

Qualitätssorge in den Hochschulen für den öffentlichen Dienst

Bericht 2014 der Expertengruppe Evaluation und Qualität der Hochschulen für den öffentlichen Dienst

Management Summary

Ausgehend von Empfehlungen des Wissenschaftsrates war auf den Tagungen der Expertengruppe ein Schwerpunkt der Überlegungen, wie an Hochschulen nicht nur Prozessdaten erhoben, sondern ein Kompetenzzuwachs gemessen werden kann. Die Frage der Auswahl der Studierenden gehört deshalb zur Gesamthematik. In diesem Zusammenhang nahm die Expertengruppe die internationale Diskussion zum Thema „Public Service Motivation“ (PSM) auf. Untersuchungen zur PSM, an der mehrere Hochschulen beteiligt sind, waren Schwerpunkt der Arbeit 2011 bis 2013 (S. 1 ff.). Sie zeigen: PSM existiert zu Beginn des Studiums: Ein besonders hohes Interesse am politischen Geschehen ist nachweisbar, ein Interesse am Gemeinwohl deutlich erkennbar. Was klassischerweise den sozialen Berufen zugeschrieben wird, soziales Mitgefühl und Uneigennützigkeit/Altruismus, ist bei Studierenden für den öffentlichen Dienst stark ausgeprägt.

Eine Umfrage zu den Evaluationsstrukturen in Hochschulen für den öffentlichen Dienst wurde 2013 durchgeführt (S. 14). Die Ergebnisse zeigen, dass die Hochschulen regelmäßig Evaluationen durchführen und die Kommunikation durch Evaluation in den meisten Hochschulen einen hohen Stellenwert hat. Deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulen zeigen sich bei der Erstellung von Evaluationsberichten auf Basis aggregierter Daten. Bei der Beteiligung an der Durchführung und Auswertung der Evaluation zeigt sich ebenfalls eine deutliche Vielfalt. Die Expertengruppe empfiehlt, einen einheitlichen Fragebogen zugrunde zu legen, der den Vergleich und einen übergreifenden Maßstab für die Interpretation hochschulinterner Ergebnisse ermöglicht.

Wichtige Ergebnisse der international vergleichenden Hattie-Studie zu den Faktoren für den Bildungserfolg in Schulen sind übertragbar auf die Studiensituation an Hochschulen (S. 21 ff.). Die Expertengruppe empfiehlt, diese Ergebnisse auszuwerten im Hinblick auf Erkenntnisse für die Gestaltung der Ausbil-

Version 1.1 - Online-Quelle dieses Berichts:

[http://www.verwaltungsmanagement.info/eva/ExpGr Evaluation Bericht 2014.pdf](http://www.verwaltungsmanagement.info/eva/ExpGr%20Evaluation%20Bericht%202014.pdf)

Weitere Arbeitsergebnisse: <https://olevde.wiki.zoho.com/eval-expertengruppe/>

derung, optimale Lehr- und Lernprozesse einschließlich der hochschuldidaktischen Weiterbildung sowie für die Evaluation.

Besonders die hohe Wirksamkeit von Feedback und formativer Evaluation, also von Rückmeldungen über Lernvoraussetzungen, Ziele und Ergebnisse der Lernprozesse für Lehrende und Lernende, sollte dabei berücksichtigt werden. Dabei bietet sich an zu prüfen, welche Potenziale auch für unsere Hochschulen neue hochschuldidaktische Methoden bieten, z. B. die Verwendung von „Clicker-Fragen“. Hochschuldidaktische und hochschulfachdidaktische Kooperation könnte dazu beitragen, die Weiterentwicklungen wesentlich zu erleichtern und zu beschleunigen. Besonders einflussreiche Faktoren für Lernergebnisse sollten auch in der Evaluation berücksichtigt werden, um zu beobachten, in welchem Ausmaß sie genutzt werden und ggf. Lernprozesse unterstützen.

Um die Ergebnisqualität (Output, Outcome) messen und bewerten zu können, ist es wichtig, die Parameter und Daten der Potenzial- und Prozessqualität zu kennen. Für ein umfassendes Qualitätsmanagement an einer Hochschule werden Informationen über den Ausgangspunkt bzw. den Input benötigt. Die Fachkompetenz zu Beginn des Studiums kann zum Teil aus der Vorqualifikation der Studierenden (z. B. dem Abiturzeugnis) abgeleitet werden. Die personale Kompetenz – Sozialkompetenz und Selbstständigkeit – wird damit aber nicht oder wenig abgebildet. Die Expertengruppe stellt ein Instrument vor, mit dem Lehrende eine Studiengruppe im Hinblick auf diese Kompetenz einschätzen (S. 28 ff.). Der Fragebogen soll mit einer Pilotstudie im Wintersemester 2014 in mehreren Hochschulen erprobt werden.

Inhaltsverzeichnis	Seite
Management Summary	I
Verzeichnis der Tabellen	IV
1 Einleitung zum Bericht 2014	1
2 Untersuchungen zum Konzept der Public Service Motivation (PSM)	3
2.1 Die Entwicklung der Fragestellung	3
2.2 Erste Untersuchung der PSM 2011 und Weiterentwicklung des Fragebogens	5
2.3 Das Forschungsprojekt PSM 2012	8
2.4 Berufserwartungen	10
2.5 Zusammenfassung und Ausblick	12
3 Evaluationsstrukturen an Hochschulen für den öffentlichen Dienst	14
3.1 Teilnahme	14
3.2 Ergebnisse	15
3.3 Fazit	19
4 Wichtige Faktoren für gute Lernergebnisse	21
4.1 Zusammenfassung der Empfehlungen	21
4.2 Grundlagen	21
4.3 Wichtige Studienergebnisse im Überblick	22
4.4 „Feedback“ und „formative Evaluation	23
Hochschuldidaktische Entwicklung: Nutzung von Clicker-Fragen	24
Voraussetzungen für den erfolgreichen Clicker-Einsatz	26
4.5 Verteiltes vs. „massiertes“ Lernen	26
4.6 Herausfordernde Ziele setzen	27
5 Befragung der Lehrenden zur Lernsituation der Gruppe	28
5.1 Begründung	28
5.2 Wahrnehmung der Kompetenzen von Studierenden durch die Lehrenden	28
5.3 Fragebogen zur Lernsituation der Studiengruppe	29
Quellenverzeichnis	31

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Ausprägung der Public-Service-Motivation Studienjahrgang 2011 (N = 312)	5
Tabelle 2:	Dimensionen und Items zur Messung der PSM	6
Tabelle 3:	Kennzahlen „Berufsorientierung“ Befragung nach Hochschulen 2011	11
Tabelle 4	Berufserwartungen spezifisch	11
Tabelle 5:	Evaluationsstrukturen: Befragte Hochschulen mit Studierendenzahlen	14

Mitglieder der Expertengruppe 2011 bis 2014

Sibylle Kraheck-Brägelmann	NRW
Burkhardt Krems	FH Bund (bis 2008)
Silke Lautenbach	Schleswig Holstein
Beate Nolte-Gehlen	Bad Münstereifel
Jürgen Rohdenburg	Bremen
Gabriele Schaa	Hessen
Matthias Ulbrich-Herrmann	NRW

Kontaktadresse gabriele.schaa@hfpv-hessen.de

1 Einleitung zum Bericht 2014

Zum Abschluss der 30. Arbeitstagung der im Jahre 2000 vom Benchmarking Club der Hochschulen für den öffentlichen Dienst eingesetzten Expertengruppe Evaluation und Qualität wird nunmehr der Bericht über die Arbeit der Expertengruppe seit der Vorlage des letzten Berichtes 2010 vorgelegt.¹

Die Arbeitsgruppe hat zwischen 2000 und 2010 eine Vielzahl von Arbeitsaufträgen und weiteren Themen beraten und erledigt, wie z. B.

- Entwicklung von Fragebogen für die studentische Lehrveranstaltungskritik, Absolventenbefragungen, Befragungen der Studierenden und Lehrenden zum Bachelorsystem, Befragungen der Lehrenden zur Wirksamkeit der Evaluation, Abnehmerbefragungen etc.;
- Erarbeitung eines Konzepts für die Vorbereitung der Akkreditierung von Studiengängen;
- Durchführung eines Pilotprojektes „Studierendenbefragung“ in sieben Hochschulen für den öffentlichen Dienst und Vorlage eines Gesamtberichtes;²
- Erstellung einer Gesamtkonzeption für ein Qualitätsmanagementsystem.

2010 bis 2013 fanden jährlich zwei Arbeitstreffen der Expertengruppe statt.

Überlegungen der Expertengruppe, wie an Hochschulen nicht nur Prozessdaten erhoben, sondern ein Kompetenzzuwachs gemessen werden kann, beziehen sich auf das „Outcome“, also auf die Frage: Stellen die Hochschulen für den öffentlichen Dienst der Praxis die Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung, die sie für eine möglichst gute Verwaltung brauchen? Nach den Ergebnissen der Bildungsforschung ist die Ausgangsqualifikation der Lernenden für mehr als die Hälfte der Kompetenz der Absolventinnen und Absolventen verantwortlich. In dem Zusammenhang ist die Einstiegsmotivation relevant. Wählen wir die Richtigen – mit einer Motivation, die Erfolg verspricht – aus? Wie verändert sich die Motivation im Verlauf des Studiums? Was ist dabei Leistung der Hochschule? Zum Thema Motivation bietet sich ein Forschungsdesign an, das zu verschiedenen Zeitpunkten eine Gruppe untersucht und so Veränderungen im Verlauf des

¹ Expertengruppe Evaluation und Qualität: Verlässliche Evaluationsergebnisse für Qualität und Renommee der Ausbildung 2010. Online:
http://www.verwaltungsmanagement.info/eva/ExpGr_Evaluation_Bericht_2010.pdf
(14.04.2014).

