

Dokumentation der Sekundäranalyse im Projekt FideS



Stand: 21.06 2018

Projektleitung

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Schlüterstraße 51
20146 Hamburg

E-Mail: gabi.reinmann@uni-hamburg.de

Projektkoordination

Dr. Eileen Lübcke
E-Mail: eileen.luebcke@uni-hamburg.de

Kontakt

E-Mail: fides.hul@uni-hamburg.de

Verbundpartner

Universität Hamburg
Technische Universität Kaiserslautern: JProf. Dr. Mandy Schiefner-Rohs
Universität Potsdam: Prof. Dr. Ulrike Lucke

AutorInnen

Eileen Lübcke, Gianpiero Favella und Mandy Schiefner-Rohs

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
unter dem Förderkennzeichen 01PB14013A gefördert.

Inhaltverzeichnis

1. Einleitung und Einordnung in den Projektverlauf	1
2. Fragestellung, Datengrundlage und Analysestrategie	2
3 Ziele forschungsorientierter Lehre und Ziele der Evaluation	3
3.1 Ziele von forschendem Lernen	3
3.2 Ziele auf der Mesoebene.....	5
3.3 Ziele auf der Mikroebene.....	6
4. Evaluation als Thema im Forschungsorientierten Lehren & Lernen	8
4.1. Forschungsstand.....	8
4.2. Ziele der Evaluation	8
4.3 Inhalte der Evaluation	12
4.5. Methode(n) der Evaluation.....	16
5. Perspektive der Evaluation und blinde Flecke in der Evaluation	19
5.1. Perspektive der Evaluation	19
5.2. Blinde Flecke.....	20
5.3 Desiderate	20
6. Literatur	21

1. Einleitung und Einordnung in den Projektverlauf

Das Verhältnis zwischen einer forschungsorientierten Lehre und der Evaluation als ein Instrument des Qualitätsmanagements besteht in ihrer wechselseitigen Bezugnahme auf die Lehrqualität (Boentert, 2017). Die Gemeinsamkeit liegt in der Verbesserungs- und Veränderungsabsicht von Lehr- und Lernprozessen. Lehrqualität ist daher „als Selbstdiagnose von Hochschulen zu verstehen bzw. als der Versuch, institutionelles Wissen über Qualitätsentwicklungsbedarf aufzubauen und diese für die Konzeption und Implementation von Handlungsstrategien zu nutzen“ (Pohlentz, 2014, S.12). Beschränkt man sich auf ein Verfahren der Qualitätsbewertung an Hochschulen, dann beziehen sich Evaluationen in der Lehre (neben Evaluation in der Forschung und Verwaltung) von allem auf die „systematische Beurteilung und Bewertung der Lehr- und Lernprozesse“ (Pasternack, 2004, S. 73).

Um die bisherigen Wirkungen zu Forschungsorientierung systematisch aufzubereiten, wurde eine Sekundäranalyse geplant, um auf dieser Weise bereits erhobene Evaluationsdaten miteinander zu vergleichen. Ziel im Begleitforschungsprojekt Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase (FideS) war es zunächst, bestehende Evaluationsdaten aus den identifizierten Projekten und Vorhaben zu re-analysieren, um auf diese Weise die Fragestellungen zu kontextspezifischen Wirkungen forschenden Lernens, insbesondere auf forschungsrelevantes Handeln und den Aufbau entsprechender Kompetenzen, zu beantworten (vgl. Reinmann, Lucke & Schiefner-Rohs, 2014, S. 4). Der Umstand jedoch, dass einerseits die Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre¹ (QPL) bis zum Beginn der Begleitforschung des QPL (2015) ihre Lehrkonzepte nicht evaluiert hatten und in der Folge keine Evaluationsberichte vorlagen trug dazu bei, dass zur beabsichtigten Sekundäranalyse keine, resp. eine minder adäquate Datengrundlage herangezogen werden konnte. Dieser Umstand spiegelt sich auch in den aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung identifizierten Projekten wieder, da diese Förderlinie erst 2015/ 2016 gestartet ist.

Daher haben wir die Sekundäranalyse (Arbeitspaket vier) im Projektverlauf von FideS eng mit dem Arbeitspaket Interviewstudie² (Arbeitspaket fünf) verbunden (vgl. Reinmann, Lucke & Schiefner-Rohs, 2014). Auf dieser Grundlage sind wir in den mit den Projektpartnern geführten leitfadengestützten Interviews auf unterschiedliche *Zielformulierungen* gestoßen, die als

¹ In der ersten Förderphase (2011 - 2016) wurden 186 Hochschulen aus allen 16 Ländern gefördert. Hierunter befindet sich 78 Universitäten, 78 Fachhochschulen und 30 Kunst- und Musikhochschulen. In der zweiten Förderphase (2016 - 2020) wurden von 156 Hochschulen die Anträge fortgesetzt. Dies umfasst 71 Universitäten, 61 Fachhochschulen sowie 24 Kunst- und Musikhochschulen (siehe für weitere Informationen: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>).

² Bericht der Interviewstudie: http://fides-projekt.de/wp-content/uploads/2016/06/Dokumentation-Interviewstudie_Endversion.pdf

Wirkanahmen gedeutet werden können. Diese haben wir als Anlass genommen, über die Ziele auf mögliche Wirkannahmen forschungsorientierte Lehre zu schließen.

2. Fragestellung, Datengrundlage und Analysestrategie

Wir gehen der Frage nach, welche Wirkungen bzw. Wirksamkeiten zur Forschungsorientierung von den QPL-Partnerprojekten berichtet werden. Diese Frage lässt sich in weitere Unterfragen gliedern:

1. Was wird evaluiert?
2. Wie wird evaluiert?
3. Welche Ziele werden mit der Evaluation forschungsorientierte Lehre verbunden?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden auf der Grundlage der hochschuldidaktischen Handlungsebenen (vgl. Flechsig, 1975) drei Ebenen unterschieden:

- die *Makroebene* als organisatorische, finanzielle, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der Hochschule
- die *Mesoebene* als die Ebene der Studiengänge und Teilbereiche der Studiengänge sowie
- die *Mikroebene* als die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung und Lehrsituation.

Zur Beantwortung der Frage nach den Wirkungen wird ein Wirkungsbegriff zugrunde gelegt, der eher auf Wirkungsplausibilisierungen (vgl. Balzer, 2012) denn auf konkrete messbare Wirkungen zielt, denn:

„Niemand im Feld glaubt an strikte Kausalität, aber doch an mögliche und wahrscheinliche Wirkungszusammenhänge, die vielleicht mit den nächsten Forschungsergebnissen revidiert werden müssen. (...) Evaluationsergebnisse müssen (...) nicht in einer höheren Spielklasse erzielt werden, sondern es kann nützlich sein, in einigen Dimensionen gezielte Rückmeldungen aus dem Feld zu organisieren, um zu prüfen, ob sich die *vermuteten und erhofften Wirkungen* eingestellt haben“ (Roth, 2004, S. 8; Hervorg. FideS).

Im Unterschied zur geplanten Sekundäranalyse sind wir in den mit Evaluat*innen, Hochschuldidaktiker*innen, Lehrenden und Projektkoordinator*innen geführten Interviews (vgl. Reinmann et al., 2017) auf Zielbeschreibungen und erwünschte Wirkungen bzw. Wirkungsweisen gestoßen, die durch die hochschuldidaktische Handlungsebenen (vgl. Reinmann, 2015) als ordnendes und orientierendes Schema systematisiert wurden.

3 Ziele forschungsorientierter Lehre und Ziele der Evaluation

3.1 Ziele von forschendem Lernen

Die in den Interviews formulierten Ziele wurden durch fünf Kodierer*innen entwickelt und in einem interaktiven Prozess ständig weiter ausdifferenziert. Im Folgenden ist das Kategoriensystem (Abb. 1) mit den jeweiligen Kodetreffern aufgeführt. Außerdem werden in anonymer Form Beispielzitate für ausgewählte Ziele forschenden Lernens ausgeführt und den drei Systemebenen (vgl. oben) zugeordnet. Es wurde sich dabei vor allem auf die Ziele bezogen, die am häufigsten gewünscht wurden.

