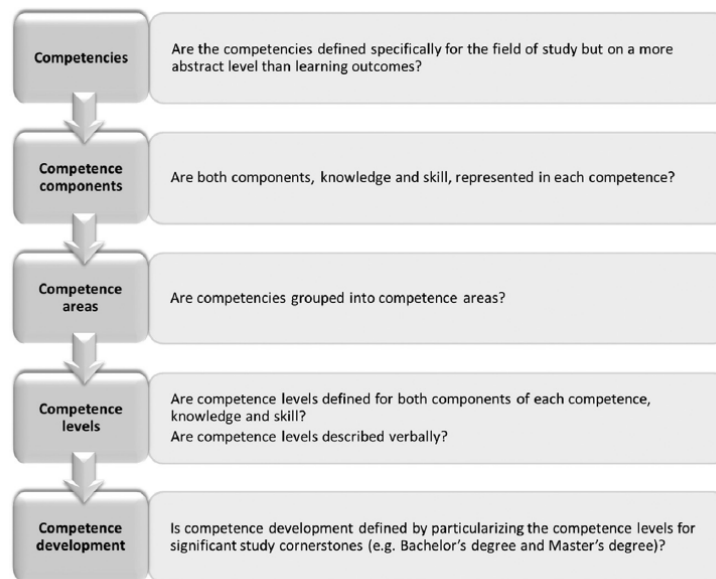


Fig. 2. Questions for the focus group at Stage 1 of the evaluation concept.

**Abbildung 2: vgl. Bergsmann et al. 2015: 5**

2. Die **zweite Stufe** evaluiert den Lehr-Prozess und die Kompetenzen, die die Studierenden tatsächlich erworben haben (*Realsituation*).

Hierfür schlagen die Autoren den Einsatz eines Online-Fragebogens vor, der sowohl für die Studierenden, als auch für die Lehrenden zum Einsatz kommt. Zur Konzeption und möglichen Screening-Items siehe Bergsmann et al. 2015: 5f. (insbesondere Tabelle 3).

3. Die **dritte Stufe** evaluiert konkrete Aspekte des Lehr-Prozesses.

Aufbauend auf den Ergebnissen des Fragebogens der zweiten Evaluationsstufe sollte hier wieder eine heterogene Fokusgruppe durchgeführt werden, unter Einbezug aller relevanten Stakeholder (siehe Stufe 1, partizipative Evaluation). Der Vorteil dieser Methode ist die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven untereinander zu vereinen und eine höhere Akzeptanz

<sup>2</sup> Siehe zur Methode der partizipativen Evaluation bspw. Cousins et al. (2012)

von Entscheidungen zu erreichen, die weitere, folgende Evaluationsschritte betreffen. Mögliche Fragen für diese Gruppendiskussion siehe in Abbildung 3.

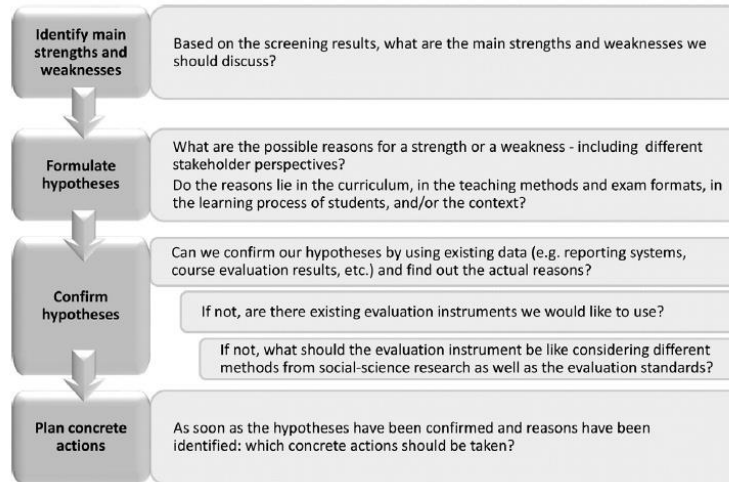


Fig. 4. Questions for the focus group at Stage 3 of the evaluation concept.