² Gesamtbericht der Expertengruppe Evaluation 2004. Online:
http://www.verwaltungsmanagement.info/eva/2004/Gesamtbericht_Exp_Evaluation_2004.pdf
(27.11.2013).

Studiums sichtbar macht. Die Expertengruppe stellt Ergebnisse der ersten Untersuchungen bei Studienanfängerinnen und –anfängern zur Public-Service-Motivation vor (Kapitel 2).

In Kapitel 3 werden die Ergebnisse einer Befragung zu Evaluationsstrukturen an Hochschulen für den öffentlichen Dienst dargestellt, die im Herbst 2013 durchgeführt wurde.

Weiterhin beobachtet die Expertengruppe die Fortschritte in der Bildungsforschung; „Qualität der Lehre“ ist Thema auf jeder Tagung. In diesem Bericht erfolgt eine Auseinandersetzung mit Ergebnissen der international vergleichenden Hattie-Studie zu den Faktoren für den Bildungserfolg in Schulen, die im Hinblick auf die Bedeutung und Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Studiensituation an Hochschulen von Interesse sind (Kapitel 4).

Schließlich geht es in Kapitel 5 um die Begründung und Vorstellung eines Instrumentes zur Befragung von Lehrenden, und zwar zur Lernsituation der Studiengruppe.

2 Untersuchungen zum Konzept der Public Service Motivation (PSM)

In zwei Untersuchungen ging die Expertengruppe im Berichtszeitraum der Frage nach, inwieweit eine „Public Service Motivation - PSM“, eine spezifische Motivationsstruktur für eine Beschäftigung im nicht gewinnorientierten Bereich, bei Studierenden an Hochschulen für den öffentlichen Dienst beim Studieneinstieg nachweisbar ist und in welchem Ausmaß. Die Forschungen zu PSM wurden in einem Artikel veröffentlicht.³ Der folgende Beitrag stellt Ergebnisse aus der Voruntersuchung des Forschungsprojektes sowie Ergebnisse der berufsspezifischen Fragestellung vor.

2.1 Die Entwicklung der Fragestellung

Die schon in den fünfziger Jahren diskutierte Annahme, dass mit einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst eine besondere Art der Arbeitsmotivation einhergeht, wird im internationalen Konzept der Public Service Motivation (PSM) neu aufgerollt. Das Konzept, von dem US-amerikanischen Forscher James Perry (1996) entwickelt, beschreibt die Besonderheiten der Arbeitsmotivation im öffentlichen Dienst und im Non-Profit-Sektor in vier Dimensionen:

- ◆ **Politische Motivation:** Inwieweit zeichnen sich öffentlich Bedienstete durch ein besonders hohes Interesse am politischen Geschehen aus, inwieweit werden sie durch Möglichkeiten der Politikmitgestaltung oder durch die Nähe zum politischen Geschehen motiviert?
- ◆ **Gemeinwohlinteresse und gesellschaftliche Verantwortung:** Inwieweit ist eine Orientierung am Gemeinwohl und an gesellschaftlicher Verantwortung, der Wunsch, dem öffentlichen Interesse zu dienen oder Loyalität gegenüber dem Staat zu zeigen, für öffentlich Bedienstete kennzeichnend?
- ◆ **Soziales Mitgefühl:** Inwieweit motiviert eine individuell empfundene Verpflichtung, die Lebensumstände anderer zu verbessern und sozial schwächer Gestellte zu unterstützen?
- ◆ **Uneigennützigkeit/Altruismus:** Inwieweit ist eine Bereitschaft ausgeprägt, sich uneigennützig und unabhängig von externen Normen und Erwartungen für Mitmenschen einzusetzen?

³ Gabriele Schaa/Lautenbach, Silke/Nolte-Gehlen, Beate/Krems, Burkhardt/Rohdenburg Jürgen: Public Service Motivation von Studierenden an Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. In: Deutsche Verwaltungspraxis Nr. 4/2014, 138-146.

Public Service Motivation – PSM – als mehrdimensionales, motivationales Konstrukt ist nicht direkt beobachtbar, es ist nur erschließbar. Ihm wird eine gewisse Konstanz über Zeiträume und Situationen zugeschrieben. Erfasst wird es derzeit ausschließlich über Selbstauskünfte im Rahmen einer standardisierten Befragung. Die vier Dimensionen dieses motivationalen Konstruktes nach Perry werden anhand von ursprünglich 24 Items gemessen.

Die Annahme ist, dass die vier Dimensionen bei Bediensteten in diesem Sektor stärker ausgeprägt sind als in der Privatwirtschaft. Neben dem US-amerikanischen Raum liegen in mehreren europäischen Staaten bereits empirische Befunde vor.⁴

Die Expertengruppe stieß 2010 auf die Untersuchung von Hammerschmid, Meyer und Egger-Peitler (2009), die erste empirische Befunde für PSM im deutschsprachigen Raum aufzeigt. Untersucht wurde die PSM im Rahmen einer Mitarbeiterbefragung in der Stadt Wien, an der sich 3.285 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligten.⁵ Im Vergleich der Ergebnisse mit europäischen Untersuchungen zeigen sich einige Besonderheiten der PSM in Wien: Auf der einen Seite ein besonders stark ausgeprägtes Gemeinwohlinteresse und auf der anderen Seite eine vergleichsweise geringe Ausprägung der übrigen drei PSM-Dimensionen. Die international angenommene politische Motivation öffentlich Bediensteter war in dieser Untersuchung wenig akzentuiert. Gründe sehen die Autoren vor dem Hintergrund der ausgeprägten legalistischen Verwaltungskultur, die sowohl in Österreich als auch in Deutschland kennzeichnend ist. Ein spezieller „Beamtenethos“, charakterisiert durch ein Selbstverständnis als „Staatsdiener“, könnte eine starke Gemeinwohlorientierung begründen.

In den Arbeitssitzungen der Expertengruppe entwickelte sich das Interesse, die PSM von Studierenden an Hochschulen für den öffentlichen Dienst zu untersuchen. Die Motivation gilt als eine relevante Variable für die Berufsentscheidung und für den Studienerfolg. Die Motivation künftiger Bediensteter gilt als kritische Variable für den Erfolg der Organisation; die Motivation ihrer Studierenden und künftiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollte damit für eine Hochschule des öffentlichen Dienste von hoher Bedeutung sein. Ist diese spezifische Motivation bereits vor dem Studium vorhanden und inwieweit ist sie ausgeprägt? In welchem Maße wirkt das Studium auf eine solche Motivation? Mit welcher Motivation beginnen die Absolventinnen und Absolventen ihre Arbeit im öffentlichen Dienst? Wie entwickelt sich diese Motivation?

⁴ Vgl. Hammerschmid/Meyer/Egger-Peitler 2009, 73 ff.

⁵ Vgl. Hammerschmid/Meyer/Egger-Peitler 2009.

2.2 Erste Untersuchung der PSM 2011 und Weiterentwicklung des Fragebogens

Die erste Untersuchung der PSM von Studierenden an Hochschulen für den öffentlichen Dienst wurde im Herbst 2011 durchgeführt. Die aus der Untersuchung von Hammerschmidt, Meyer und Egger-Peitler 2009 verwendeten Items wurden überwiegend übernommen. In der ersten Untersuchung wurden 312 Studierende in Bremen (Polizei), Hessen (Verwaltung) und Schleswig-Holstein (Verwaltung) zu Beginn des Studiums befragt.

Die folgende Tabelle zeigt den PSM-Wert der ersten Untersuchung einschließlich der Mittelwerte und Standardabweichungen in den vier Dimensionen. Im Vergleich dazu zeigt die Tabelle in den beiden rechten Spalten die Wiener Ergebnisse.⁶

Tabelle 1: Ausprägung der Public-Service-Motivation Studienjahrgang 2011 (N = 312)

Variable	Mittelwert ⁷ Studierende	S. D.	Vergleich Wien	
			Mittelwert	S. D.
PSM Gesamtwert	2,7	0,5	3,3	0,6
1 Politische Motivation PM (2 Items)	2,4	0,8	3,8	1,0
2 Gemeinwohlinteresse PI (5 Items)	2,4	0,6	2,7	0,8
3 Soziales Mitgefühl C (6 Items)	3,0	0,7	3,2	0,9
4 Uneigennützigkeit SS (3 Items)	2,8	0,8	3,4	0,9

Je niedriger der Mittelwert ist, umso ausgeprägter ist die Public Service Motivation in jeder Dimension. Die Aggregation der vier Dimensionen bildet den PSM-Gesamtwert. Werte von über 3,5 sind als kaum akzentuierte PSM zu interpretieren. Die Ergebnisse der PSM-Untersuchung 2011 zeigen in allen Dimensionen Werte, die als ausgeprägte PSM zu interpretieren sind: eine relativ hohe politische Motivation der Befragten, ein deutlich ausgeprägtes Gemeinwohlinteresse und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein, ein etwas weniger ausgeprägtes soziales Mitgefühl und eine stark ausgeprägte Uneigennützigkeit. In allen Fällen werden deutlich niedrigere Werte als die bei der Mitarbeiterbefragung in Wien erreichten gemessen, d. h. Studierende an Hochschulen für den öffentlichen Dienst zeigen beim Einstieg in das Studium eine hohe PSM; diese ist im Vergleich zu der Wiener Mitarbeiterbefragung in allen Bereichen deutlicher ausgeprägt.

⁶ Vgl. Hammerschmidt/Meyer/Egger-Peitler 2009, 79. Alle Kennzahlen wurden auf eine Stelle nach dem Komma gerundet.

⁷ Mittelwerte auf einer Skala von 1 = „stimme vollkommen zu“ bis 6 = „stimme gar nicht zu“.

