

Fragebogenentwicklung für die Modulevaluation im Bachelor of Science Soziale Arbeit, HSLU SA

**Zertifikatsarbeit von Lic.phil. Anita Glatt
im Rahmen des CAS Bildungsevaluation 2012/14**

Zielsetzungen

1. Erhebungsinstrument entwickeln
 - Fragestellung in Teilen vorgegeben
 - Fragestellung selber festgestellt
2. Erhebungsinstrument anhand methodischer Gütekriterien prüfen
3. Erhebungsinstrument probeweise einsetzen
4. aufgrund der gemachten Erfahrungen das Erhebungsinstrument optimieren und definitive Version erstellen
5. Beschreibung des Prozesses der Instrumenteherstellung
6. Kritische Auseinandersetzung mit Stärken und Begrenzungen des Instrumentes

Fachliche Begleitung

Begutachtung: Dr. Lars Balzer

Hauptarbeitsphasen: März, Juni, Juli 2013 und August 2014

Zeitaufwand: 60 Stunden

Inhalt

1.	Einleitung	3
2.	Ausgangslage und Rahmenbedingungen, Fragestellungen, Nutzung	4
3.	Methodenwahl, Qualitätskriterien und Instrumentenentwicklung	7
4.	Vortest und Revision(en) des Instruments bis zur Schlussversion	13
5.	Kritische Betrachtung des entwickelten Instrumentes	18
6.	Literaturverzeichnis	19
a.	Anhang I (Fragebogen Vortest-Version)	20
b.	Anhang II (Fragebogen, Endversion)	24

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit entstand als Abschlussarbeit im Rahmen des Lehrgangs *Certificate of Advanced Studies in Bildungsevaluation* (2012/2013), welches von der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Universität Bern gemeinsam getragen und durch Dr. Wolfgang Beywl geleitet und zusammen mit verschiedenen Experten in Bildungsevaluation unterrichtet wurde.

Die Studierenden konnten die Begleitperson für die Abschlussarbeit selber wählen. Da die Autorin sich mit einer quantitativen Erhebung befassen wollte, fiel die Wahl auf Dr. Lars Balzer, welcher ein ausgewiesener Kenner von quantitativen Evaluationsstudien ist. Dr. Balzer wird diese Arbeit auch qualifizieren.

Die Autorin hat sich Grundlagen zu sozialwissenschaftlicher Methodik im Studium der Soziologie an der historisch-philosophischen Fakultät der Universität Basel sowie in diversen Workshops der Summer School of Lugano (SIDOS) angeeignet.

Erste konzeptionelle Überlegungen für die vorliegende Arbeit erfolgten im Februar 2013, als klar wurde, dass das zunächst geplante Vorhaben, eine Absolventenbefragung zu konzipieren, von der Auftraggeberin zurückgezogen wurde. Die Wahl fiel in der Folge auf ein Vorhaben, für welches ich am Departement Verantwortung, genauer: die Projektleitung, übernehmen sollte. Ich hatte den Auftrag erhalten, ein Erhebungsinstrument für *Modulevaluationen* zu entwickeln. Die Fragebogenentwicklung war schon im Gange, sodass die Pretests mit Studierendenklassen Kalenderjahr 2013 erfolgen konnten. Nach Semesterabschluss im Juli 13 wurde das erste Drittel dieser Arbeit geschrieben und im Juli 14 in der vorlesungsfreien Zeit abgeschlossen werden.

2. Ausgangslage und Rahmenbedingungen, Fragestellungen, Nutzung

Ausgangslage und Rahmenbedingungen

An der Teilschule Soziale Arbeit, Hochschule Luzern, sollen in der Bachelorausbildung BA Sc. Soziale Arbeit standardisierte Modulevaluationen durchgeführt werden, um der Ausbildungsleitung eine verlässliche Datenbasis zur Verfügung zu stellen. Auf der Grundlage dieser Erhebungsdaten soll es für die Studiengangssteuerung möglich werden, inhaltliche Optimierungen *innerhalb* von Modulen (vorwiegend Abfolge- und Gewichtungaspekte) und inhaltliche Verknüpfungen *zwischen* Grundlagen- und Vertiefungs-Modulen im Sinne von „roten Fäden“ im Studiengang anzustossen. Evaluationszweck ist primär die Optimierung der inhaltlichen Bausteine und ihrer Bezüge zueinander in den Modulen – und sekundär der inhaltlichen Kohärenz des Studiengangs.