**Abbildung 3: vgl. Bergmann et al. 2015: 7**

An dieser Stelle sei ergänzend zum Evaluationsmodell von Bergmann et al. auf eine Untersuchung von Zawacki-Richter et al. (2010) verwiesen, die anhand des Kompetenzrasters von Erpenbeck et al. studentische Kompetenzzuwächse anhand eingereicherter Portfolios identifizierten. Zwar ist die in diesem Zusammenhang angewandte qualitative Textanalyse mit relativ hohem Aufwand für die Durchführenden verbunden, kann aber dennoch eine geeignete Methode darstellen, um einige der o. g. Problematiken zu umgehen.

## 2 Gesprächsorientierte Evaluationsverfahren

Eine weitere, gut denkbare Ergänzung zum quantitativen Teil können die sogenannten gesprächsorientierten Evaluationsverfahren sein. Ziel dieser Methoden ist im Gegensatz zu traditionellen Formen der Lehrevaluation weniger die Evaluation der Leistung der Lehrenden oder die der Studienorganisation. Vielmehr soll der „Diskurs über Lehren und Lernen in Lehrveranstaltungen [gefördert] und die konkrete Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt [gestellt werden]“ (Frank et al. 2011: 311). Während in herkömmlichen Verfahren der Evaluation oftmals nur die Seite der Studierenden beleuchtet wird, wird in diesen Verfahren auch die Stimme der Lehrenden eingefangen.

Erwähnt sei in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit der Integrativen Lehrberatung. Diese Methode, bei der professionelle LehrberaterInnen die Evaluation unterstützen, soll im Rahmen dieser Handreichung nicht ausführlicher beleuchtet werden; hingewiesen sei jedoch auf die sehr aufschlussreiche diesbezügliche Veröffentlichung von Wibbecke et al. (2015).

Im Folgenden werden nun drei konkrete Verfahren vorgestellt, die für die Evaluation der Pilotmodule denkbar wären und vom Querschnitt als empfehlenswert erachtet werden. Zusätz-



lich besteht während des gesamten Pilotmoduls die Möglichkeit, auf der Lernplattform aktiv ein begleitendes Forum zur Modulreflexion zu betreiben und so wertvolle Stimmen von Seiten der Studierenden zu erhalten.

## 2.1 TAP – Teaching Analysis Poll

Eine Methode zur qualitativen Evaluation der Pilotmodule ist das sogenannte ‚Teaching Analysis Poll‘ (kurz: TAP), das formativ durchgeführt wird.

Das Besondere an dieser Methode ist neben dem Zeitpunkt (empfohlen wird die Mitte des Semesters) die Tatsache, dass die Teilnahme der Lehrenden auf freiwilliger Basis erfolgt und nicht die/der Lehrende, sondern eine dritte Person (im Folgenden EvaluatorIn genannt) das TAP durchführt. Diese Person kann beispielsweise aus dem QM-Team der Hochschule stammen.

### Ablauf eines TAPs

1. Anmeldung des Bedarfs durch die Lehrperson, Vereinbarung eines Termins für Veranstaltungsbesuch durch EvaluatorIn.
2. Veranstaltungsbesuch: Lehrende/r beendet Veranstaltung 30 Minuten früher, stellt EvaluatorIn vor und verlässt den Raum. Anschließend:
3. Reflexion in Kleingruppen über folgende Fragen:
  - *Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?*
  - *Was erschwert Ihr Lernen?*
  - *Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?*

Schriftliche Fixierung der Antworten, Einsammlung und Besprechung dieser.

**Aufgabe des/der EvaluatorIn:** Präzision durch Nachfragen, Beseitigung von Unklarheiten und Identifikation mehrheitsfähiger Punkte zur Vermeidung der Überbewertung einzelner kritischer Stimmen, Zusammenfassung der Ergebnisse und Vermittlung an Lehrende in Auswertungsgespräch. Optional: Entwicklung gemeinsamer Ideen zur Umsetzung der Anregungen.

4. Besprechung der Konsequenzen aus den Rückmeldungen in Folgesitzung → Veränderungen erfolgen bereits im laufenden Semester (vgl. ebd.: 311f.).