Die korrelationsstatistische Überprüfung zeigte in allen Fällen signifikante Beziehungen zwischen den Dimensionen. Dies ist eine Voraussetzung für die Aggregation der vier Dimensionen zu einem PSM-Gesamtwert. Die Dimension „politische Motivation“ zeigte in der Wiener Mitarbeiterbefragung nur einen schwachen Zusammenhang mit den weiteren drei Dimensionen.⁸ Auch in dieser Untersuchung konnte diese Tendenz festgestellt werden. Nicht akzeptable Ergebnisse zeigten die Reliabilitätskoeffizienten in den beiden Dimensionen „Politische Motivation“ und „Gemeinwohlinteresse“.

Insgesamt legten die Ergebnisse dieser Voruntersuchung nahe, dass es sich lohnt, diese spezifische Motivation, die die Studierenden bei Studieneintritt vorweisen, genauer zu untersuchen und weiter zu verfolgen. Ausgehend von den Ergebnissen wurde der Fragebogen überarbeitet und weiterentwickelt, um die Messgenauigkeit in den Dimensionen zu erhöhen; schließlich wurden insgesamt 22 Items aufgenommen.

Die folgende Tabelle zeigt im Vergleich die 2011 und 2012 verwendeten Items. Die „reversed“ (d. h. umgekehrt) formulierten Items sind in der Tabelle mit <- gekennzeichnet; für die Aggregation der Daten wurden die Daten umkodiert. Aussagen, die vollständig identisch 2011 und 2012 verwendet wurden, sind farblich gekennzeichnet.

Tabelle 2: Dimensionen und Items zur Messung der PSM

Befragung Studierende 2011	Dimension	Befragung Studierende 2012	Dimension
Ich interessiere mich in hohem Maße für politische Themen.	PM	1 Ich interessiere mich in hohem Maße für politische Themen.	PM1
		2 „Politik“ ist ein schmutziges Geschäft.	PM2 <-
		3 Politikerinnen und Politiker sind mir ziemlich egal.	PM3 <-
Streit, Kompromisse und Absprachen in der Politik halte ich für erforderlich.	PM	4 Das Geben und Nehmen im politischen Geschäft sagt mir nicht zu.	PM4 <-
Ich engagiere mich in hohem Maße gemeinnützig/ehrenamtlich.	PI	5 Ich engagiere mich in hohem Maße gemeinnützig/ehrenamtlich.	PI1
Öffentlich Bedienstete sollten primär dem Gemeinwohl und nicht den Vorgesetzten verpflichtet sein.	PI	6 Für öffentlich Bedienstete sollte die Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl stets Vorrang haben vor der Loyalität gegenüber Vorgesetzten.	PI2
Mir ist es wichtig, dass der öffentliche Dienst sinnvolle Aufgaben erfüllt.	PI	7 Das Gemeinwohl wird am besten durch öffentliche Dienstleistungen gewährleistet.	PI3
Öffentlich Bedienstete sollten das tun,	PI	8 Öffentlich Bedienstete sollten zum	PI4

⁸ Vgl. Hammerschmid/Meyer/Egger-Peitler 2009, 80.

Befragung Studierende 2011	Di-mension	Befragung Studierende 2012	Di-mension
was für das Gemeinwohl das Beste ist, selbst wenn das ihren persönlichen Interessen zuwider läuft		Besten der Gemeinschaft handeln – selbst dann, wenn es meinen eigenen Interessen zuwider läuft	
Ich interessiere mich sehr für die Angelegenheiten meiner Stadt/Gemeinde, in der ich lebe.	PI	9 Ich interessiere mich wenig für die Dinge, die in meiner Stadt/Gemeinde passieren.	PI5 <-
Die Lebensumstände benachteiligter Gruppen bewegen mich sehr.	C	10 Die Lebensumstände benachteiligter Gruppen bewegen mich sehr.	C1
Für mich gehört es zu den Pflichten eines Jeden, sich auch um das Wohlergehen anderer zu kümmern.	C	11 Für mich gehört es zu den staatsbürgerlichen Pflichten eines Jeden, sich um das Wohl anderer zu kümmern.	C2
Ich habe wenig Mitleid mit jenen Bedürftigen, die nicht bereit sind, den ersten Schritt zu tun, um sich selbst zu helfen.	C <-	12 Ich habe wenig Mitleid mit Bedürftigen, die nicht bereit sind, den ersten Schritt zu tun, sich selbst zu helfen.	C3 <-
Ich mache mir um das Wohlergehen mir nicht bekannter Personen wenig Gedanken.	C <-	13 Ich mache mir wenig Gedanken um das Wohlergehen von Menschen, die ich nicht persönlich kenne.	C4 <-
Es gibt nur wenige Sozialprogramme, die ich voll und ganz unterstütze.	C <-	14 Die meisten Sozialprogramme sind viel zu wichtig, als dass man darauf verzichten könnte.	C5
Es macht mich sehr betroffen, wenn ich Menschen in Not sehe.	C	15 Es macht mich sehr betroffen, wenn ich Menschen in Not sehe.	C6
		16 Ich werde häufig bei täglichen Ereignissen daran erinnert, wie sehr wir voneinander abhängig sind.	C7
In der Gesellschaft etwas zu bewegen bedeutet mir mehr als persönlicher Erfolg.	SS	17 In der Gesellschaft etwas zu bewegen bedeutet mir mehr als persönlicher Erfolg.	SS1
Die Menschen sollten der Gemeinschaft mehr zurückgeben als sie von ihr bekommen.	SS	18 Ich denke, Menschen sollten der Gemeinschaft mehr zurückgeben als sie von ihr bekommen.	SS2
Ich bin bereit, einen persönlichen Nachteil in Kauf zu nehmen um anderen zu helfen.	SS	19 Ich gehöre zu den wenigen Menschen, die einen persönlichen Nachteil in Kauf nehmen würden, um einem anderen zu helfen.	SS3
		20 Wirtschaftlich erfolgreich zu sein ist für mich definitiv wichtiger als gute Taten zu vollbringen.	SS4 <-
		21 Anderen zu helfen gibt mir ein gutes Gefühl, auch wenn mich niemand dafür bezahlt.	SS5
		22 Für mich gilt: Pflicht kommt vor dem Ich.	SS6

2.3 Das Forschungsprojekt PSM 2012

Mit dem revidierten Fragebogen wurden im Herbst 2012 die Studierenden des ersten Studienabschnittes/Semesters folgender Hochschulen befragt:

1. Hochschule für Öffentliche Verwaltung Bremen/Hochschule Bremen
Studierende im Studiengang Polizeivollzugsdienst
Studierende im Studiengang „Public Administration“
2. Hessische Hochschule für Polizei und Verwaltung
Studierende im Fachbereich Verwaltung
3. Fachhochschule für Rechtspflege Nordrhein-Westfalen
Studierende im Studiengang Rechtspflege/Strafvollzug (Justiz)
4. Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung Schleswig-Holstein
Studierende in den Fachbereichen Allgemeine Verwaltung, Polizei, Rentenversicherung und Steuerverwaltung

Bei dieser Befragung handelt es sich um eine Totalerhebung in den Studiengängen am Anfang des ersten Semesters/Studienabschnittes (September/ Oktober 2012). Das Forschungsprojekt PSM 2012 ist eine explorative Studie.

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse⁹

Insgesamt wurden 444 Studierende befragt. Die soziodemografische Verteilung der Befragten entspricht dem üblichen Verhältnis eines Studienjahrgangs zu Beginn des Studiums in den jeweiligen Hochschulen.

Es ergaben sich folgende Ausprägungen einer möglichen PSM bei den befragten Studierenden:

- Hohe Zustimmungswerte im Bereich der Dimensionen Soziales Mitgefühl und Uneigennützigkeit.
- Persönliche Betroffenheit, wenn Menschen in Not sind, und anderen zu helfen – gewöhnlich den sozialen Berufen zugeschrieben – ist bei Studierenden an Hochschulen für den öffentlichen Dienst ein starkes Motiv.
- Gemeinwohlinteresse, soziales Mitgefühl und Uneigennützigkeit sind deutlich ausgeprägt.
- Die politische Motivation ist im Vergleich der Dimensionen am wenigsten ausgeprägt.

⁹ Ausführlich: Schaa/Lautenbach/Nolte-Gehlen/Krems/Rohdenburg 2014.

Somit konnte in der vorliegenden Untersuchung eine deutlich akzentuierte PSM bei Studierenden an Hochschulen für den öffentlichen Dienst gemessen werden. Ein Vergleich der einzelnen Studiengänge zeigt,

- dass die niedrigsten PSM-Gesamtwerte (alle vier Dimensionen zusammengefasst) im Fachbereich Verwaltung gemessen werden.
- Studierende in den Studiengängen Justiz und Polizei zeigen eine geringere politische Motivation als Studierende in den Studiengängen Verwaltung.
- Die politische Motivation und das Gemeinwohlinteresse in den Studiengängen Justiz und Polizei unterscheidet sich im Durchschnitt geringfügig, jedoch nicht signifikant.
- In der Verwaltung und in der Justiz ist das soziale Mitgefühl ausgeprägter als in den Studiengängen Polizei.
- Ebenso war das Gemeinwohlinteresse im Studiengang Verwaltung signifikant stärker ausgeprägt als beim Studiengang Polizei.
- Studierende im Bereich Verwaltung zeigen einen signifikant höheren PSM-Gesamtwert als Studierende im Bereich Polizei.
- Studierende im Bereich Justiz und Verwaltung weisen – bis auf die politische Motivation – eine ähnliche PSM auf. Dabei liegen die Werte im Studiengang Justiz in allen Bereichen zwischen denen der Studierenden in den Studiengängen Verwaltung und Polizei.
- Frauen sind signifikant stärker an der Politik und dem Gemeinwohl interessiert und zeigen hochsignifikant mehr Mitgefühl.