Evaluationsgegenstand sind Module bzw. thematischer und i.d.R. interdisziplinär konzipierter Lehreinheiten, die über ein Semester an jeweils einem Semestertag halb-/ganztäglich laufen und in verschiedene Teile (ein- bis mehrtägige Kurse) segmentiert sein können. Die inhaltliche Verantwortung für ein Modul obliegt *einer* Modulverantwortung, welche die Inhalte und ihre Gewichtungen ausgehend von einem vorgegebenen Modulthema bestimmt. Die einzelnen Teile/Tage werden i.d.R. von verschiedenen Dozierenden unterrichtet; auch die/der Modulverantwortliche kann DozentIn im eigenen Modul sein. Es gibt auch Module (vorwiegend im Hauptstudium), die durchgängig von einem/r Dozierenden unterrichtet werden. Solche Module bilden eher die Ausnahme.

Mit den Modulevaluationen werden die von den Modulverantwortlichen festgelegten Modulinhalte/-themen, ihre Abfolge und Gewichtung, in den Fokus genommen. Daneben interessiert auch die studentische Einschätzung zum Lernaufwand (work load) und –erfolg. Der work load muss von den Modulverantwortlichen auf Basis der zu vergebenden ECTS-Punkte in Zeiteinheiten geschätzt werden. Es geht in der Modulevaluation bewusst nicht darum, das Lehrverhalten der Dozierenden im Sinne von Lehrkompetenz zu evaluieren. Die didaktische Umsetzung der Lehre wird auf Ebene von konkreten Lehrveranstaltungen, die einem bestimmten Dozenten zugewiesen sind, evaluiert und ist Gegenstand einer separaten Lehrveranstaltungsevaluation.

Die Befragungen sollen alle in den Modulen eingeschriebenen Studierenden erfassen und mittels papierbasierten Umfragen (EvaSys) im letzten Drittel des Semesters stattfinden.

Das Erhebungsinstrument, ein standardisierter Fragebogen, muss entlang der Fragestellung und hinsichtlich der Datenqualität bzw. dem Nutzungszweck entwickelt werden. Diese Zertifikatsarbeit soll der Autorin die

Möglichkeit bieten, den Fragebogen vorzutesten, aufgrund der durch theoretische Reflektion gewonnenen Erkenntnisse zu überdenken und zu optimieren und sich dabei kritisch mit Stärken und Begrenzungen des entwickelten Instruments auseinanderzusetzen (vgl. Zielsetzungen der Zertifikatsarbeit, S. 1).

Fragestellung der Modulevaluation

Die Fragestellung der Modulevaluation wurde gemeinsam mit der Auftraggeberin mündlich thematisiert. Es war klar, dass die Studierendenperspektive auf die Module eingeholt werden und dass es um einen gesamtgesellschaftlichen Blick auf die Module gehen sollte. Weiter war klar, dass Lehrverhalten im Modul bzw. Lehrkompetenz nicht pauschal erhoben werden konnte, sondern dies auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen passieren musste. Die Hauptfragen an die Erhebung lauten (rekonstruiert) wie folgt:

Wie beurteilen Studierende

- die inhaltliche Struktur und den Leistungsnachweis des Moduls?
- die Nützlichkeit inhaltlicher Wiederholungen im Modul oder mit anderen Modulen?
- den Zeitaufwand im Selbststudium?
- Die Beteiligungshäufigkeit in Kontaktlektionen?
- den eigenen Lernerfolg im Modul?

Nutzung und Nutzende

Im Rahmen der Nutzungsprozesse gilt es, dem Daten- und Personenschutz sorgfältig Rechnung zu tragen; und zwar insbesondere durch eine klare Regelung der Datendiffusion.

Der Modulverantwortung werden alle das Modul betreffenden Umfrageergebnisse, den Dozierenden die Ergebnisse auf Ebene Modul sowie ihrer eigenen Veranstaltung(en) in Papierform persönlich¹ von der Fachgruppe Evaluation zugestellt. Die Leitung Ausbildung erhält über die Modulverantwortlichen bzw. ihre Berichtlegung Einsicht in Evaluationsergebnisse und -bewertungen. Sie entscheidet über Handlungsbedarf und formuliert

¹ Auch hier gilt der Evaluationsstandard „Korrektheit“: die Dozierenden erhalten nur Einsicht in ihre persönlichen Ergebnisse, nicht in jene ihrer Kollegen/innen.

Aufträge an Beteiligte. An dieser Schnittstelle ist sie für die korrekte Ver-
wahrung personensensibler Daten verantwortlich (vgl. Evaluationsstan-
dard „Korrektheit“²).

Die vorgesehenen Nutzer/-innen der Daten lassen sich auch nach Aus-
wertungsstufe der Rohdaten differenzieren:
Die Projektleitende Lehrevaluation nutzt die Rohdaten zur Berichterstel-
lung (anonymisierte Zusammenfassungen nach studienphasenspezifisch
definierten Modulgruppen).
Die mittels deskriptiver Statistik zu Diagrammen aufbereiteten Daten die-
nen primär den Modulverantwortlichen, welche die Ergebnisse (Mittel-
werte, Modalwerte, Streuung) zusammen mit den lehrenden Dozierenden
interpretieren.