Code	Count
#Entstehung_Projekt	11
#Formate_forschendes Lernen	213
Forschungsformen	6
#Fragestellung_forschendes Lernen	17
#Herausforderungen_forschendes Lernen	65
#Ziele_forschendes Lernen	0
Nutzen für die Allgemeinheit	2
Unterrichtsentwicklung	4
Schlüsselqualifikationen	2
Profilbildung	5
Fachübergreifender Ansatz	3
Alleinstellungsmerkmal	2
Ausbildung	3
Bereicherung der Forschung	8
Defizitausgleich	13
Elitförderung / Heterogenität	12
forschende Haltung	23
Freiräume ermöglichen / erweitern	12
Kennenlernen der Disziplin(en)	11
Motivation	13
Persönlichkeitsentwicklung	9
Professionalisierung	18
Reduzierung des Studienabbruchs	6
Reflexion	9
Scheitern lernen	12
Studierfähigkeit	8
Übergang Schule - Studium	8
Umgang mit Wissen	10
Verbesserung der Lehre	10
#Lernziele (Kompetenzen)_forschendes Lernen	146

Abb. 1: Kategoriensystem der Ziele forschendem Lernen

Im Folgenden werden Beispielzitate zu den jeweiligen Kategorien dargestellt. Die Kategorien werden den Handlungsebenen zugeordnet. Auf diese Weise ist es möglich, die Zielformulierungen den jeweiligen Systemebenen zuzuordnen und zu identifizieren, auf welcher Ebene welche erhofften Wirkungen mit forschendem Lernen verbunden sind.

Tab. 1: Ziele auf Makroebene

Ziel auf Makroebene	Beispielzitat
<i>Nutzen für die Allgemeinheit</i>	„Also um dieses Projekt weiter zu entwickeln und auch mit diesem Focus, gesellschaftlich irgendetwas Wertvolles beizutragen. Ich glaube, da / das ist etwas, wo wir wirklich dranbleiben wollen. Weil das [Unternehmensprojekt] ist eine schöne Sache, aber es ist halt nicht so, dass man ihn täglich braucht. (lacht) Von daher ist es wirklich für uns auch nochmal eine ganz neue Erfahrung, etwas zu machen wo man dann wirklich hinterher das Gefühl hat, "Mensch toll, also da entsteht vielleicht etwas daraus (...).“ (HS 03)
<i>Profilbildung</i>	„Unser Ziel ist es individuelle Profilbildung der Studierenden auch im Bachelor. Die Studierenden können sich aussuchen, was sie wollen. Sie müssen nicht in ein Forschungsmodul bei Herrn Name. Sie können auch etwas anderes machen. Sie können auch sagen: "Nein, ich mache in Biologie mein Standardcurriculum was dazu gehört, alles was ich muss und alles was ich darüber hinaus machen möchte, mache ich im medienwissenschaftlichen Bereich. Journalistik, TV, also wir haben hier Campus-Medien zum Beispiel wo auch Studenten Credits erwerben können.“ (HS 01)
<i>Alleinstellungsmerkmal</i>	„Aber dadurch, dass wir eben vorher schon dieses spezielle Studienkonzept hier hatten, war das Thema hier eigentlich schon gesetzt. Und irgendwann haben wir dann ja auch so immer diese Parallele gezogen eben zu der forschungsstarken Exzellenz-Universität. Und jetzt machen wir eben auch/ wenn wir auch in der Lehre exzellent sein wollen, dann müssen wir diese Forschung stärker irgendwie mit einbeziehen und das erscheint glaube ich einfach allen auch plausibel. Und es wird aber immer auch diejenigen Lehrenden geben, die sagen, das ist für meinen Bereich zu viel Arbeit, ich weiß nicht, wie ich das machen soll. Ich glaube da werden wir keine 100 Prozent irgendwie schaffen. Aber wenn alle Studierenden im Laufe ihres Studiums damit in Berührung kommen, haben wir schon ziemlich viel erreicht.“ (HS 01)
<i>Bereicherung der Forschung</i>	„Dadurch dass ich an den Daten interessiert bin, ist das keine Simulation. Das ist konkrete Forschung. Also auch wenn wir/ Und für mich hat es auch den Vorteil, ich hab jemanden, der vielleicht Ideen, die ich habe, umsetzen kann, zeitig, weil die dann da im Labor stehen und den Bogen eingeben oder sonst was. Und ich könnte das sonst nicht umsetzen. Aber das ist eine Forschungsfrage, eine kleine vielleicht, die mich einfach interessiert hat, die ich aber in meinem Alltag einfach schlicht und ergreifend nicht unterbringen kann. Und das ist/ Also das würde ich sagen, ist zu null Prozent Simulation.“ (HS 06).
<i>Eliteförderung</i>	„Und andererseits geht es ganz klar / ich möchte hier Nachwuchsforschung heranziehen.“ (HS 05).

Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase hat durchaus hochschulpolitische Bezüge, indem dieses Konzept zur Profilbildung, zur Entstehung eines Alleinstellungsmerkmals oder auch zur Nachwuchsförderung eingesetzt wird. Für den konkreten Studiengang lassen sich noch weitere Ziele identifizieren.

3.2 Ziele auf der Mesoebene

Tab. 2: Ziele auf Mesoebene

Ziel auf Mesoebene	Beispielzitat
<i>Übergang Schule und Beruf:</i>	„Das ist das erste Ziel, was wir natürlich haben, wenn die jungen Leute von der Schule kommen, weil sie dort eine ganz andere Einstellung haben. Jetzt müssen sie die Grundprinzipien von Wissenschaft kennenlernen, beispielsweise dass Wahrheit immer nur relativ ist, dass man nicht verifiziert sondern falsifiziert, also solche Themen finden hier in der Eingangsphase mit Sicherheit statt.“ (HS 09)
<i>Defizitausgleich</i>	„Und das heißt, man kann also ein ganzes Philosophiestudium auf Lehramt machen ohne einmal gelernt haben, wie man wissenschaftlich arbeitet, und im Grunde waren dieses philosophische Schreiben Kurse/ das Zielpublikum sind die Lehramtsstudierenden. Das ist das Spezifische und deshalb machen wir auch diese kleinen Falblätter, die dann verteilt werden. Jetzt momentan ist es so, dass auch BA-Studierende in diese Kurse kommen, die das dann sozusagen doppelt kriegen. Also, die machen den verpflichtenden Kurs, Einführung ins wissenschaftliche Schreiben, und kommen dann noch mal zu mir, was ich sehr nett finde, weil das müssten sie nicht, aber offensichtlich denken sie, dass sie davon profitieren.“ (HS 05)
<i>Freiräume ermöglichen:</i>	„Das heißt, Studierende suchen sich ein Forschungsgebiet, ein Forschungsthema. Meistens irgendetwas mit Bezug zu ihrem Studium, was sie inhaltlich vertiefen wollen. Weil es so im regulären Studium nicht angeboten wird. Und die machen dann gemeinsam mit anderen Studierenden daraus eine Veranstaltung. Also entwickeln eigene Fragestellungen oder geben ihren Teilnehmerinnen die Möglichkeiten eigene Unterfragen zu der übergeordneten thematischen Fragestellung zu entwickeln und beforschen dann ein Semester lang gemeinsam dieses Themenfeld.“ (HS 05)
<i>Reduzierung der Studienabbruchsquote:</i>	„Also wir hatten natürlich auch oder haben immer noch hohe Abbrecherquoten. Und der Gedanke war schon, wenn man Studierenden auch sehr früh schon zeigt, warum macht ihr das eigentlich alles? Wo soll das denn hinführen? Dann sozusagen die Motivation zu erhöhen und auch da zu besseren Abschlußquoten zu kommen.“ (HS 01)
<i>Studierfähigkeit:</i>	„Trotzdem ist natürlich praxisrelevant oder lebenslaurelevant sind natürlich – und deswegen sage ich ja: durchhalten lernen, scheitern lernen und so was – das ist schon auch Persönlichkeitsbildung, die da stattfindet. Von der können wir uns nicht entlasten, wenn wir 19-jährige, 18-jährige immatrikulieren. Das sollen die schon lernen, das werden sie auch brauchen.“ (HS 13)
<i>Unterrichtsentwicklung / Verbesserung der Lehre</i>	„Weil ich glaube, also meine These dazu ist, dass die forschungsorientierte Lehre, man kann das natürlich immer sozusagen als Qualitätsverbesserung sehen. Weil da engagierte Leute sich mit der Frage auseinandersetzen.“ (HS 07)
<i>Motivationen:</i>	„Und - ja - und für uns ist wirklich das aller- aller- aller-spannendste daran, dass Leute mit Herzblut hierherkommen, die wollen wirklich etwas erreichen. Und diese Möglichkeit zu bieten - diese Energie, die da auf uns zurollt in eine Richtung zu bringen, die dann auch wirklich in so Prototypen endet - also endet hoffentlich nicht - sondern DA erst mal ihren Abschluss findet. Aber dann eben ins Studium mitgetragen wird.“ “Ich glaube, das ist auch immer einfacher, als wenn man es rein theoretisch macht. Und das Schöne ist, dass man sie begeistern kann und das ist ja, was wir wollen. Sie sollen sich für Wissenschaft begeistern. Sie sollen sehen, wie

	interessant es ist, wenn man anfängt zu graben und zu pühlen und zu suchen [...]. [D]ann weckt man tatsächlich Neugierde und das finde ich ist unheimlich ??, dass sie neugierig sind. Es ist etwas, was ich versuche zu fördern und meistens mache ich es auch so, dass ich die Themen für die Prüfungsleistung also selbstständig, ja, entwickeln lasse. Damit die Neugierde auch bedient wird." (HS 12)
--	--