Zum Abschluss der Untersuchung PSM 2012 wurden die beschriebenen Untersuchungsergebnisse verschiedenen Indikatoren der Berufs- und Arbeitsorientierung gegenübergestellt, welche aus dem International Social Survey Programm (ISSP, 2005) zur Arbeitsorientierung entnommen wurden. Hierbei zeigte sich:

- An erster Stelle steht für Studierende der sichere Arbeitsplatz, ein extrinsisches Motiv.
- An zweiter Stelle steht die interessante Tätigkeit und an dritter Stelle steht eine Tätigkeit, bei der man selbstständig arbeitet, beides intrinsische Motive.
- Ein Beruf, bei dem man anderen helfen kann und der für die Gesellschaft nützlich ist, wird von jeweils 70% bestätigt.

- Aufstiegsmöglichkeiten werden von etwa zwei Drittel der Befragten betont.
- Das Einkommen wird von 56% als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt.

Abschließend ist festzuhalten, dass für Studierende im Studiengang Justiz der Wunsch, selbständig arbeiten zu können, besonders ausgeprägt ist. Die guten Aufstiegsmöglichkeiten sind für Studierende der Verwaltung ebenso wichtig wie das selbstständige Arbeiten. Für Studierende im Studiengang Polizei sind altruistische Motive im Vergleich der Studiengänge am deutlichsten ausgeprägt.

Werden diese Ergebnisse zur Arbeitsorientierung in Beziehung gesetzt zu den PSM Ausprägungen, ergibt sich - wie erwartet - folgendes Bild:

- Hochsignifikante und positive Korrelationen werden zwischen dem PSM-Gesamtwert und intrinsischen bzw. altruistischen Motiven gemessen.
- Es zeigt sich eine negative hochsignifikante Korrelation zwischen der Orientierung „hohes Einkommen“ und der Dimension Uneigennützigkeit.
- Die Dimension Politische Motivation korreliert signifikant mit der Orientierung „Aufstiegchancen“ und hochsignifikant mit „interessante Tätigkeit“, sowie „Beruf, der für die Gesellschaft nützlich ist“.
- In der Dimension Gemeinwohlinteresse zeigen die Korrelationskoeffizienten hochsignifikante positive Zusammenhänge mit den intrinsischen und altruistischen Motiven, bis auf die Orientierung „selbständige Arbeit“.

2.4 Berufserwartungen

Zwei zusätzliche Items ergänzten die Befragung 2011. Sie beziehen sich auf die Berufserwartungen, spezifisch für die Studiengänge: In den Fachbereichen Verwaltung wurde die Aussage „*Ich erwarte, dass ich in meinem Beruf häufig mit gesellschaftlichen Problemen konfrontiert bin*“ von 73% der Befragten als (eher) zutreffend bestätigt. In Bremen wurde die Frage den Polizeistudierenden ebenfalls gestellt und von 86,6% als (eher) zutreffend bestätigt. Im Fachbereich Polizei wurde die Aussage „*Ich gehe davon aus, dass ich als Polizist in erster Linie Straftäter zu stellen und deren Vergehen aufzuklären habe*“ von 28% bestätigt. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse in Bezug auf die Befragten aus den verschiedenen Hochschulen.

Tabelle 3: Kennzahlen „Berufsorientierung“ Befragung nach Hochschulen 2011

Aussage	Bremen (N=128)		Hessen (N=112)		Schleswig- Holstein (N=72)	
	Mittel- wert	S.D.	Mittel- wert	S.D.	Mittel- wert	S.D.
(P) Ich gehe davon aus, dass ich als Polizist in erster Linie Straftäter zu stellen und deren Vergehen aufzuklären habe.	3,2	1,2				
(V) Ich erwarte, dass ich in meinem Beruf häufig mit gesellschaftlichen Problemen konfrontiert bin.	1,7	0,8	2,2	0,9	2,6	1,0

Die spezifische Berufserwartung wurde im Jahrgang 2012 ebenfalls aufgenommen, mit leicht veränderter Formulierung. Im Fachbereich Polizei in Schleswig-Holstein wurde die Berufserwartung durch zwei Aussagen abgebildet. Die Formulierung bezieht sich auf Repression (P1) und Prävention (P2).

Tabelle 4 Berufserwartungen spezifisch

Aussagen	Ja%	Mittel- wert	S. D.
(P1) Am Polizeiberuf reizt mich am meisten, Straftäter zu stellen und Verbrechen aufzuklären. (N=63, Studiengang Polizei)	56%	2,5	0,8
(P2) Am Polizeiberuf reizt mich am meisten, Straftaten zu verhindern und Gefahren abzuwehren. (N=23, Studiengang Polizei nur S-H)	65%	2,1	1,1
(V) Ich finde es gut, dass ich in meinem Beruf mit gesellschaftlichen Problemen konfrontiert werde. (N=341, Fachbereiche Verwaltung und Justiz, Bremen Polizei)	78%	2,0	0,8

Die in der Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse zeigen unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf die beiden Aussagen, die den Studierenden in den Fachbereichen Polizei vorgelegt wurden: In der Hochschule für Öffentliche Verwaltung Bremen wurde für P1 ein Mittelwert von 2,6 gemessen, in der Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung Schleswig-Holstein ergab sich ein Mittelwert von 2,1 für P1.

Die Trennschärfe beider Items ist fraglich, da das Item P1 für Berufsanfänger konkreter erscheint, während das Item P2 allgemein bleibt.

2.5 Zusammenfassung und Ausblick

PSM zu Beginn des Studiums existiert: Eine politische Motivation ist nachweisbar. Ein Interesse am Gemeinwohl ist deutlich erkennbar. Was klassischerweise den sozialen Berufen zugeschrieben wird, soziales Mitgefühl und Uneigennützigkeit/Altruismus, ist bei Studierenden für den öffentlichen Dienst stark ausgeprägt.

Das Konzept PSM hat für die Hochschule in verschiedene Richtungen Bedeutung. In Bezug auf die Personalgewinnung ist die Fragestellung: Wie können wir diejenigen mit ausgeprägter PSM gewinnen? Evaluation und Qualitätsmanagement an Hochschulen sollte sich auch mit der Auswahl der Studierenden befassen: Welche rekrutieren wir und rekrutieren wir die richtigen Personen? Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Studierenden im Durchschnitt – gleich welcher Studienrichtung – eine akzentuierte PSM aufweisen.

Zu überlegen ist, welche Folgen die Ausgangsmotivation, die durch PSM beschrieben wird, für die Gestaltung und Wirkung der hochschulischen Ausbildung hat. Wie muss Lehre gestaltet werden, damit PSM nicht zerstört wird? Schließlich ist auch abzuwägen: Wieviel PSM ist „gesund“? Überlegungen zu den Kompetenzziele eines Studiums müssten entsprechend ggf. auch Mechanismen zur professionellen Distanzierung einschließen. Dies bezieht sich insbesondere auf die Dimensionen Mitgefühl und Uneigennützigkeit. Eine Form von Ernüchterung sollte eintreten, die in einem gewissen Grad für die Professionalisierung notwendig ist. Andererseits sollte die Hochschule darauf hinwirken, dass die Motivation, die mit der Dimension „Gemeinwohlinteresse“ und „politisches Interesse“ gemessen wird, verstärkt wird, zumindest nicht abfällt.

Von besonderem Interesse ist schließlich die Veränderung der Motivation durch die spätere berufliche Tätigkeit. Dass die besonders akzentuierte PSM bei Studienbeginn durch Effekte sozialer Erwünschtheit geprägt ist, ist nicht auszuschließen: Zu Beginn des Studiums möchten sich Studierende möglicherweise so darstellen, wie es den sozialen Erwartungen und Normen der Gruppe entspricht.

Folglich ist die Fragestellung von besonderem Interesse für die Hochschule: Wie entwickelt sich diese spezifische Motivation im Verlauf des Studiums? Deshalb ist es Ziel der Untersuchung, das Thema Motivation im öffentlichen Dienst in dieser Gruppe der Befragten weiter zu beobachten und relevante Einflussgrößen für die Motivation aufzudecken. Die Untersuchung des Studienjahrgangs 2012 soll deshalb gegen Ende des Studiums wiederholt werden (zweiter Messzeitpunkt 2015).

Danach gehen die Befragten als Absolventinnen und Absolventen in die Praxis. Es ist beabsichtigt, die Befragungen bei demselben Personenkreis im Sinne ei-

ner follow-up Studie nach drei Jahren in der Praxis (dritter Messzeitpunkt 2018) zu wiederholen. Neben der Betrachtung der PSM-Struktur im Längsschnitt wird auch von besonderem Interesse sein, inwieweit der Einsatz von leistungsorientierter Vergütung bzw. Prämien befürwortet wird. In der Wiener Mitarbeiterbefragung sprechen sich insbesondere kürzer in der öffentlichen Verwaltung beschäftigte sowie jüngere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stark dafür aus. Die Untersuchungen können damit auch für die Ausgestaltung von Anreizsystemen interessante Erkenntnisse zu liefern.

3 Evaluationsstrukturen an Hochschulen für den öffentlichen Dienst

Bei der Tagung der „Expertengruppe Evaluation und Qualität“ der Hochschulen für den öffentlichen Dienst im Februar 2013 in Hilstrup wurde der Vergleich der Verfahrensweisen zur lehrkraftbezogenen Evaluation von Lehrveranstaltungen thematisiert.

Mit dem Ziel einer verbesserten Vernetzung unter den für die Evaluationsprozesse Verantwortlichen der Hochschulen für den öffentlichen Dienst entwickelte die Expertengruppe einen Fragebogen, der einen Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschulen für den öffentlichen Dienst ermöglichen sollte. Der Fragebogen wurde im Sommer 2013 durch die FHöV NRW an alle Hochschulen für den öffentlichen Dienst per Email versandt. Nach Auswertung wurden die Ergebnisse allen Hochschulen, die an der Befragung teilgenommen hatten, zugeschickt.