Die Interpretationen der Ergebnisse wiederum werden zusammen mit den
Masszahlen von den Steuerkreismitgliedern und der Leitung dafür ge-
nutzt, Optimierungs- und/oder Entwicklungsaufträge im Modul oder an für
Modulgruppen verantwortliche Fachgruppen zu vergeben. Zusammenfas-
sungen zu Evaluationsergebnissen, aber auch zu daraus abgeleiteten
Optimierungs- und Entwicklungsvorhaben in den evaluierten Modulen, ge-
hen in unterschiedlicher Detaillierung an die verschiedenen Beteiligten
und müssen intern auch Gegenstand von Information und Beratung in den
dafür vorgesehenen Gremien (Mitarbeiter-Konferenz, Fachgruppen) sein.

Gegen- stand	Evaluations- zweck	Beteiligte	
		Befragte	Nutzer/innen
Module (mit zuge- hörigen Lehrveran- staltun- gen)	Optimierung in- haltslogischer Aufbau der Mo- dule; Optimierung der inhaltlichen Ko- härenz des Stu- diengangs; Optimierung Be- dingungen für den Lernerfolg (Inhaltslogik)	Studie- rende	Leitung Studi- engang, Steu- erkreis
		Dozie- rende	Modulverant- wortliche, Do- zierende, Fachgruppen, Institutsleitun- gen Studierende

Tabelle 1: Gegenstand, Zweck und Beteiligte der Modulevaluation

² Bei der Durchführung der Evaluation ist darauf zu achten, dass die Menschenrechte eingehalten sind und die
Würde der Beteiligten gewahrt wird (vgl. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2010).

3. Methodenwahl, Qualitätskriterien und Instrumentenentwicklung

Methodenwahl

In der quantitativen Forschung sollen empirische Sachverhalte als objektive Fakten in Form von Zahlen dargestellt werden; im Rahmen von deskriptiver Statistik interessieren vorallem Mittel- und Streuwerte. Um empirische Ausprägungen numerisch abbilden zu können, bedarf es oft Operationalisierungen und Quantifizierungen. Dies ist der Fall, wenn Begriffe nicht direkt mess- bzw. erfragbar sind. Dann muss ein Messmodell entwickelt werden, welches das untersuchte Konstrukt, z.B. Studierendenzufriedenheit oder Lernerfolg, zum Ausdruck bringt.

Ausgehend von der Fragestellung und dem klar umrissenen Horizont interessierender Informationen (bzw. der Antwortalternativen) (vgl. Balzer 2005, S. 217) sowie dem Interesse an der Erfassung der Einschätzungen *aller* Studierenden bzw. einer grossen Grundgesamtheit N und dem Anspruch auf Repräsentativität wird die standardisierte Befragung gewählt. Auch der ökonomische Aspekt ist wichtig, da die Auswertung qualitativer Daten zu zeitaufwändig wäre.

Auf der Basis von Masszahlen (Mittel-, Modal- und Streuwerte) wird es möglich sein, Gesamtmittelwerte über Modulgruppen (Zusammenfassungen) und Vergleichsprofilinien der einzelnen Module zu erstellen. So können Module, die unter- oder überdurchschnittlich abschneiden leicht erkannt werden. Es wird auch möglich, die Ergebnisse von Umfragen nach Antwortvorgaben zu filtern, um z.B. Unterschiede in den Antworten nach Studienrichtung und Studienmodus (Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend) zu eruieren.

Die standardisierte Befragung ermöglicht im vorliegenden Fall von Modulevaluationen Vollerhebungen, die den Anspruch haben repräsentative Daten zu generieren. Um eine hohe Rücklaufquote zu gewährleisten, muss die Umfrage von den Dozierenden in *Papierform* während der Unterrichtszeit durchgeführt werden. Diese Variante soll einen bis zu 100%igen Rücklauf³ gewährleisten.

³ Die mit online-Befragung gemachten Erfahrungen sind sehr unterschiedlich. Es muss aber mit einem Rücklauf von unter 30% gerechnet werden, was die Repräsentativität der Daten in Frage stellt.