Hier ist am Beispiel des Zieles Reduzierung der Studienabbruchquote deutlich zu erkennen, dass die Zuordnung der Ziele auf einer einzigen Ebene zum Teil nicht möglich ist: je nach Perspektive und auch Interviewpartner, kann die Reduktion der Studienabbruchquote ein Gesamtziel der Universität oder auch nur auf Studiengangsebene, also Mesoebene liegen. Ähnlich gelagert wird diese Dopplung auch bei der Motivation: Motivation in diesem Zitatzusammenhang bezieht sich auf das gesamte Studium: forschendes Lernen zu Beginn soll „Energie“ für das gesamte Studium geben.

3.3 Ziele auf der Mikroebene

Die am häufigsten zu findenden Ziele können der konkreten Veranstaltung forschenden Lernens zugeordnet werden.

Tab. 3: Mikroebene der Ziele forschenden Lernens

Ziel auf Mikroebene	Beispielzitat
<i>Professionalisierung.</i>	„Und dazu führt eben, dass man nicht sich hineinsetzt und sagt: Ich will Lehrer werden, ich kopiere mal, wie die das machen. Sondern eben die Distanz zum Lehrerberuf und zu überlegen: Was gibt es an modernen Konzepten? Wie machen die das? Und machen sie es vernünftig?“ (HS 09)
<i>Reflexion:</i>	„Es geht um die Fähigkeit zur Selbstreflektion auch. Das heißt, man muss befähigt sein, von sich selber zurückzutreten und sich zu betrachten: Wie agiere ich in diesem Beruf? Ist dieser Beruf für mich geeignet? Schaffe ich das? Diese Selbstreflektion: Wie ist mein Fach?“ (HS 09)
<i>Schlüsselqualifikationen:</i>	„Aber sie hatten halt vorher die Grundkenntnisse bekommen, was ist überhaupt Forschung. Worauf muss ich achten. Wie strukturiere ich ein Projekt. Wie kann ich ein Projekt wirklich auch erfolgreich umsetzen. An was muss ich denken. Was gibt es an formalen Voraussetzungen für so was. Also, dieses klassische allgemeine, fast fachübergreifende Handwerkszeug, das haben wir sozusagen anfangs vermittelt und gleichzeitig parallel dazu die Studenten motiviert, selber das mal exemplarisch sich so ein Projekt zu entwickeln bis dann zur Umsetzung.“ (HS 04)
<i>Kompetenzerwerb</i>	„Naja, die Evaluation der Projekte ist in den Modulen schon immer mit beschrieben. Also geht es eher um soziale Kompetenz, geht es um fachliche Kompetenz und so weiter. Und dementsprechend wird auch geprüft. Man kann sagen - könnte das auch noch einmal nachprüfen, ob das so stimmt - ich denke, in der groben Richtung stimmt das, dass bei Projekten eher auf soziale Kompetenz auch geachtet wird zum Beispiel, dementsprechend auch geschaut wird, wie verhält sich jemand in der Gruppe? Ist jemand fähig, da auch mal eine Sitzung zu leiten? Wie gesagt, das würde ja in einer normalen Lehrveranstaltung nicht stattfinden, da

	würden nicht Teilnehmende plötzlich eine Veranstaltung vorbereiten, eine Lehrveranstaltung durchführen, das passiert hier selbstverständlich in den Projekten.“ (HS 08)
<i>Kennenlernen der Disziplinen:</i>	„Studierende arbeiten in interdisziplinären Lerngruppen. Die Absicht des Projekts ist es dabei, dass sich die Studierende gegenüber anderen Disziplinen öffnen und somit auch lernen, wie sich Studierende aus andere Disziplinen an eine Forschungsfrage annähern. Es sollen eigene Inhalte in die Gruppe getragen sowie die Inhalte der anderen reflektiert werden.“ (HS 04)
<i>Umgang mit Wissen:</i>	„Diesen Umgang mit diesem Wahnsinns-Wust an Informationen der hier in Bibliothek, im Internet, bei Fachexperten vorliegt. Das / damit einfach den Umgang zu üben.“ (HS 03)
<i>Arbeitsbezogene Kompetenzen</i>	„Da geht es auch darum, wie grenze ich meine Aufgabe ein und so weiter und so fort. Die Einteilung in Gruppen: Wie kann ich das irgendwie sinnvoll aufteilen, diese Aufgabe. Dass ich hinterher zum Ergebnis komme. Wie viel externe Hilfe brauche ich? Das ist bei Forschung genauso wichtig, das rauszufinden.“ (HS 03)

Natürlich ist auch hier wieder Zuordnung fließend: das Kennenlernen der Disziplin ist eigentlich auch ein Gesamtziel des ganzen Studienganges. Aber auf dieser Ebene sind deutlich häufiger Ziele zu finden, die im Sinne typischer Learning Outcomes definiert werden.

Tab. 4: Mikroebene der Ziele forschenden Lernens

Ziel auf individueller Ebene	Beispielzitat
<i>Forschende Haltung:</i>	„Forschendes Lernen heißt gleich Neugier wecken, gleich Interesse wecken, gleich das Gefühl wecken: Wir können schon selber was machen, ich kann nicht das erst nach fünf Jahren, sondern ich kann das jetzt schon, und das ist, glaube ich, ganz, ganz wichtig. Das gilt unabhängig von jedem Lehramt. Das gilt an der gesamten Universität.“ (HS 09)
<i>Persönlichkeitsentwicklung:</i>	„Na, ich glaube, es ist ein Hinterfragen auch der eigenen Disziplin manchmal oder ein Abwägen, ob jetzt meine Disziplin ABSOLUT ist, nämlich auch zu erkennen, dass es das nicht ist, dass es das nie ist. Dass Disziplin nie absolutistisch ist, sondern das es immer eigentlich auch unterschiedliche Sichtweisen auf ein Problem oder eine Frage gibt und dass man eine Frage aus unterschiedlichen Perspektiven beantworten kann. Ich glaube eigentlich, dass das eine Bereicherung ist auch für jede Person selber.“ (HS 03)
<i>Scheitern lernen:</i>	„Und das zweite ist – das hat uns, glaube ich, auch von Anfang an beschäftigt: Misserfolgserfahrungen zu ermöglichen, die keine persönlichen Niederlagen sind, sondern die man einfach operationalisieren kann, ganz platt gesagt. Und darum geht es nach wie vor, glaube ich, in dem Projekt.“ (HS 07)

Für die Ziele auf Lehrveranstaltungsebene (Mikroebene) lassen sich noch einmal detaillierte Lernziele / Kompetenzen beschreiben, die in den Interviews genannt werden. Zusätzlich zu

diesen drei Ebenen gibt es noch Ziele, die an der individuellen Entwicklung der Studierenden ansetzen. Die Grenzen zu Mikroebene sind fließend, während wir aber oben klassische Lernziele dieser Ebene zugeordnet haben, geht es bei der individuellen Entwicklung um weitreichende persönlichkeitsbildende Maßnahmen.