3.1 Teilnahme

Von den 38 in der Hochschulrektorenkonferenz zusammengeschlossenen Hochschulen für den öffentlichen Dienst beteiligten sich 15 Hochschulen (einschließlich der Fachhochschule Wildau).

Tabelle 5: Evaluationsstrukturen: Befragte Hochschulen mit Studierendenzahlen

Hochschule	Anzahl Studierende
Archivschule Marburg – Hochschule für Archivwissenschaft	65
Fachhochschule der Sächsischen Verwaltung Meißen (FHSV)	568
Fachhochschule für Finanzen Königs Wusterhausen	630
Fachhochschule für Finanzen, 67480 Edenkoben	ca. 500
Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Rheinland-Pfalz	ca. 620
Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW	ca. 7.000
Fachhochschule für Rechtspflege Nordrhein-Westfalen	ca. 500
Fachhochschule Nordhausen	183
Masterstudiengang Public Management & Governance	38
FHPol des Landes Brandenburg	k. A.
Hessische Hochschule für Finanzen und Rechtspflege in Rotenburg a. d. Fulda, Fachbereich Rechtspflege	210

Hochschule	Anzahl Studierende
Hochschule der Deutschen Bundesbank	252
Hochschule der Polizei Hamburg	ca. 300
Hochschule für Öffentliche Verwaltung Bremen	410
Hochschule für öffentliche Verwaltung Kehl	ca. 1.000
Kommunale Hochschule für Verwaltung in Niedersachsen, Hannover	850
TH Wildau ¹⁰	ca. 4.500

3.2 Ergebnisse

Grundauswertung der geschlossenen Fragen

Wird an Ihrer Hochschule eine lehrkraftbezogene Evaluation von Lehrveranstaltungen durchgeführt?

- Nein 0 %
- Ja, sporadisch 13 %
- Ja, regelmäßig 87 %

Welches Instrument wird dazu verwendet?

- Der Fragebogen, der im vormaligen Benchmarkingclub entwickelt wurde.¹¹ 13 %
- Ein anderer Fragebogen 80 %
- Wechselnde Fragebogen 7 %

Die Evaluation erfolgt

- Online 27 % *und/oder*
- In Papierform 80 %

¹⁰ Nicht in die Auswertung einbezogen, da der Studiengang Kommunales Management und Recht nicht regelmäßig angeboten wird.

¹¹ Fundstelle für den Fragebogen online:
http://www.fhoev.nrw.de/uploads/media/Evaluationsordnung_neu_Version_270312-nach_Senat_ohne_AEnderungsmodus_plus_Anlage_2.pdf.

Die Auswertung erfolgt über

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> EvaSys | 53 % |
| <input type="checkbox"/> Ein anderes Evaluationssystem | 47 % |

Die Ergebnisse der **hauptamtlich Lehrenden** werden folgenden Personen mitgeteilt:

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> Den betroffenen Lehrenden | 87 % |
| <input type="checkbox"/> Den betroffenen Studierenden | 27 % |
| <input type="checkbox"/> Den Dekanen/Fachbereichsleitern | 47 % |
| <input type="checkbox"/> Dem Präsidium | 27 % |
| <input type="checkbox"/> Den Abteilungsleitungen | 7 % |
| <input type="checkbox"/> Der/dem Evaluationsbeauftragten | 40 % |
| <input type="checkbox"/> Sonstigen Personen | 7 % |

Die Ergebnisse der **Lehrbeauftragten** werden folgenden Personen mitgeteilt:

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> Den betroffenen Lehrenden | 93 % |
| <input type="checkbox"/> Den betroffenen Studierenden | 27 % |
| <input type="checkbox"/> Den Dekanen/Fachbereichsleitern | 60 % |
| <input type="checkbox"/> Dem Präsidium | 27 % |
| <input type="checkbox"/> Den Abteilungsleitungen | 7 % |
| <input type="checkbox"/> Dem/der Evaluationsbeauftragten | 47 % |
| <input type="checkbox"/> Sonstigen Personen | 13 % |

Die Ergebnisse werden den Lehrenden zu folgendem Zeitpunkt mitgeteilt:

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> Sofort nach Abschluss des Evaluationszeitraums | 60 % |
| <input type="checkbox"/> Vor Abschluss des Studienabschnitts, in dem evaluiert wurde. | 33 % |
| <input type="checkbox"/> Nach Ablauf der Klausurkorrekturfristen bzw. nach Abschluss sonstiger Prüfungen des Studienabschnitts, in dem die Evaluation stattfand. | 7 % |
| <input type="checkbox"/> Wenn alle Prüfungen bei den evaluierten Dozenten abgeschlossen sind, also ggf. erst nach mehreren Studienabschnitten. | 0 % |

Die Lehrenden sind gehalten, sich über die Ergebnisse mit den Studierenden auszutauschen.

- | | |
|-------------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> Nein | 7 % |
| <input type="checkbox"/> Ja | 93 % |

Evaluationsberichte auf der Basis aggregierter Daten werden erstellt

- | | |
|---|------|
| <input type="checkbox"/> Nein | 33 % |
| <input type="checkbox"/> Ja, sporadisch | 13 % |
| <input type="checkbox"/> Ja, regelmäßig | 53 % |

Die Evaluationsberichte sind

- | | |
|---|-----|
| <input type="checkbox"/> Hochschulöffentlich zugänglich | 60% |
| <input type="checkbox"/> Öffentlich zugänglich | 10% |
| <input type="checkbox"/> Nicht zugänglich | 30% |

Verfügen Sie über eine Evaluationsordnung?

- | | |
|-------------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> Nein | 13 % |
| <input type="checkbox"/> Ja | 87 % |

Ist diese öffentlich einsehbar?

- | | |
|-------------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> Nein | 54 % |
| <input type="checkbox"/> Ja | 46 % |

Ist sie an der Evaluationsordnung einer anderen Fachhochschule orientiert?

- | | |
|-------------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> Nein | 92 % |
| <input type="checkbox"/> Ja | 8 % |

Wer ist an der Durchführung und Auswertung der Evaluation beteiligt?

- | | |
|--|------|
| <input type="checkbox"/> Wir haben keine/n Evaluationsbeauftragte/n | 13 % |
| <input type="checkbox"/> Ein/e hauptamtlich Lehrende/r als Evaluationsbeauftragte/r | 33 % |
| <input type="checkbox"/> Ein Mitglied aus der Hochschulverwaltung als Evaluationsbeauftragte/r | 47 % |
| <input type="checkbox"/> Ein/e Externe/r als Evaluationsbeauftragte/r | 7 % |

Die Evaluation wird unterstützt durch

- | | |
|---|------|
| <input type="checkbox"/> Verwaltungsmitarbeiter/innen | 100% |
| <input type="checkbox"/> Externe Beauftragte | 0% |

Ergebnisse der offenen Fragen

Die Ergebnisse der beiden offenen Fragen („Welche Besonderheiten weist Ihr Verfahren auf, die von den gestellten Fragen nicht erfasst werden?“ und „Welche Erfahrungen halten Sie für mitteilenswert?“) lassen sich zu folgenden Themenkomplexen bündeln:

Lehrkraftbezogene Evaluation als *ein* Element von Evaluation

Mehrheitlich wird darauf hingewiesen, dass die lehrkraftbezogene Evaluation im Kontext weiterer Merkmale des Lernens und Lehrens – z. B. dem Kenntnisstand der Studierenden bei Eintritt in die Hochschule, der Studienverlaufspläne, der Strukturen von Hochschulen und Fachbereichen oder der Praxisrelevanz der Lehre – interpretiert werden muss .

Dass dies so verstanden und gehandhabt wird, ergibt sich aus Hinweisen auf vorhandene studiengangsbezogene und Praxisevaluationen sowie auf „Spiegelevaluationen“ (Studenten-Dozenten-Evaluation vs. Dozenten-Lehrsaal-Evaluation).

Konsequenzen und Effekte

Nicht erfüllte Erwartungen der Studierenden nach Konsequenzen bei schlechten Evaluationsergebnissen werden mehrfach als ein Effekt dargestellt, der mit der personenbezogenen Evaluation einhergeht. Daraus ergäbe sich die Notwendigkeit, Konsequenzen guter und schlechter Evaluationsergebnisse nicht nur zu bedenken, sondern auch hochschulintern zu kommunizieren.

Die Frage nach den Konsequenzen der Evaluationsergebnisse wird auch aus der Dozentenperspektive aufgeworfen, hier meist als Frage nach der Relevanz der Evaluationsergebnisse bei Entscheidungen über Leistungsbezüge. Die Expertengruppe Evaluation und Qualität hat in ihrem Bericht 2010 darauf hingewiesen, dass die Koppelung von Evaluationsergebnissen und der Entscheidung über Leistungsbezüge sachlich nicht zu empfehlen und juristisch zweifelhaft ist.¹²

¹² Expertengruppe Bericht 2010. Online: <http://www.verwaltungsmanagement.info/eva/ExpGr-Evaluation-Bericht-2010.pdf> (14.04.2014).

Ebenso wird die Befürchtung geäußert, dass die lehrkraftbezogene Evaluation die Wahrnehmung der Studierenden von der eigenen Verantwortung für den Lernerfolg ablenke.

3.3 Fazit

Übereinstimmungen

Die teilnehmenden Hochschulen gaben mehrheitlich an, regelmäßig Evaluationen durchzuführen. Dass dies neben der Notwendigkeit, die Akkreditierungserfordernisse zu erfüllen, als Ausdruck hoher Akzeptanz für personenbezogene Evaluationsprozesse gewertet werden kann, ergibt sich aus weiteren Übereinstimmungen. So wurden die Evaluationsverfahren aller teilnehmenden Hochschulen durch Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter unterstützt, mehrheitlich Ergebnisberichte auf der Ebene aggregierter Daten angefertigt und hochschulöffentlich zugänglich gemacht.