Während des gesamten Prozesses werden die Lehrenden und Studierenden als ExpertInnen für ihr Lernen und Lehren erachtet; durch die Durchführung des TAPs wird der Austausch über Lehr- und Lernprozesse gefördert, ein Perspektivwechsel ermöglicht und somit die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gestärkt (vgl. ebd.: 312ff.). Das TAP kann als „Beginn der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für den Lehr- und Lernprozess“ (ebd.: 315) gesehen werden.

Gerade für die Evaluation der Pilotmodule im PuG-Verbund kann die TAP-Methode ein guter Weg sein, um eventuelle Unsicherheiten (sei es bspw. bezogen auf Inhalte oder die Vermittlung dieser) zu überwinden und von Beginn der Studiengänge an eine Atmosphäre zu schaf-



fen, in der ein offener Austausch zwischen Lehrenden, Studierenden und Qualitätsbeauftragten möglich ist, um so zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu gelangen.

## 2.2 Modulevaluation im Dialog

Eine weitere Möglichkeit, durch persönliche Gespräche mit Studierenden vertiefende Erkenntnisse zu erlangen, ist die Durchführung einer ‚Modulevaluation im Dialog‘ als eine Form der Selbstevaluation, die auch als ‚Qualitätssicherung von unten‘ beschrieben werden kann. Ziel ist hier – ähnlich dem des TAPs – die dialogische Reflexion des Lehrens und Lernens im Modul sowie die darauf aufbauende Identifikation von bewährten und veränderungswürdigen Aspekten (vgl. Merkator/Welger 2013: 171). Die zeitliche Verankerung ist hier nicht festgelegt; die Evaluation kann am Ende des Moduls erfolgen, aber auch als Zwischenbewertung dienen oder sich auf Zukünftiges richten. Die Arbeitsphase ist hier (z. B. im Vergleich zum TAP) relativ lang und nimmt, je nach Gruppengröße, 45 – 90 Minuten in Anspruch, sollte also von den Verantwortlichen im Voraus gründlich geplant werden. Da im Rahmen der PuG-Pilotmodule eher kleinere Gruppengrößen zu erwarten und die Präsenzzeiten vermutlich eng gesteckt sind, sollten 45 Minuten ausreichen.

Ein besonderer Aspekt ist bei dieser Form der Evaluation die Tatsache, dass auch die Lehrenden aktiv beteiligt sind und ihre eigenen Einschätzungen einbringen. Sie sind bei der Arbeitsphase allerdings (zunächst) nicht anwesend und formulieren ihre eigenen Kritikpunkte bereits zuvor.

### Ablauf einer Modulevaluation im Dialog

1. Die Moderatorin/der Moderator (dies kann z.B. ein/e vorab geschulte/r StudentIn sein) erläutert Ziele, Möglichkeiten und Ablauf der Evaluation.
2. Kategorien für die einzelnen Qualitätsdimensionen (z. B. Lerngewinn, Organisation, Kommunikation, Zusammenarbeit oder andere, für das Teilprojekt relevante, Dimensionen) werden zur Orientierung, auf welcher vielfältigen Ebenen sich Kritik beziehen kann, dargelegt. Im Vorfeld wurde die Kritik der Lehrenden bereits auf Grundlage der gleichen Kategorien angelegt und auf einer Pinnwand fixiert.
3. Material (Karten, Stifte, etc.) wird an die Teilnehmenden ausgeteilt. Hier können ggf. studentische Hilfskräfte eingesetzt werden. Positive und negative Kritikpunkte werden niedergeschrieben und die Karten eingesammelt.
4. Die Karten werden vorgelesen, einer Kategorie zugeordnet und auf Pinnwänden geclustert. Das Gesamtbild wird durch die Studierenden auf Stimmigkeit geprüft.
5. Die Kritikpunkte werden bewertet: Die Studierenden erhalten je einen grünen (Kritik ist berechtigt) und einen roten (Kritik ist nicht berechtigt) Klebepunkt, die sie auf die Kritikpunkte verteilen können. So können ‚Ausnahmekritiken‘ von jenen unterschieden werden, bei denen sich die Gruppe einig ist.
6. Nach einer kurzen Pause werden nun die Lehrenden hinzugeholt. Die beiden Pinnwände werden nebeneinander gestellt und durch die ModeratorInnen präsentiert. Es folgt eine Diskussion, an der sich alle Anwesenden beteiligen können und die durch die/den ModeratorIn gelenkt wird (z. B. Hinsichtlich der gleichmäßigen Verteilung von Redezeit).
7. Den Abschluss bildet ein sogenanntes ‚To-Do Bekenntnis‘: Bewährte und veränderungswürdige Aspekte werden auf einer Pinnwand festgehalten. Jede/r kann so seine/ihre in Zukunft zu beachtende ‚Aufgabe‘ erkennen und verinnerlichen.