4. Evaluation als Thema im Forschungsorientierten Lehren & Lernen

4.1. Forschungsstand

Der Stand der Forschung zur Lehrqualität lässt sich seit den 1970 Jahren auf die Frage nach „geeigneten Lehrkompetenzen für den studentischen Wissens- und Kompetenzerwerb“ (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012, S. 218) zusammenfassen. Zentral sind dabei studentische Lehrevaluationen. Es ist bisher anerkannt, dass sich die „empirische Wirksamkeitsprüfung (...) als viel schwieriger erweist als gedacht“ (ebd., S. 221). Dies zeigt sich auch in den umgesetzten Programmförderungen durch die Förderlinien des *Qualitätspakts Lehre*, der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* sowie *Willkommen in der Wissenschaft* wieder. Denn die auf der Projekt- oder Maßnahmenebene formulierten Ziele sind eine Interpretation der unspezifischen Zielformulierung auf der Programmebene. Virtanen und Uusikylä (2004, S. 83) zeigen in diesem Zusammenhang,

„that programmes are socially constructed, i.e. a certain group of actors (with certain intentions and their best understanding of society’s needs) develop programmes. These will be implemented by other actors who might – and most often do – have their own interpretations of programme logic and its situational validation. There will then be a third set of actors who try to adapt themselves to the expected goals and objectives (based on their own subjective understanding) and finally implement the programme“ (Virtanen & Uusikylä 2004, S. 83).

Zielformulierungen auf der hochschulpolitischen Ebene sind dagegen breit formuliert, um die konkrete Umsetzung des Projekts oder der Maßnahme *vor Ort* einen Deutungsspielraum zu gewähren (Altfeld, Schmidt & Schulze, 2015, S. 57).

4.2. Ziele der Evaluation

Geht es um die Ziele der Evaluation, gilt es zunächst noch einmal zu betonen, dass sich die Datengrundlage komplett ändert. Wie bereits oben erwähnt, haben nur wenige unserer 19 ausgewählten Projekte bereits zum Erhebungszeitpunkt im Wintersemester 2015/16 eigene Daten gesammelt und im Sinne einer Evaluation oder Wirksamkeitsanalyse ausgewertet. Daher bezieht sich nun der folgende Abgleich der Ziele der Evaluation mit den allgemeinen Zielen forschenden Lernens auf eine deutlich kleinere Datenbasis. Diese gestaltet sich wie folgt:

Tab. 5: Übersicht vorhandene Evaluationsdaten

Universität	Ergebnisse	Evaluationsinstrumente	Konzepte
HS 03	<ul style="list-style-type: none"> • Graphische Auswertung der Zwischenevaluation 11/12 • PowerPoint zu ersten Evaluationsergebnissen des Projekts 2012 • Evaluation der Lehrinnovation WiSe 2014/2015 • Evaluationsbericht für eine Kommission WiSe 14/15 • Evaluationsbericht 2015 und dazugehörige Graphiken 	Fragebogen der Zwischenevaluation 11/2012	
HS 05	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint zu Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung 		<ul style="list-style-type: none"> • Konzept zur Methode Design Based Research
HS 06	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationsbericht zur Nachhaltigkeit (2011-2014) • Evaluationsbericht zur Wirksamkeit (2012-2014) 		
HS 08	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationsbericht mit Ergebnissen der Befragungen und der Qualitätssicherung 		
HS 10	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Fragebögen als Graphiken 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen 	
HS 11	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbericht im Rahmen der Zwischenevaluation des Projekts 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgefüllte Fragebögen 	
HS 13	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Studierenden- und der Absolvent*innenbefragung WiSe 2015/16 		

Wir können 2 Typen von Evaluationsbericht unterscheiden:

- 1) Klassische Evaluation im Sinne von Nutzerbefragungen, die zu konkreten Verbesserungen des Projektes gemacht werden. Diese Art der Evaluation gibt uns Aufschluss über den Akteurs- und Adressatenkreis, der im Rahmen von Evaluations- und Wirksamkeitsstudien berücksichtigt werden sollte.
- 2) Wirksamkeitsanalysen, die den Einfluss von forschendem Lernen auf bestimmte Aspekte herausfinden will. Hier werden zum Teil komplexe Settings und Verfahren angewendet.

Die folgende Tabelle fasst die Ziele der Evaluation und ihrer Zuordnung auf den verschiedenen Ebenen zusammen

Tab. 6: Ziele der Evaluation

Ebenen	Ziele der Evaluation	Ziele forschenden Lernens
<i>Makroebene</i>	Integration in Universität	
<i>Mesoebene</i>	Vorteile für das Fachgebiet	Bereicherung der Forschung
	Studienabbruch verringern	Studienabbruchquote
	Identifikation mit Studiengang	Kennenlernen der Disziplin
	Nutzen für Studium (Übergang Master / Abschlussarbeit)	Nachwuchsförderung
	Positive Einstellung zum Forschen im Studium	Nachwuchsförderung
<i>Mikroebene</i>	Interesse an Forschung wecken	Nachwuchsförderung

Wir finden in dieser Auflistung eine Reihe an Zielen der Evaluation, die sich der Studiengangsebene zuordnen lassen. Vergleicht man diese mit den Zielen aus den Interviews ist auffällig, dass diese nur bedingt deckungsgleich sind. Zwar können wir dem Ziel „wissenschaftlichen Nachwuchs fördern“ den Evaluationszielen „Positive Einstellung“, „Interesse an Forschung“, oder auch „Nutzen für Studium“ zuordnen. Gleichzeitig sind positive soziale Effekte forschenden Lernens, beispielsweise die Frage, nach der Integration in die Universität, kein Thema bei den in den Interviews geäußerten Zielen.

Zur Identifizierung der Kompetenzen wurden eine Einordnung von Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer (2014) herangezogen, die forschendes Lernen bzw. Forschungsorientierung mit folgenden Kompetenzen ins Verhältnis bringen: Arbeitsbezogene Kompetenz, Beratungs-, Kommunikations- und Schlüsselkompetenz, fachliche Kompetenz, forschungsbezogene Kompetenz, Problemlösekompetenz, Reflexionskompetenz, Teamkompetenz. Diese Einteilung wurde im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv verwendet.