Die Ergebnisse der Befragungen werden von fast allen Hochschulen den Lehrenden mitgeteilt. Lehrende werden zum Austausch der Ergebnisse mit den Studierenden angehalten; so dass die Kommunikation durch Evaluation in den meisten Hochschulen einen hohen Stellenwert hat. Eine schnelle Ergebnisbekanntgabe trägt zu den wünschenswerten Austauschprozessen bei. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die teilnehmenden Hochschulen sich mehrheitlich dieser Perspektive verpflichtet sehen.

Die Hochschulen haben sich einer Evaluationsordnung verpflichtet – wahrscheinlich auch als Folge der Akkreditierungserfordernisse – und haben diese auf ihre spezifische Situation zugeschnitten.

Viele kleinere Hochschulen haben sich für die Papierform des Fragebogens entschieden, wahrscheinlich wegen der deutlich höheren Rücklaufquoten bei den Befragungen. Die Auswertung einer Papier-und-Bleistift-Befragung ist – trotz moderner Systeme wie z. B. EvaSys – nur an Hochschulen schnell und komfortabel möglich, die nicht dezentral organisiert sind,

Unterschiede

Deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulen zeigen sich bei der Erstellung von Evaluationsberichten auf Basis aggregierter Daten. Bei der Beteiligung an der Durchführung und Auswertung der Evaluation zeigt sich ebenfalls eine deutliche Vielfalt.

Nur zwei der an der Befragung teilgenommenen Hochschulen geben an, der lehrkraftbezogenen Evaluation den Fragebogen, der von der Expertengruppe Evaluation und Qualität entwickelt und 2004 validiert wurde, zugrunde zu legen. Gerade dieser Fragebogen eignet sich für eine hochschulübergreifende Verwendung, die einen Vergleich und damit einen übergreifenden Maßstab für die

Interpretation hochschulinterner Ergebnisse liefern könnte. Die Entwicklung derartiger Maßstäbe ist notwendig (siehe Expertengruppe Evaluation und Qualität 2004/2010), und bietet die Chance, Evaluationsprozesse der einzelnen Hochschulen zu vergleichen. Alle Hochschulen für den öffentlichen Dienst sind eingeladen, sich an einem solchen Entwicklungsprozess zu beteiligen.

4 Wichtige Faktoren für gute Lernergebnisse

Schlussfolgerungen aus der Hattie-Studie¹³

4.1 Zusammenfassung der Empfehlungen

Die Expertengruppe empfiehlt, die Ergebnisse der Bildungsforschung, wie sie nach der Hattie-Studie nunmehr aufbereitet zur Verfügung stehen, auszuwerten im Hinblick auf Erkenntnisse für die Gestaltung der Ausbildung, optimale Lehr- und Lernprozesse einschließlich der hochschuldidaktischen Weiterbildung sowie für die Evaluation.

Besonders die hohe Wirksamkeit von Feedback und formativer Evaluation, also von Rückmeldungen über Lernvoraussetzungen¹⁴, Ziele und Ergebnisse der Lernprozesse für Lehrende und Lernende, sollte dabei berücksichtigt werden. Dabei bietet sich an zu prüfen, welche Potenziale auch für die Lehre an unseren Hochschulen neue hochschuldidaktische Methoden bieten, z. B. die Verwendung von „Clicker-Fragen“ (dazu unten S. 24).

Hochschuldidaktische und hochschulfachdidaktische Kooperation könnte dazu beitragen, die Weiterentwicklungen wesentlich zu erleichtern und zu beschleunigen. Besonders einflussreiche Faktoren für Lernergebnisse sollten auch in der Evaluation berücksichtigt werden, um zu beobachten, in welchem Ausmaß sie genutzt werden, und ggf. Lernprozesse zu unterstützen.

4.2 Grundlagen

Evaluation hat die Aufgabe dazu beizutragen, dass Ausbildung und Studium bestmöglich gestaltet werden und zu optimalen Lernergebnissen¹⁵ führen. Dazu muss Evaluation „die richtigen Dinge“ beobachten, d. h. die Faktoren, die für gute Lernergebnisse besonders wichtig sind. Die empirische Bildungsforschung stellt hierzu weitgehend gesicherte Erkenntnisse bereit, die auf ihre Relevanz für die Ausbildung an unseren Hochschulen geprüft werden sollten.

¹³ John Hattie: Lernen sichtbar machen, 2013.

¹⁴ Vorwissen, vorhandene Vorstellungen über die Gegenstände der Lehre, relevant vor allem in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern, Psychologie.

¹⁵ „Lernergebnisse“ steht hier für „Kompetenzentwicklung“ im Sinne des aktuellen Verständnisses, was Bildungsprozesse erreichen sollen, vgl. die Definition in DQR 2011, 8: Kompetenz ist zu verstehen als „umfassende Handlungskompetenz“, d. h. als „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.“

Besonders ertragreich ist die umfassende Auswertung der weltweit verfügbaren englischsprachigen Untersuchungen und Meta-Studien durch Hattie, die als Meilenstein der Bildungsforschung angesehen wird.¹⁶

Die Hattie-Studie identifiziert 138 Faktoren, die untersucht worden sind.¹⁷ Sie misst die Wirkung auf den Lernerfolg als Effektstärke auf einer Skala von -1 bis +1. Negative Werte zeigen an, dass der Faktor den Lernerfolg senkt. Moderate positive Effekte werden angenommen bei Werten größer als 0,4, „weil erst ab diesem Schwellenwert mehr erreicht wird als der durchschnittliche Zuwachs eines Lernjahrs durch normalen Unterricht“ (Steffens/Höfer 2011, 3).

Bei der Verwendung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die isolierte Betrachtung einzelner Faktoren zu irreführenden Schlussfolgerungen führen kann: Faktoren wirken zusammen, beeinflussen sich wechselseitig bzw. entfalten ihre (positive oder negative) Wirkung in Abhängigkeit von bestimmten Rahmenbedingungen¹⁸. Ebenfalls ist immer zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse unter den spezifischen Bedingungen unserer Hochschulen relevant sind.

Die Expertengruppe hat eine erste Sichtung vorgenommen (siehe im Folgenden) und empfiehlt, diese Arbeit weiterzuführen, um den vorhandenen Stand der Erkenntnisse nutzbar zu machen. Sie sieht erhebliche Potenziale für die Absicherung einer optimalen Gestaltung der Ausbildung, der Lehre und der Evaluation. Wegen des Umfangs der erforderlichen Arbeiten bietet sich eine hochschulübergreifende Kooperation an, um die knappen hochschuldidaktischen Ressourcen optimal zu nutzen.

4.3 Wichtige Studienergebnisse im Überblick

Aus der Reihe der Faktoren, die besonders stark auf Lernergebnisse einwirken und die auch für Lehre und Lernen an unserer Hochschulen relevant sein können, sind folgende Faktoren für eine erste Prüfung ausgewählt worden (in Klammern jeweils die Effektstärke):

- a) Formative Evaluation (0,9)
- b) Feedback (0,73);
- c) Verteiltes vs. „massiertes“ Lernen (0,71);

¹⁶ Hattie (2013) wertet mehr als 800 empirische Studien aus, deren Ergebnisse methodischen Ansprüchen genügen. Seine Ergebnisse sind in Deutschland umfassend rezipiert worden, siehe u. a. Beywl/Zierer 2013 (in der Einleitung zu Hattie 2013), Köller 2013, Steffens/Höfer 2013 und die Zusammenstellung von Besprechungen und Rezensionen von Beywl/Zierer (2013, XXV f.).

¹⁷ Weitere Faktoren, ebenfalls empirisch untersucht, dokumentiert Hattie 2014.

¹⁸ Dazu zusammenfassend mit konkreten Beispielen Beywl/Zierer 2013, XIII ff.

d) Herausfordernde Ziele (0,56).

Hilfreich sind auch die Ergebnisse dazu, welche Faktoren keinen oder nur einen geringen positiven Einfluss auf Lernfortschritte haben:

e) Offener Unterricht (0,01)¹⁹;

f) Problembasiertes Lehren (0,15)²⁰;

g) Team Teaching (0,19)²¹;

h) Größe der Lerngruppe (0,21)²².

4.4 „Feedback“ und „formative Evaluation“

„Feedback“ und „formative Evaluation“ sind von überragender Bedeutung

Nachweislich besonders förderlich für gute Lernergebnisse sind mit überragender Effektstärke Transparenz über den Lernprozess durch Feedback und formative, d. h. den Lernprozess begleitende Evaluation. Beide enthalten übereinstimmende Elemente und wirken ähnlich²³, die Trennung beider Faktoren beruht darauf, dass empirische Studien jeweils unterschiedlich vorgegangen sind.

Die Einschätzung der besonderen Wirksamkeit von formativer Evaluation ist empirisch gut fundiert, wie bereits 2005 in einer Studie der OECD dargestellt.²⁴ Die Empfehlung für formative Evaluation gilt ausdrücklich auch für den Hochschulbereich (OECD 2006). In Deutschland beschäftigen sich mehrere prominente Forschungsprojekte mit dieser Problematik,²⁵ und inzwischen gibt es um-

¹⁹ Hattie 2013, 105.

²⁰ Hattie 2013, 249.

²¹ Hattie 2013, 259.

²² Hattie 2013, 101 ff. Für die Interpretation sollte unbedingt berücksichtigt werden, was Hattie zu den Einflussgrößen und Gründen ausführt. Eine pauschale Aussage, die Größe spiele keine Rolle, ist nicht zulässig. Und eine Argumentation mit den Kosten würde übersehen, dass die meisten Kosten in unseren Hochschulen durch die Studierenden entstehen: Eine auch nur geringfügig höhere Misserfolgsquote würde also Einsparungen bei den Kosten für Lehrpersonen überkompensieren.