Diese Evaluationsmethode weiß das Spannungsfeld zwischen Offenheit und geschützter, anonymer Kritik geschickt zu umgehen: Da zunächst die Lehrperson abwesend ist und anschließend die moderierende Person die Kritik präsentiert, ist eine gewisse Anonymität gewährleistet. Dies könnte u. a. hinsichtlich zukünftig zu erwartender Benotungen eine Rolle spielen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Personen, die die jeweilige Kritikkarte nicht verfasst haben, den Punkt aufgreifen. Insgesamt ist so eine offene Gesprächsatmosphäre möglich.

## 2.3 Fokusgruppen

Eine oft genutzte und effektive Form der qualitativen Evaluation ist die Methode der Fokusgruppen. Generell ist darunter eine Interviewsituation zu verstehen, „vor dessen Beginn eine von allen Befragten erlebte Stimulussituation [...] steht. Das Interview ist darauf fokussiert, auszuleuchten, wie diese Situation subjektiv empfunden wurde und was davon wie wahrgenommen wurde. Die Aufgabe des Interviewers besteht darin, diesen Fokus zu gewährleisten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2010: 147). Im Kontext der Evaluation ist die Methode der Fokusgruppe besonders gut zur Erhebung von Meinungen und Erfahrungen bezüglich eines eng umrissenen Themas, welches sich aus den vorab gesetzten Evaluationsfragestellungen ergibt, geeignet. Eine Studierendengruppe sollte aus sechs bis acht Personen bestehen und das Gespräch sollte circa 90 Minuten dauern. Zum Verlauf der Fokusgruppe kann vorab eine erprobte, aus fünf Fragetypen bestehende, **Frageroute** formuliert werden, die im Kern aus Schlüsselfragen besteht. Dadurch soll ein Gespräch zwischen den Studierenden entstehen, bei dem sich der/die ModeratorIn möglichst wenig einbringt.

### Frageroute zur Führung von Fokusgruppen

1. *Eröffnungsfragen*
  - Ziel: Äußerung eines jeden Teilnehmende durch Fragen mit Bezug auf Gemeinsamkeiten
  - Fragen beziehen sich nicht auf Diskussionsthema, sind leicht zu beantworten
2. *Einstiegsfragen*
  - Einholung von ersten Stellungnahmen zum Thema
  - Eröffnung des Meinungsaustausches auf ‚lockere‘ Weise
3. *Überleitungsfragen*
  - Überleitung von Einstiegs- zu Schlüsselfragen, z. B. durch die Reflexion einer konkreten Erfahrung
4. *Schlüsselfragen*
  - Beantwortung der Evaluationsfragestellungen durch zwei bis fünf Fragen (circa 10-15 Minuten pro Frage)
  - Antworten als Kern der späteren Auswertung
5. *Abschlussfragen*
  - Ein bis zwei Fragen zur Zusammenfassung der Diskussion, zur Ergänzung oder zur Relativierung des Gesagten (vgl. Farrokhzad/Mäder 2014: 61f.).