One-Code Model

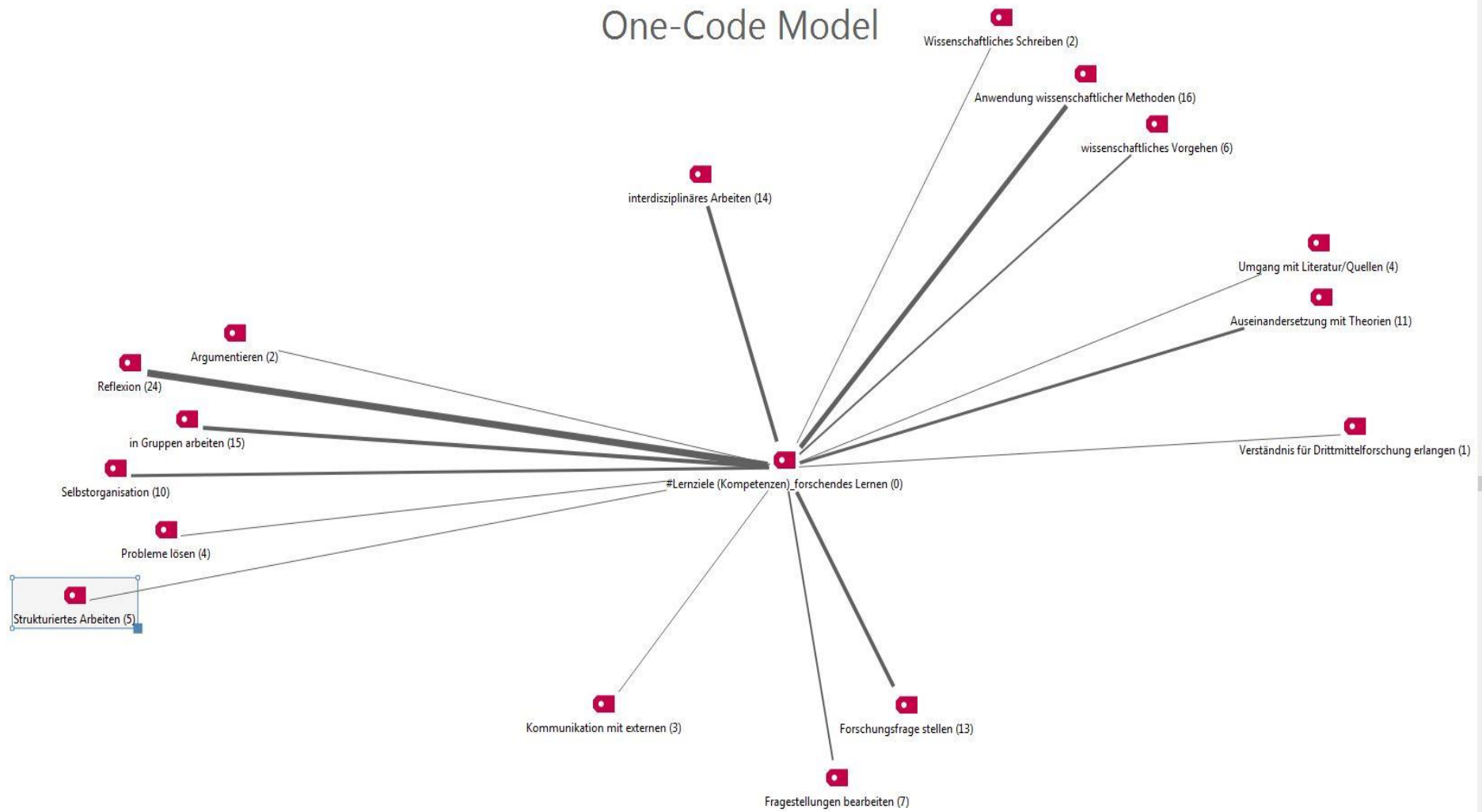


Abb. 2: One-Code Model für Lernziele forschenden Lernens aus den Interviews

Deutlich wird an dem Modell, dass einer der Hauptziele Reflexion mit 24 Nennungen ist. Fachliche Kompetenzen werden sehr detailliert und ausdifferenziert geschildert, arbeitsbezogenen Kompetenzen (Selbstorganisation) sowie Teamkompetenzen spielen ebenfalls eine große Rolle. Für die Ziele auf Lehrveranstaltungsebene finden die Evaluationen stark kompetenzorientiert statt.

4.3 Inhalte der Evaluation

Arbeitsbezogene Kompetenz: Als Inhalt der Evaluation wird hierbei angegeben: „Unterstützung von Autonomie, Unterstützung von Handlungsfreiräumen, Unterstützung von Relevanz aufzeigen, Kompetenzerleben der Studierenden“. Zudem wird auch die soziale Eingebundenheit als arbeitsbezogene Kompetenz ausgemacht. In diesem Zusammenhang wird ein Evaluationsbogen mit drei Variablen benutzt: Motivation, Wissen und Struktur der Lehre.

Beratungs- und Kommunikationskompetenz: Diese Kompetenz ergab keine Codetreffer.

Fachliche Kompetenz: Hier stehen der Wissenszuwachs und die Veränderung des wissenschaftlichen Textverstehens im Vordergrund. Es wird in diesem Zusammenhang nach dem vorhandenen Vorwissen gefragt und inwieweit dieses Wissen mit den Inhalten des aktuellen Seminars verbunden werden konnte.

Schlüsselkompetenz: Als Schlüsselkompetenz werden Moderieren und Präsentieren genannt. Angewendet werden angepasste EvaSys-Evaluationsbögen.

Forschungsbezogene Kompetenz: Wie man eine Fragestellung operationalisiert und welche Formen der Datenerhebung es gibt, werden hier als forschungsbezogene Kompetenzen ausgemacht. Außerdem werden die studentische Mitarbeit am Forschungsdesign und das Forschungsinteresse als Kompetenzen ausgemacht und von Projektkoordinatoren als wichtig erachtet, wenn es um die Herausbildung forschungsbezogener Kompetenzen geht. Es wird davon berichtet, wie sich durch die Integration von forschendem Lernen in Veranstaltungsverbänden die Methodenkenntnisse der Studierenden verbessern.

Teamkompetenz: Das Angebot trage dazu bei, die Teamkompetenz weiter zu entwickeln. Die Verwendung des Fragebogens zeigt auf, welche Bedeutung Teamarbeit im Forschungsprozess hat. Hier wird deutlich, dass das Team gerade für die das Zustandekommen der Ergebnisse entscheiden ist.

Sowohl die Problemlösekompetenz als auch Reflexionskompetenz ergaben keine Codetreffer, wobei diese Kompetenzen als Ziele forschungsorientierter Lehre angegeben werden (vgl. weiter oben).

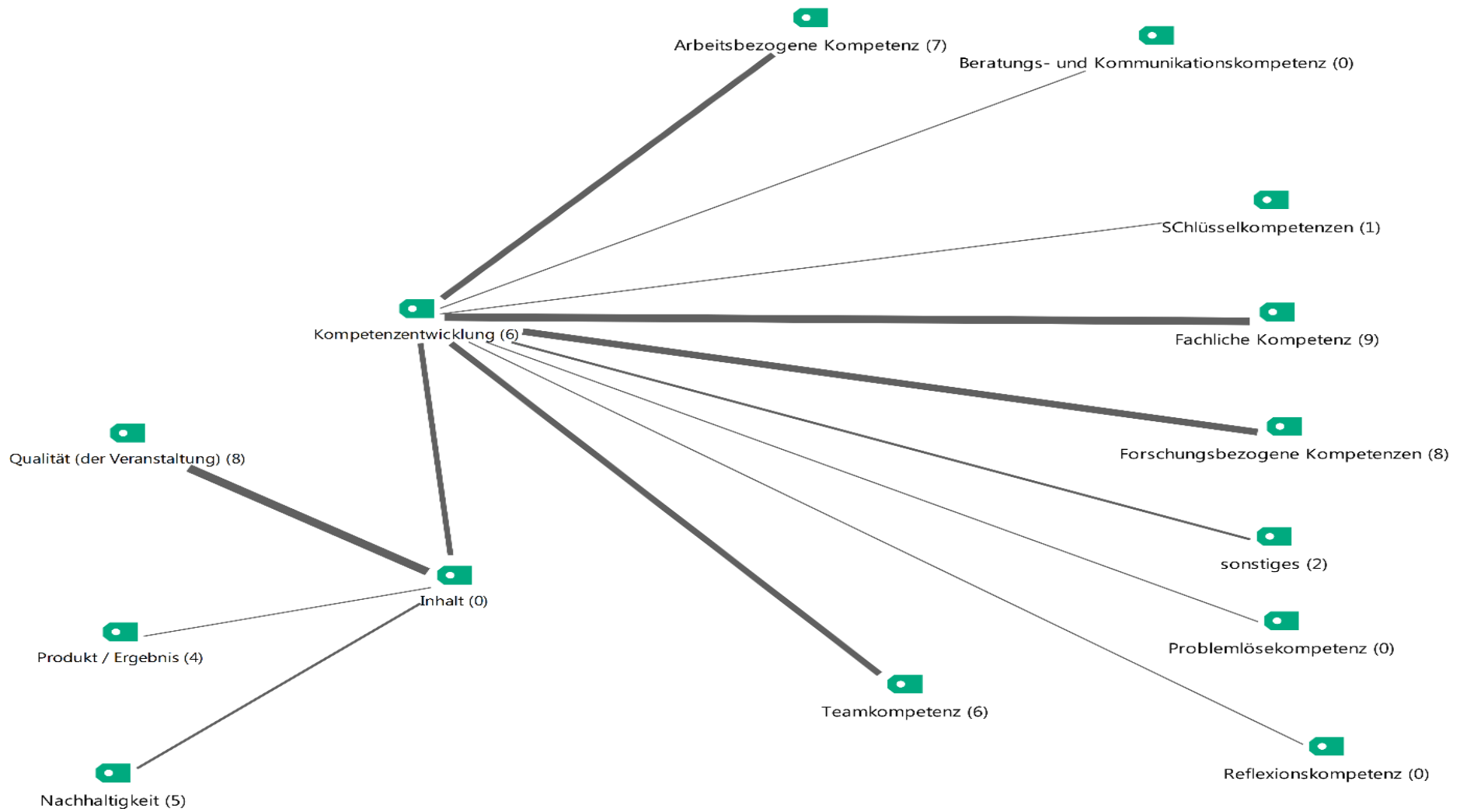


Abb. 3: Hochschuldidaktische Handlungsebenen

Orientiert man sich an den hochschuldidaktischen Handlungsebenen (vgl. Flechsig, 1975), dann lassen sich die Evaluationsformen auf der individuellen Ebene verorten. Für diese Handlungsebene sind die einzelnen Lehrveranstaltungen relevant, in denen die Lehrenden die Durchführung verantworten. Dies impliziert auch wie und welche Lerngelegenheiten von den Lehrenden eröffnet werden: Also welche Beratungs- und Feedbackangebote und fachlichen Inputs begleitend zu den Lehrveranstaltungen eingebunden werden. Die konkrete Lernsituation – also Handlungsebene fünf – und das soziale Geschehen ist ein Teil davon, wie die Lehrveranstaltung geplant wird und welche Lernanlässe ermöglicht werden, die zu „eigenständige Entscheidung für ein subjektiv relevantes Thema“ (Gotzen, Beyerlin & Gels, 2015, S. 3) beitragen. Wie jedoch diese Freiräume auf der Studiengangsebene ermöglicht werden, bleibt in den Projekten weitgehend unbeantwortet.