²³ Vgl. die Ausführungen bei Hattie 2013, 206 ff. und 215. Es geht bei beiden Faktoren nicht um eine einzige Richtung der Rückmeldung, sondern im Ergebnis um eine Verzahnung des Lernprozesses zwischen Lehrperson und Lernenden, also auch um Informationen in beiden Richtungen und um „Interaktion“ im Lernprozess.

²⁴ OECD 2005: Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Februar 2005. Die Ergebnisse wurden auch über einen Policy Brief mit gleichem Titel (November 2005) und u. a. einer deutsche Zusammenfassung (2004) verbreitet.

²⁵ Siehe z. B. das dipf-Forschungsprojekt „Conditions and Consequences of Classroom Assessment“: <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/Co-Ca> sowie das DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de> (25.03.2014).

fangreiche hochschuldidaktische Projekte, die auch diese Zielrichtung verfolgen (dazu unten).

Formative, also den Lernprozess begleitende Evaluation als Rückmeldung über die Lernentwicklung hat mit einer Effektstärke von 0,9 (Hattie 2013, 215) eine besonders deutliche Beziehung zum Lernergebnis und steht an erster Stelle der beeinflussbaren Faktoren. Sie umfasst die systematische Nutzung aller zugänglicher Informationen, die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge liefern.²⁶ Dabei geht es um die Frage der Lernenden: „Wie komme ich voran?“, aber gleichzeitig auch um die Rückmeldung zu dieser Frage an die Lehrperson.

Entsprechendes gilt für Feedback. Dabei ist es nicht so sehr Feedback der Lehrperson an die Lernenden, das wirksam ist, sondern umgekehrt die Rückmeldung an die Lehrperson darüber, was wie verstanden und gelernt wurde. Hattie schreibt dazu (2013, 206):

„Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern — oder zumindest offen sind gegenüber dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt — dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam sein. Feedback an die Lehrpersonen hilft, das Lernen sichtbar zu machen.“

Als „Feedback an Lehrpersonen zu ihrem Unterricht“ (Hattie 2013, 215) unterscheidet sich formative Evaluation von dem klassischen Instrument der Studierendenbefragung, wie heute in unseren Hochschulen üblich. Gleichzeitig darf sie nicht mit abschließenden Tests und Examina verwechselt werden: sie sind Instrumente einer „Summativen Evaluation“, die rückblickend das Ergebnis von Lernprozessen ermitteln, aber nicht mehr zum Lernerfolg beitragen können.

Allerdings gibt es einen „wechselseitigen Verstärkungseffekt zwischen Bestandteilen der formativen und summativen Beurteilung“ (OECD 2006, 5), also zwischen lernbegleitenden Rückmeldungen und Leistungsnachweisen und Erfolgskontrollen, der konzeptionell berücksichtigt und genutzt werden sollte.

Hochschuldidaktische Entwicklung: Nutzung von Clicker-Fragen

Die Bedeutung von Feedback und formativer Evaluation fügt sich ein in moderne hochschuldidaktische Entwicklungen; mit Clicker-Fragen ist inzwischen auch ein Instrument großflächig im Einsatz und in der weiteren, fachdidaktischen Entwicklung, das hochschulgemäße Möglichkeiten für Feedback zur Verfügung stellt.

²⁶ Steffens/Höfer 2012, 3.

„Clicker sind kleine, handliche Sender, mit denen Studierende Fragen in Lehrveranstaltungen schnell und anonym beantworten können. In Kombination mit der Didaktik der von Prof. Eric Mazur entwickelten Lehr-Lernmethode der ‚Peer Instruction‘²⁷ gelten sie als die Lehrinnovation mit dem besten Nutzen-Aufwand-Verhältnis“, heißt es in einer Veröffentlichung der Universität Würzburg²⁸, die seit dem Wintersemester 2012/2013 für den Einsatz in der Lehre 2.500 solcher Clicker zur Verfügung stellt²⁹. Verwendet werden können auch Smartphones mit entsprechenden Apps.

Clicker ermöglichen eine schnelle Interaktion zwischen Lehrenden und der gesamten Lerngruppe. Nicht nur einzelne Studierende antworten, vielmehr entsteht ein Gruppenbild. Durch die Anonymität können sich auch Studierende beteiligen, die sonst Hemmungen haben, sich in der Gruppe zu äußern.

Clicker-Fragen können eingesetzt werden,

- um den Stand des Vorwissen zu ermitteln,
- aber auch um die bei den Studierenden vorhandenen Vorstellungen über die Gegenstände der Lehre zu ermitteln. Das ist insbesondere relevant in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern und im Fach Psychologie, generell bei allen Fragen, bei denen Studierende bereits mit „Alltagstheorien“ ins Studium kommen,³⁰ die korrigiert werden müssen;
- als Verständnisfragen nach Lehrsequenzen,
- um Diskussionen anzuregen und Meinungsbilder abzufragen. Besonders wertvoll ist dabei, dass die Studierenden die Gesamteinschätzung aller Studierender sehen;
- zur Überprüfung kleiner Übungen/der Anwendungen des Gelernten,
- zur Förderung von Gruppenarbeit,
- als Leitfragen vor und nach einer Präsentation
- generell um Aufmerksamkeit und Interesse zu aktivieren,

²⁷ Eric Mazur: Peer Instruction. A User's Manual. Prentice Hall 1997.

²⁸ Universität Würzburg 2013.

²⁹ So die Information auf der Website http://www.profilehre.uni-wuerzburg.de/neue_lehr_und_lernkonzepte/peer_instruction_und_clicker/clicker_an_der_jmu/ (06.04.2014).

³⁰ Hattie verweist darauf, dass erfolgreiche Lehre anknüpfen muss an vorhandene Vorstellungen und bewusst auf falsche Vorstellungen über Gegenstände des Lernens eingehen muss. Diese Vorstellungen sind den Lehrpersonen aber ohne eine solche Rückmeldung nicht bekannt.

- für die Evaluation der Lehrveranstaltung.

Der Clicker-Einsatz kann damit die Art von wechselseitigem Feedback leisten, wie er nach der Studienlage besonders wirksam für gute Lernergebnisse ist:

- die Lehrperson präzisiert mit den Fragen und der Erläuterung der Antworten die Lernziele,
- sie bekommt Rückmeldung über die Situation der Studierenden (was wurde wie verstanden und wird auch in der Anwendung beherrscht),
- die Studierenden erhalten gleichzeitig Rückmeldung über ihren eigenen Lernstand, auch im Vergleich mit den anderen Studierenden.
- Der Lernprozess kann damit selbst reflektiert und optimiert werden, unter Beteiligung der Studierenden.

Soweit der Einsatz von Clicker evaluiert worden ist, wird von positiven Ergebnissen berichtet.³¹ In den USA und in Großbritannien sollen sie bereits zur Standardausstattung der Studierenden gehören.³²

Voraussetzungen für den erfolgreichen Clicker-Einsatz

Die Entwicklung geeigneter Fragen ist eine anspruchsvolle fachdidaktische Aufgabe. Es reicht nicht aus, Lehrenden Clicker zur Verfügung zu stellen. Die Hochschulen, die Clicker einsetzen, bieten deshalb in aller Regel auch entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten zum Einsatz von Clicker an – was dringend zu empfehlen ist. Für Standardfächer bietet sich darüber hinaus Kooperation an, um geeignete Lehrkonzepte und Fragenkataloge zu entwickeln, was mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Auch die hochschulübergreifende Kooperation und/oder gemeinsame Sammlungen von Lehrkonzepten, Beispielen und Fragenkatalogen können unterstützend wirken.

4.5 Verteiltes vs. „massiertes“ Lernen

In der Unterrichtspraxis immer wieder zu entscheiden ist die Frage, ob der Unterricht in einem Fach als Block erteilt werden kann und soll. Studien belegen, dass verteiltes Lernen wesentlich bessere Lernergebnisse bringt (Effektstärke 0,71).³³ Das spricht also deutlich **gegen Blockunterricht als Regel** für die zeitliche Verteilung von Lehrveranstaltungen.

³¹ Universität Würzburg 2013; Kundisch 2013, 87; Witt 2014.

³² Fuchs 2009.

³³ Hattie 2013, 220 f.

4.6 Herausfordernde Ziele setzen

Gut gesichert ist die Bedeutung herausfordernder, konkret formulierter Ziele, mit einer Effektstärke von 0,56. Wenig wirksam ist eine nur allgemein formulierte Zielsetzung „Tue-dein-Bestes“. Es geht also darum, konkrete Lernziele zu formulieren, die anspruchsvoll aber erreichbar sind. In einigen Untersuchungen wurde festgestellt, dass „die Leistungen der Lernenden, welche die anspruchsvollsten Ziele haben, (...) um über 250 % höher (sind) als die Leistungen der Personen mit den leichtesten Zielen“.³⁴

Dieses Studienergebnis ist deshalb wichtig, weil in der Unterrichtspraxis Klagen von Studierenden über zu anspruchsvolle Ziele zu Reaktionen auf der Seite der Lehrpersonen führen können, die für optimale Lernergebnisse nicht hilfreich sind. Berechtigt ist bei solchen Klagen zwar die Überprüfung der Lernanforderungen – insbesondere auch zum Umfang und des Lernprozesses – und vermieden werden muss Demotivation auch zum Beispiel durch verheerende Testergebnisse.³⁵ Herausfordernde Ziele dürfen dadurch aber nicht in Frage gestellt werden. Es bleibt die Aufgabe, Lernen motivierend zu gestalten, unter anderem durch lohnende Ziele, Feedback und Bestätigung von anderen (vgl. Hattie 2013, 58).

³⁴ Hattie 2013, 196.

³⁵ Hattie 2013, 56.