Mögliche Fragen, die als Leitfaden für ein solches Fokusgruppengespräch dienen und Anregung zu eigenen Fragen geben können, sind angelehnt an ein qualitatives Evaluationsprojekt für Lehrveranstaltungen nach Flick (2008: 21):

**Tabelle 1: Interviewleitfaden (eigene Darstellung in Anlehnung an Flick (2008))**

<b>Frage</b>	<b>Präzisierungshinweise</b>
1. Bitte beschreiben Sie, wie eine typische Modulwoche bei Ihnen aussieht.	z. B. Präsenzveranstaltung, Onlinephase, Übung, Arbeitsgruppen
1.1. Was besuchen Sie dafür?	
1.2. Was lesen Sie dafür?	
1.3. Wen treffen Sie dafür, bzw. mit wem tauschen Sie sich aus?	
2. Wie fühlen Sie sich dabei?	z.B. Positive oder negative Einstellung gegenüber dem Modulinhalt, Angst vor dem Thema, zu viel Stoff, Motivation, Ehrgeiz usw.
3. Hat sich das im Laufe des Semesters verändert und wenn ja, wie?	
4. Wie beurteilen Sie rückwirkend die Veranstaltungen?	Alle Veranstaltungen abfragen: Onlinephase, Präsenzphase, Übung
5. Welche Verbesserungswünsche oder Anregungen haben Sie?	Bitte nur umsetzbare und realisierbare Wünsche.
6. Beschreiben Sie bitte, wie Sie sich auf die Prüfung vorbereitet haben.	z.B. mit der Gruppe oder alleine, Probeklausur, Literatur, Austausch mit anderen Personen usw.

### 3 Schlusswort

In dieser Handreichung wurden theoretische Grundsätze und unterschiedliche Zugänge zum Thema Evaluation präsentiert. Die vorgestellten Herangehensweisen bleiben zunächst Anregungen, die erst in ihrem Transfer und ihrer Umsetzung in die jeweiligen Teilprojekten interessante und richtungsweisende Ergebnisse liefern werden, die für die Zukunft des PuG-Verbunds elementar sein können.

## 4 Literaturhinweise

- Cousins, J. B., & Chouinard, J. A. (2012): Participatory evaluation up close: An integration of research-based knowledge.. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Farrokhzad, S./Mäder, S. (2014): Nutzerorientierte Evaluation. Ein Leitfaden für die Arbeitsfelder Integration, Vielfalt und Toleranz. Münster: Waxmann Verlag
- Frank, A./Fröhlich, M./Lahm, S. (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6 (2011), Nr. 3, S. 310-318.  
<[https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL\\_K5/angebote\\_lehrende/Lehren-Lernen/Beratung/TAP-ZFHE-2011.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/Beratung/TAP-ZFHE-2011.pdf)> [Stand: 23.12.2015]
- LQW (2007a): Arbeitshilfe Evaluation der Bildungsprozesse.  
<[http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user\\_upload/Service\\_QB\\_5/Arbeitshilfe\\_QB\\_5\\_Evaluation\\_der\\_Bildungsprozesse.pdf](http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_5/Arbeitshilfe_QB_5_Evaluation_der_Bildungsprozesse.pdf)> [Stand: 13.11.2015]
- LQW (2007b): Qualitätswerkzeug Evaluationsmethoden.  
<[http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user\\_upload/Service\\_QB\\_5/QB\\_05\\_Qualitaetswerkzeug\\_Evaluationsmethoden.pdf](http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_5/QB_05_Qualitaetswerkzeug_Evaluationsmethoden.pdf)> [Stand: 22.12.2015]
- LQW (2009): Arbeitshilfe Lehr-Lern-Prozess.  
<[http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user\\_upload/Service\\_QB\\_4/Arbeitshilfe\\_QB\\_4\\_Lehr-Lern-Prozess.pdf](http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_4/Arbeitshilfe_QB_4_Lehr-Lern-Prozess.pdf)> [Stand: 22.12.2015]
- Merkator, N./Welger, A. (2013): Neue Formen der Qualitätssicherung – dialogische Verfahren in Lehre und Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 8 (2013), Nr. 2, S. 167-174.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. München: Oldenbourg
- Wibbecke, G./Kahmann, J./Pignotti, T./Altenberger, L./Kadmon, M. (2015): Improving teaching on the basis of student evaluation: Integrative teaching consultation.  
<<http://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2015-32/zma000944.pdf>> [Stand: 28.01.2016]
- Zawacki-Richter, O./Bäcker, E./Hanft, A. (2010): Denn wir wissen nicht, was sie tun... Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudien-gang.  
<<http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/zawacki1002.pdf>> [Stand: 28.01.2016]