One-Code Model

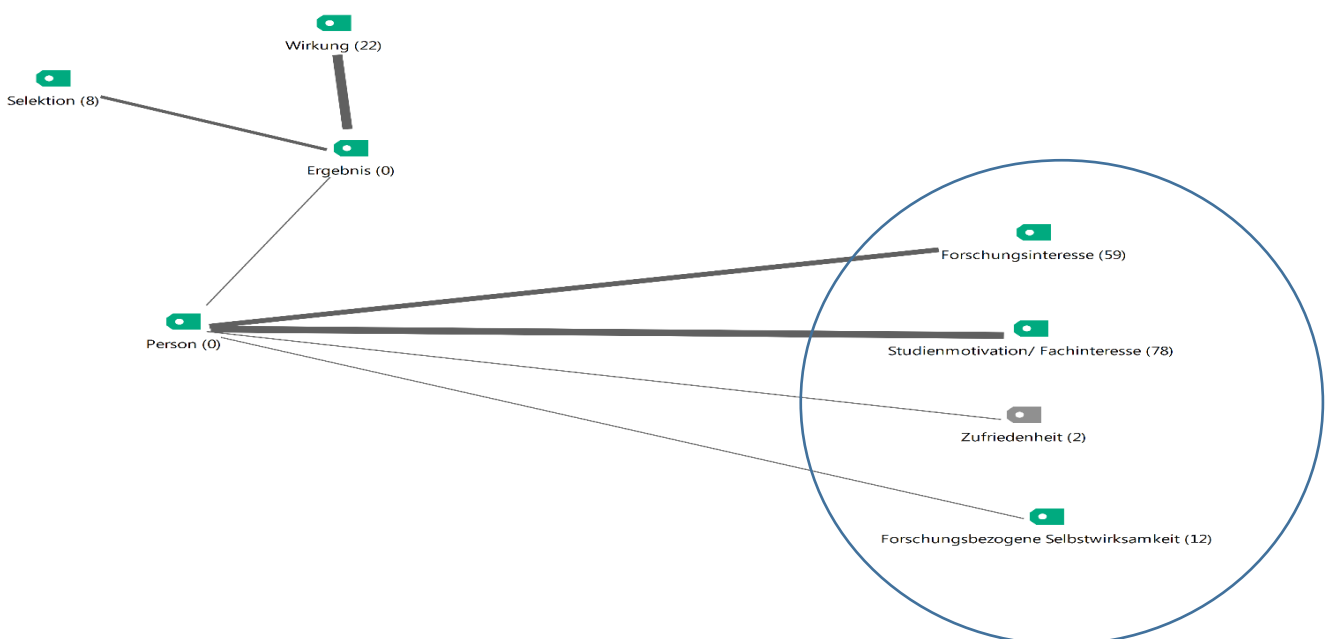


Abb. 4: One Code Model

4.4 Zeitpunkt(e) und Ebenen der Evaluation

Im Folgenden werden Aspekte ausgeführt, in denen die Designform der Evaluationen dargestellt sind. In den bisher vorhandenen Evaluationsdaten und -berichten stoßen wir auf das Postdesign und auf die Verbindung zwischen Prä- und Postdesign (vgl. zur zeitlichen Dimension von Evaluationsansätzen auch DeGEval, 2002, S. 14).

Postdesign: Über einen Evaluationsbogen wird der Wissenszuwachs bzw. das Verstehen von wissenschaftlichen Texten evaluiert. Das Postdesign dient den Hochschulen aber auch gleichzeitig dazu, verschiedene Studierendengruppen miteinander zu vergleichen. Inhalte des Postdesigns sind bspw., wie den Studierenden der Kurs gefallen hat. In diesem Zusammenhang handelt es sich um eine Tutorienbefragung.

Prä- und Postdesign: Ein Prä- und Postdesign wird verwendet, um einerseits die forschungsbezogene Selbstwirksamkeit und die Veränderung bei Studierenden zu untersuchen. Die Ergebnisse werden dafür genutzt das Programm zu verbessern. Die Mitarbeit der Studierenden am Forschungsdesign wurde als Ergebnis ausgemacht. Eine einmalige Erhebung reiche hier nicht aus, denn der Beginn und das Ende des Semesters seien hierzu bedeutsame Erhebungszeitpunkte.

Diese Variante wird aber auch dafür gebraucht den Wissenszuwachs zu evaluieren. Dies geht über das Fachliche hinaus (also Präsentieren und Moderieren). Gleichzeitig wird auch das fachliche Wissen evaluiert. Der Evaluationsbogen richtet sich dann auf die Individuen innerhalb der jeweiligen Veranstaltung. Die folgende Tabelle fasst den Zeitpunkt der Evaluation zusammen:

Tab. 7: Zeitpunkt der Evaluation

Handlungsebene	Zeitpunkt der Evaluation	Inhalt
Lehrveranstaltung	Prä- und Postdesign	1.) Erhöhung bzw. Veränderung des Forschungsinteresses. 2.) Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Präsentieren und Moderieren). 3.) Wissenszuwachs des Fachs.
Lehrveranstaltung	Postdesign	1.) Verstehen von wissenschaftlichen Texten. 2.) Gefallen am Kurs, was hat gefehlt und welche Wünsche haben die Studierenden. 3.) Vergleich zwischen Studierendengruppen.
Lernsituation	Postdesign	Nutzung von Medien, Literatur und Beratung.

Auffällig ist, dass die Evaluationen zum Forschenden Lernen bisher eher auf der Ebene der Lehrveranstaltungen angesiedelt sind. Dies spiegelt die derzeitige Erkenntnislage zur aktuellen Evaluationsform akademischer Lehrveranstaltungen wieder (vgl. Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012). Vor dem Hintergrund der Zielformulierungen (vgl. Punkt 4) zeigt sich jedoch ein Widerspruch: Unter der Folie der hochschuldidaktischen Handlungsebenen liegen die Zielformulierungen verteilt auf allen Ebenen, wobei in der konkreten Evaluation vor Ort der Fokus auf der Ebene der Lehrveranstaltungen liegt. Die aktuellen Evaluationsformen erweisen sich daher im Ausgang der Zielformulierung auf der Makro- und Mesoebene als *ergänzungsbedürftig* und *klärungsbedürftig*.

4.5. Methode(n) der Evaluation

Einsatz von Fragebögen

Fragebogen Studierende: Evaluationsbögen werden auf der Ebene der Lehrveranstaltung für die Studierenden zugeschnitten. „War für mich der Forschungsbezug erkennbar“ (Auszug aus einem Fragebogen in der Lehrkräftebildung; HS 13). Befragt wird: Was waren gelungene Module? Es werden in diesem Zusammenhang keine Module vorgegeben, die Studierenden können wählen, welche Module sie als gelungen betrachten. Gefragt wird außerdem, ob mehr Freiheit oder mehr Leitung rückblickend für die Veranstaltung gewünscht wird (Auszug aus einem Fragebogen; HS 01). Ein Fragebogen zielt auf die Frage, wie man auf das jeweilige Angebot aufmerksam geworden ist und für welche Leistung, die jeweilige Werkstatt genutzt wird (Poster, Hausarbeit, Abschlussarbeit). Daneben wird auch gefragt, wie oft wurde das Angebot genutzt und welches Angebot genutzt wurde (Beratung, Software oder Literatur)?