5 Befragung der Lehrenden zur Lernsituation der Gruppe

5.1 Begründung

Um die Ergebnisqualität (Output, Outcome) messen und bewerten zu können, ist es wichtig die Parameter und Daten der Potenzial- und Prozessqualität zu kennen. Für ein umfassendes Qualitätsmanagement an einer Hochschule benötigen wir Informationen über den Ausgangspunkt bzw. Input. Kompetenzen können zum Teil aus den Prüfungsergebnissen der Vorqualifikationen der Studierenden (z. B. Abitur, Fachhochschulreife) abgeleitet werden. Die personalen Kompetenzen³⁶ – Sozialkompetenz und Selbstständigkeit – werden damit aber nicht oder wenig abgebildet. Die Messung der Motivation ist ein weiterer Faktor. Weitere Erhebungen zur Befähigung und Kompetenz der Lernenden sind notwendig, um das Bild der Einstiegsqualität zu ergänzen.

5.2 Wahrnehmung der Kompetenzen von Studierenden durch die Lehrenden

Eine Möglichkeit ist, die Lehrenden zu den wahrgenommenen Kompetenzen zu befragen.³⁷ Es handelt sich zu Beginn des Studiums um einen ersten Eindruck: Wen haben wir in den Lehrveranstaltungen vor uns? Verdichtet sich der erste Eindruck, gibt es andere Eindrücke später?

Bei der Konzeption eines solchen Instrumentes müssen einige Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Der Entfaltungsgrad der Befähigung hängt unter anderem von der Zusammensetzung einer Lerngruppe ab. Gruppendynamische Prozesse beeinflussen die tatsächlichen Leistungen des einzelnen Gruppenmitgliedes. Werden die Lehrenden nach der Einschätzung der personalen Kompetenzen befragt, ist zu berücksichtigen (oder in Kauf zu nehmen), dass die Gruppendynamik auch die Wahrnehmung der beobachtenden Lehrenden beeinflussen kann.

Die Einschätzung von Kompetenzen der Lernenden durch die Lehrenden findet meist statt, aber eher unstrukturiert und zufällig – Eindrücke werden zum Beispiel in Fachkonferenzen erörtert. Ein strukturiertes Verfahren könnte die Erfahrungen und unstrukturierte Einordnungen der Lehrenden ersetzen, zumindest ergänzen.

³⁶ Entsprechend der Klassifikation von Kompetenzen im DQR.

³⁷ Als zu aufwendig bzw. nicht valide muss ein Fragebogen an die Lernenden eingeschätzt werden, der direkt versucht, personale Kompetenzen zu erfassen. Außerdem werden Persönlichkeitstests bereits oft in den entsprechenden Auswahlverfahren vor Studium und Ausbildung angewandt.

5.3 Fragebogen zur Lernsituation der Studiengruppe

Die folgenden Items des Fragebogens wurden in der Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung Schleswig-Holstein im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems von Hochschullehrkräften des Arbeitskreises Qualitätsmanagement entwickelt. Die Skala wurde für die Zwecke des Fragebogens an bestehende Fragebögen angepasst.

Um über die Qualifikation der Studierenden im Sinne einer Potenzialanalyse mehr zu erfahren, bitten wir Sie uns darüber Auskunft zu geben, wie Sie die Studierenden im Rahmen Ihrer Lehrveranstaltungen erleben und wie Sie persönlich deren personale Kompetenzen einschätzen. Bitte beantworten Sie nur die Fragen, die Sie aus Ihrer Beobachtung heraus auch einschätzen können. Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Engagement, Interesse und zur Einsatzbereitschaft der Studierenden zu?	trifft fast immer zu	trifft häufig zu	trifft auf ca. die Hälfte zu	trifft selten zu	trifft fast nie zu
Die Studierende in der Studiengruppe beteiligen sich durch Nachfragen und (Rück-) Meldungen am Lehrgespräch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studierenden erscheinen pünktlich zu den Lehrveranstaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studierenden melden sich für freiwillige Aufgaben (z. B. Referate, gemeinsame Projekte).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum sozialen Miteinander der Studierenden in Ihrer Lehrgruppe zu?	trifft fast immer zu	trifft häufig zu	trifft auf ca. die Hälfte zu	trifft selten zu	trifft fast nie zu
Die Studierenden in der Studiengruppe zeigen schnell eine Hilfsbereitschaft für ihre Kommilitonen, wenn diese fachliche Fragen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den Lehrveranstaltungen gibt es keine Störungen (wie z.B. Nebengespräche, Nutzung von Smartphones, Einnahme von Mahlzeiten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Zusammenhalt in der Studiengruppe scheint mir sehr groß zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Gruppenarbeiten integrieren sich die Studierenden schnell in die einzelnen Teams.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zur methodischen Kompetenz der Studierenden in Ihrer Lehrgruppe zu?	trifft fast immer zu	trifft häufig zu	trifft auf ca. die Hälfte zu	trifft selten zu	trifft fast nie zu
Die Studierenden stellen anspruchsvolle Fragen an die Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studierenden sind in der Lage, auch schwierige Zusammenhänge nachzuvollziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inwieweit trifft die folgende Gesamtaussage zu?	trifft fast immer zu	trifft häufig zu	trifft auf ca. die Hälfte zu	trifft selten zu	trifft fast nie zu
Insgesamt verfügt die Studiengruppe über gute Voraussetzungen für den Lernerfolg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Expertengruppe Evaluation und Qualität wird im Herbst 2014 die Befragung zur Lernsituation als Pilotstudie durchführen und über die Ergebnisse berichten. An der Pilotstudie werden sich die Fachhochschule für Verwaltung und Dienstleistung Schleswig-Holstein, die Hessische Hochschule für Polizei und Verwaltung, die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, die Hochschule der Bundesbank und die Hochschule für Öffentliche Verwaltung Bremen beteiligen.

Quellenverzeichnis

- Beywl, Wolfgang/
Zierer, Klaus Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von "Visible Learning". In: Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler. S. VI-XXVI
- dbb Deutscher
Beamtenbund Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen. Berlin 2012 und Berlin 2013. Online:
http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2012.pdf
und
http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2013.pdf
- DQR Arbeitskreis
Deutscher Qualifikationsrahmen Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online:
http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (23.04.2014)
- DQR Arbeitskreis
Deutscher Qualifikationsrahmen DQR Handbuch Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten 2013. Online:
http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf (23.04.2014)
- Fuchs, Marita Grüne Muntermacher für die Vorlesung. 2009. Online:
<http://www.uzh.ch/news/articles/2009/gruene-muntermacher-fuer-die-vorlesung.html> (10.04.2014)
- Hammerschmidt,
Gerhard/
Meyer, Renate E./
Egger-Peitler, Isabell Das Konzept der Public Service Motivation. In: der moderne staat, Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, 1/2009. Und online: <http://www.budrich-journals.de/index.php/dms/article/download/2869/2404> (16.01.2014)
- Hattie, John Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013

- Hattie, John Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Übersetzte deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2014
- Köller, Olaf What works? Befunde der Unterrichtsforschung zum verständnisvollen Lernen im Fachunterricht. Vortragsfolien. 2012. Online: http://sinus-sh.lernnetz.de/sinus/materialien/sinus_fruehjahrstagung_2012/pp_160312.pdf (24.02.2014)
- Köller, Olaf What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht Nr. 1/2012, 72-78.
- Kundisch, Dennis Good Practice Methoden: Klicker Fragen, in: Stehling, Valerie u. a. (Hrsg): Vorlesbar - Methodenhandbuch für Vorlesungen mit Großen Hörerzahlen, 2013, 84-87. Online: <http://www.teaching-learning.eu/fileadmin/documents/Publikationen/VorlesBAR.pdf> (15.04.2014)
- OECD Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. OECD Publishing 2005
- OECD Formative Beurteilung: Verbesserung des Lernprozesses im Sekundarstufenunterricht. Zusammenfassung in Deutsch. 2004. Online: <http://www.oecd.org/edu/ceri/34335690.pdf> (23.04.2014)
- OECD OECD Policy Brief, November 2005. Paris: OECD Publishing 2005. Online: <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> (23.04.2014)
- OECD Bildungspolitikanalysen: Schwerpunkt Hochschulbildung – Ausgabe 2005-2006. Zusammenfassung auf Deutsch. Paris: OECD Publishing, 2006. Online: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38140921.pdf> (23.04.2014)

- Schaa, Gabriele/
Lautenbach, Silke/
Nolte-Gehlen, Beate/
Krems, Burkhardt/
Rohdenburg Jürgen
Public Service Motivation von Studierenden an Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst, in: Deutsche Verwaltungspraxis Nr. 4/2014, 138-146.
- Steffens, Ulrich/
Höfer, Dieter
Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung – Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. Online: http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/07/Hattie_Veroeff_Erg_3a_Bilanz_2011-06-20.pdf (15.04.2014)
- Stehling, Valerie u. a.
(Hrsg.)
Vorlesbar - Methodenhandbuch für Vorlesungen mit Großen Hörerzahlen, 2013. <http://www.teaching-learning.eu/fileadmin/documents/Publikationen/VorlesBAR.pdf> (15.04.2014)
- Universität Würzburg
Innovative Lehr-Lernmethoden in der studentischen Lehre: Just in time teaching und E-Clicker, Beispiel: Fakultät für Biologie. (Verfasserin: Ulrike Rapp-Galmiche). http://www.profilehre.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ext00270/_temp_/Internet_good-practice-biologie_jitt_clicker.pdf (15.04.2014)
- Witt, Heiko
Langzeitbefragung: Studierende bewerten Clicker durchgehend positiv. Online-Beitrag vom 28. Februar 2014. <http://www.wiso.uni-hamburg.de/elearning/blog/langzeitbefragung-studierende-bewerten-clicker-durchgehend-positiv> (15.04.2014)