Fragebogen Akteure (Hochschullehrende): Ein Projekt verwendet einen Fragebogen, indem die Verbesserungsmöglichkeiten im organisatorischen Bereich gesehen werden. Die Fragen sind in drei Ebenen verortet:

Organisatorische Ebene:

- "Verringerung des eigenen (insbesondere administrativen) Aufwands"
- "Betreuungskapazität erhöhen: Mehr Stellen für die Studierenden"
- "Aufwand der TutorInnen verringern: Weniger Zusatzverpflichtungen wie Präsentation der Projekte nach außen"
- "Bedeutung der Veranstaltungen erhöhen: Die Veranstaltung müsste kapazitär wirksam sein, um Freiräume für 'Teilnahme' der Hochschullehrenden zu schaffen"
- "Unterstützung verbessern: Mehr Hilfe bei der Antragsstellung"
- "Finanzielle Mittel bereitstellen: Der Aufwand ist groß, lohnt sich aber. Da die Unterstützung mit Mitteln (verständlicherweise) klein ist, wurden FG-Mittel zur

Unterstützung eingesetzt. / Ausstattung mit Sachmitteln des Projekts zur Deckung der laufenden Kosten (Betriebsmittel)"

- "Integration verbessern: Stärkere Integration in die Lehre"
- "Vernetzung verbessern: Engere Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern des Fachgebiets"

Didaktische Ebene:

- "Eigene Rolle richtig einschätzen: Empfehlung, die Gruppen so selbstständig wie möglich arbeiten zu lassen und nur bei expliziter Aufforderung als Betreuer und Berater tätig zu werden"
- "Didaktik: Bessere didaktische Betreuung, Vorgabe von didaktischen Zielen"

Inhaltliche Ebene:

- "Wissenschaftlichkeit verbessern: Man könnte im Rahmen eines gemeinsamen studentischen Kolloquiums stärker wissenschaftlich hinterfragen. Klarerer Bezug auf Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens."

Fragebogen Akteur*innen (Sekretariat): Ein Projekt setzt einen Fragebogen für das Sekretariat ein. Das Sekretariat hat dabei einen hohen Aufwand bei der Verwaltung der Verträge.

Als Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Verwaltung werden genannt:

- "Aufwand sollte durch Vereinfachung verringert werden"
- "TutorInnen sind sehr gut in FG integriert (arbeitsorganisatorisch, kommunikativ), daher keine"
- "Zentrale Verwaltung durch ZUV, nicht durch Sekretariate"
- "Zusammenarbeit mit der Personalabteilung bei der Einstellung sollte unkomplizierter sein"
- "Mehr Transparenz von Seiten der Studierenden (Modulbeschreibungen, Teilnehmerzahl, Noten für Scheinausstellung, Prüfungsanmeldung)".

Dieser Fragebogen gibt einen ersten Hinweis, welche Akteur*innen an der forschungsorientierten Lehre berücksichtigt werden können. Zusammenfassend zeigt der Evaluationsbericht im Rückgriff der drei Frageebenen auf, dass die meisten Verbesserungsmöglichkeiten im organisatorischen Bereich gesehen werden. Um den administrativen Aufwand zu verringern, wurden zwischenzeitlich Leitfäden (Einstellung von Tutor*Innen, Vorlagen für Erstattungsantrag) erstellt. Die folgende Tabelle fasst die Inhalte aus den Fragebögen zusammen.

Tab 8.: Zusammenfassung der Inhalte aus den Fragebögen

Einsatz von Fragebögen	Inhalt/ Ergebnisse
<i>Studierende</i>	1.) Autonomes Arbeiten wird bei Studierenden favorisiert. 2.) War ein Forschungsbezug erkennbar. 3.) Gründe, die gegen eine erneute Teilnahme sprechen. 4.) Welches Nutzen die Forschungsfähigkeiten für forschungsnahe Veranstaltungen haben. 5.) Welche Herausforderungen haben sich ergeben und wie sind sie damit umgegangen. 6.) Welche Module wurden besucht. Sind es forschende Lernmodule? 7.) Waren sie überfordert? 8.) Wie sind sie mit Freiheit und Leitung umgegangen?
<i>Fragebogen Akteure (Tutoren)</i>	1.) Zeitpunkt des Studiums 2.) Welchen Arbeitsvertrag haben sie? 3.) Wo ist das Angebot verortet? 4.) Infrastrukturelle Aspekte (Raum, Materialien und Medien) werden befragt.
<i>Fragebogen Akteure (Hochschullehrende)</i>	1.) Welche Vorteile bringt das Projekt für das Fachgebiet? 2.) Welche Chancen ergeben sich für die Studierenden? 3.) Informationsaustausch mit den Tutoren. 4.) Welche Verbesserungsmöglichkeiten (inhaltliche, didaktische oder organisatorische) werden gesehen?
<i>Fragebogen Akteure (Betreuende Sekretariate)</i>	1.) Aufwand für die Verwaltung. 2.) Unterstützung der Projekte bei der Verwaltung. 3.) Verbesserungsvorschläge werden in der Zusammenarbeit mit der Personalstelle und den Tutorinnen gesehen.

Das One-Code-Modell (vgl. Abb. 5) zeigt die Anzahl der Codierungen in unserem Interviewmaterial auf. Es ist festzustellen, dass die Instrumente zur Evaluation überwiegend auf die Adressaten*innen Forschenden Lernens (Studierende) bezogen sind.

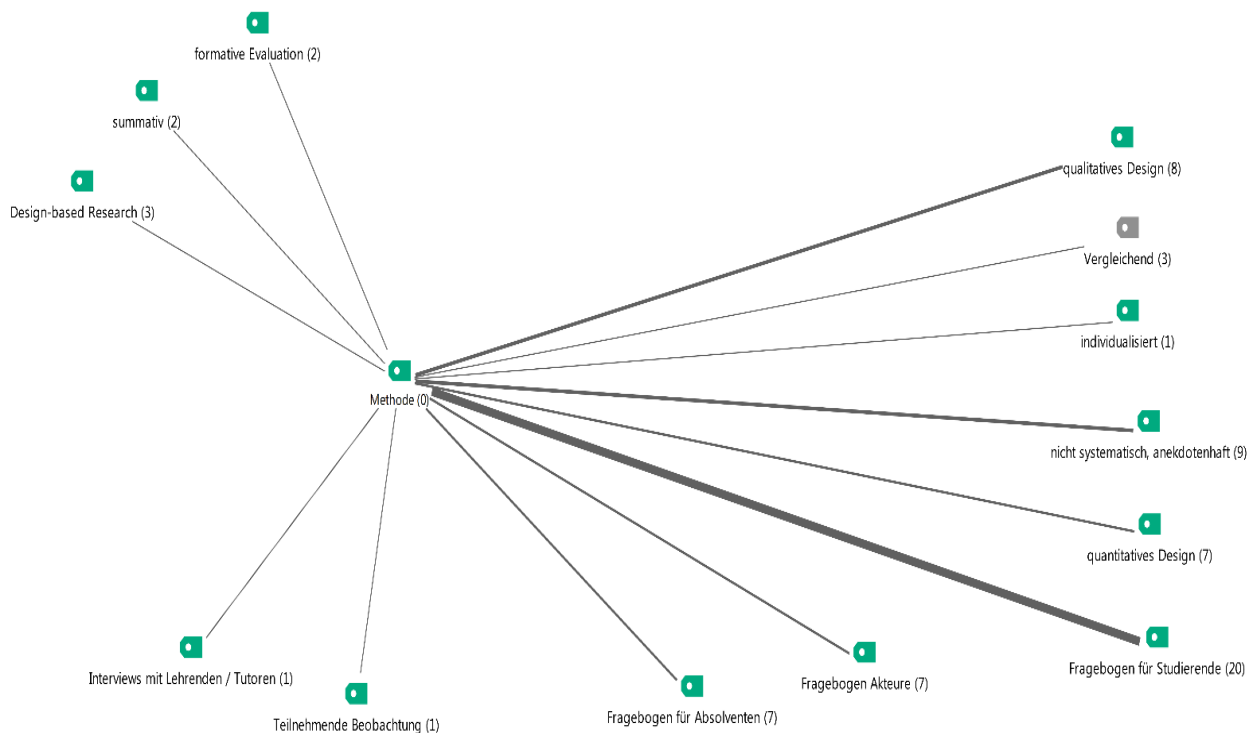


Abb. 5: One-Code Modell

Es ist eine bestehende Durchführungsform, studentische Rückmeldungen zur forschungsorientierte Lehre zu erheben, die gleichermaßen im Kontext der Evaluationsforschung zur akademischen Lehre verortet ist (vgl. etwa Spinath & Stehle, 2011). Studentische Befragungen wurden im Zuge der Bologna-Reformen zur Regel der Evaluationen. Es lässt sich jedoch zunehmend das Desiderat erkennen, nicht nur Studierende, sondern auch weitere an der Forschungsorientierte Lehre beteiligenden Akteur*innen in der Evaluation zu berücksichtigen (vgl. Fichten & Weyland, im Druck)

5. Perspektive der Evaluation und blinde Flecke in der Evaluation

5.1. Perspektive der Evaluation

Die individuelle Ebene der Studierenden ist vordergründig für die Durchführungsformen der Evaluationen. Der Fokus liegt vielmehr auf fachlicher Entwicklung als auf Schlüsselkompetenzen oder Persönlichkeitsentwicklung. Es lässt sich ein Widerspruch zwischen Zielformulierung auf den verschiedenen Systemebenen und der Evaluation auf der Lehrveranstaltungsebene feststellen. Zusammenfassend kann auf die mit forschungsorientierter Lehre verbundene Überladung an Zielen hingewiesen werden, zumal sich die Zielformulierung „weder zur

empirischen Analyse noch zur kompetenzorientierten Gestaltung der Lehre“ eignen (Gess, Deicke & Wessels 2017, S. 81).

5.2. Blinde Flecke

Die verfolgten Fragestellungen zeigen auf, dass *strukturelle* Aspekte von forschungsnaher Hochschullehre nicht berücksichtigt werden. Rahmenbedingungen können einen entscheidenden Einfluss auf die mikrodidaktische Gestaltung forschungsorientierter Lehre haben, zumal noch bearbeitungsbedürftig ist, mit welchen Zielen dieses hochschuldidaktische Prinzip ins Verhältnis gebracht werden kann. Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt auf, dass die Ziele breit und dehnbar sind, sodass sich nicht exakt bestimmen lassen kann, weshalb ein Ziel exakt für eine hochschuldidaktische Handlungsebene gelten kann. So bleibt etwa unklar, weshalb die Zielformulierung „forschende Haltung“ auf der individuellen Ebene liegt und wie die Herausbildung im Rahmen einer Lehrveranstaltung erreicht werden kann, obwohl dieses Ziel ein Desiderat auf der Programmebene ist: „Hochschulbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer[*innen; Verf.] zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen [...]“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 41). Solchermaßen müssen in diesem Zusammenhang auch die methodischen Zugriffe überdacht werden, um Aussagen über Stabilität und Erhaltung einer forschenden Haltung treffen zu können.

Die Evaluationsformen haben eher eine praxisorientierte als eine entwicklungsorientierte Perspektive, sie zielen eher auf konkrete Praxiseffekte der Lehrveranstaltung ab. Wünschenswert wäre vor dem Hintergrund der Neugestaltung akademischer Lehre entwicklungsorientierte Ansätze heranzuziehen, die zur Verbesserung einer Interventionsmaßnahme und innovativer Maßnahmen beitragen.

5.3 Desiderate

Forschendes Lernen wird derzeit an Hochschulen umgesetzt und implementiert. Es interessieren daher die strukturellen (Rahmen-)Bedingungen, also wie forschendes Lernen nicht nur als Lehr- und Lernmethode umgesetzt wird, sondern auch welche Rolle Forschungsorientierung für die gesamte Hochschuldidaktik hat (Schiefner-Rohs, Lübcke & Favella, 2018, S.2). Dabei kann ein Fokus sein:

Die „Bedingungen, die zu einer Wirkung beitragen oder eben auch nicht. Besonders die Eingebundenheit (von Forschungsorientierung; FideS-Team.) in Organisationen und Strukturen schafft Bedingungen, die zwar eine gewisse Sicherheit und routinierte Arbeitsabläufe schaffen, aber auch [...] Störpotenziale für eine (hochschuldidaktische; FideS-Team.) Profession bieten“ (Schneider, 2011, S.21).

Durch die aufgezeigte Widersprüchlichkeit zwischen den Zielformulierungen und der umgesetzten Evaluation ist zukünftig ein Indikatorenmodell ebenso auf der Programmebene als auch auf der auf Projekt- bzw. Maßnahmenebene zu entwickeln, die für eine Evaluation auf den hochschuldidaktischen Handlungsebenen genutzt werden können. Folgende Aspekte können für die Entwicklung eines Indikatorenmodells, das sowohl auf der Programm- als auch auf der Projektebene zielt, berücksichtigt werden (siehe hierzu Altfeld, Schmidt & Schulze 2015, S.60): Zielqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität.

6. Literatur

Altfeld, S., Schmidt, U., & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(2), 56-63.

Balzer, L. (2012). Der Wirkungsbegriff in der Evaluation – eine besondere Herausforderung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung* (S. 125-141). Linz: Trauner.

Boentert, A. (2016). Hochschuldidaktik und QM - eine symbiotische Beziehung. In P. Pohlenz, S. Harris-Huemmert & L. Mitterauer (Hrsg.), *Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 73-85). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2002). *Standards für Evaluation*. Mainz: DeGEval – Gesellschaft für Evaluation.

Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S.11-42). Münster [u.a.]: Waxmann.

Fichten, W., & Weyland, U. (im Druck). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In G. Favella & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer_innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Bern: Peter Lang Verlag.

Flehsig, K. H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. Verfügbar unter: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000204. Zuletzt abgerufen am: 05.10.2017.

Gess, C., Wessels, I., & Blömeke, S. (2017). Domain-specificity of research competencies in the social sciences: Evidence from differential item functioning. *Journal für Bildungsforschung* 9(2), 11–36.

Gotzen, S., Beyerlin, S., & Gels, A. (2015). Forschendes Lernen. Verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_forschendes_lernen.pdf.

Zuletzt abgerufen am 11.06.2018

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213-232.

Pasternack, P. (2004). *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*. In: Arbeitsberichte des Instituts für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2004.pdf. Zuletzt abgerufen am:

Reinmann, G., Lucke, U., Schiefner-Rohs, M. (2014). *Projektskizze für FideS*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Reinmann, G. (2015). *Hochschuldidaktik nach Karl-Heinz Flehsig aus dem Jahr 1975 („Handlungsebenen der Hochschuldidaktik“) und deren Relevanz für heute*. Verfügbar unter: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/11/Man-muss-nicht-alles-neu-erfinden.pdf>.
Zuletzt abgerufen am: 05.10.217.

Reinmann et al. (2016). *Forschungsbericht zur Dokumentation der Projektauswahl im Projekt FideS*. In: Website des Projekt FideS. Verfügbar unter: http://fides-projekt.de/wp-content/uploads/2016/06/Dokumentation-der-Projektauswahl_20160817.pdf.
Zuletzt abgerufen am: 05.10.217.

Reinmann et al. (2017). *Forschungsbericht zur Dokumentation der Interviewstudie im Projekt FideS*. In: Website des Projekt FideS. Verfügbar unter: http://fides-projekt.de/wp-content/uploads/2016/06/Dokumentation-Interviewstudie_Endversion.pdf.
Zuletzt abgerufen am: 05.10.217.

Roth, R. (2004). Reden Sie mit dem Pferd. Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Evaluationskultur in Deutschland. *Sozial Extra*, 28(6), 6-9.

Schiefner-Rohs, M., Lübcke, E., Favella, G., Brase, A.K., Thiele, A., Sand, J., & Stefani, A. M. (2018). Evaluation forschenden Lernens – ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für Evaluation*. (Weitere Daten noch nicht bekannt).

Schneider, A. (2011). Professionelle Wirkung zwischen Standardisierung und Fallverstehen. Zum Stand der Wirkungsforschung. In N. Eppler, I. Mieth & A. Schneider (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Wirkungsforschung: Ansätze, Beispiele, Perspektiven (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit)* (S.13-32). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Spinath, B. & Stehle, S. (2011). Evaluation von Hochschullehre. In L. F. Hornke, M. Amelang, & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B, Methodologie und Methoden*, Serie II, Psychologische Diagnostik, Bd. 1. Grundfragen und Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik (S. 617–667). Göttingen: Hogrefe.

Pohlentz, P. (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*, Nr. A19. Berlin: Raabe Verlag.

Virtanen, P. & Uusikylä, P. (2004). Exploring the Missing Links between Cause and Effect. A Conceptual Framework for Understanding Micro–Macro Conversions in Programme Evaluation. *Evaluation*, 10(1), 77–91.

Wissenschaftsrat, deutscher (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.