Gegenstand	Befragte/ Datenquelle	Methode	Instrument
Module (Pflicht-, Wahlpflicht-)	Studierende	Standardi- sierte Befra- gung	Fragebogen

Tabelle 2: Methoden und Instrumente der zentralen Modulevaluation

Gütekriterien

Gütekriterien im Kontext quantitativer Forschung definieren Mindestanforderungen, denen qualitativ anspruchsvolle Forschungsdesigns zu genügen haben. Sie ermöglichen einzuschätzen, so Stärken bzw. Schwächen wissenschaftlicher Untersuchungen liegen. Hug & Poscheschnik (2010) unterscheiden allgemeine und methodenspezifische⁴ Gütekriterien (S. 93ff.). Unter die für von der Methodenwahl unabhängigen Gütekriterien fallen: Validität, Reliabilität, Objektivität, Triangulation, Transparenz, Indikation/ Adäquanz, Reflexivität und Diskussion von Limitationen. Im Folgenden werden die in Lehrbüchern am häufigsten aufgeführten Qualitätskriterien oder Hauptgütekriterien, Validität, Reliabilität und Objektivität, sowie zusätzlich Diskussion von Limitationen, weil dies auch in der vorliegenden Arbeit vorgesehen ist, kurz ausgeführt⁵.

Validität oder Gültigkeit gibt an, inwiefern eine Methode auch das misst, was sie messen soll. „Eine valide Methode ist so konstruiert, dass sie alle relevanten Aspekte des zu untersuchenden Phänomens erfasst“ (Hug & Poscheschnik 2010, S. 95).

Inhaltliche Validität (Kontentvalidität) ist gegeben, wenn ein Item das zu messende Konstrukt hinreichend präzise abbildet. Eine empirische Prüfung der Inhaltsvalidität ist meist nicht möglich. Um zu überprüfen, ob ein Verfahren inhaltlich valide ist, wird üblicherweise dessen Konstruktion detailliert beleuchtet (Rammstedt, 2004). Die inhaltliche Validität ist gegeben, wenn das zu messende Konstrukt a priori hinreichend definiert und die Items von einem Expertengremium im Hinblick auf ihre Gültigkeit beurteilt werden“ (GESIS, o.D.)

Reliabilität oder Zuverlässigkeit meint die Genauigkeit, mit welcher bestimmte Merkmale durch eine Methode gemessen werden (Lienert & Raatz, 1998). „Als reliabel gilt eine Methode dann, wenn sie Ergebnisse liefert, die relativ frei von Zufallseinflüssen sind. Das heisst, die Wiederholung einer Untersuchung mit einer reliablen Methode würde unter den

⁴ Die Autoren nennen keine methodenspezifischen Gütekriterien für die quantitative Befragung.

⁵ Eine anwendungsorientierte Einführung zur Hauptgütekriterien liefert Rammstedt, Beatrice (2004). Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen. Gefunden am 18.8.14 unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to12br.pdf

gleichen Rahmenbedingungen auch dasselbe Ergebnis zeitigen“ (Hug & Poscheschnik 2010, S. 94).

Unter **Objektivität** wird der Grad verstanden, in dem eine Messung unabhängig vom Untersucher ist (Lienert & Raatz, 1998, S. 7).

In der Diskussion von Limitationen geht es darum, die Stärken und Schwächen der angewandten Methode zu thematisieren und daran anschließend Grenzen des eigenen Forschungsdesigns zu benennen und in einem Ausblick zu zeigen, wie diese Begrenzungen methodisch überwunden werden könnten. In der Regel ist diese Diskussion Teil des Diskussionsteils wissenschaftlicher Arbeiten.

Kriterien der Fragebogengestaltung

Ein guter Fragebogen muss vielen Ansprüchen genügen. Hug & Poscheschnik (2010) zählen nur die Wichtigsten⁶ auf:

- Klare und unmissverständlich formulierte Fragen
- Leichte Handhabung und exakte Anleitung zum Ausfüllen
- Innere Logik, die sich in der Struktur des Fragebogens abbildet
- Inhaltlich angemessene Antwortvorgaben (die auch in der Auswertung dienlich sind)

Porst (2011) führt Regeln zur Frageformulierung⁷ weiter aus. Dabei kommt er auch auf die Antwortkategorien zu sprechen: sie müssen „*erschöpfend* und *disjunkt* (überschneidungsfrei)“ sein (S.96). Ein weiterer Punkt, den Porst aufführt ist zentral: es muss sicher gestellt werden, dass „*der Kontext einer Frage sich nicht (unkontrolliert) auf deren Beantwortung auswirkt!*“ (S.96) Denn sonst ist die Validität in Frage gestellt.

Porst nennt im Weiteren auch die Bedeutung der Fragenanordnung: „Dass die Fragensukzession von grossem Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragungspersonen ist, steht ausser Zweifel“ (S. 134). Auch die Anordnung von Antwortkategorien muss bedacht werden: „Wird bei einer Frage eine größere Anzahl von Antwortmöglichkeiten vorgegeben, tendieren Befragungspersonen verstärkt dazu, entweder zuerst präsentierte Kategorien auszuwählen – das nennen wir dann *primacy effect* – oder zuletzt präsentierte Kategorien – das wäre dann ein *recency effect*“ (S. 134). Der *primacy effect* tritt insbesondere bei optischer Präsentation ein, der *recency effect* bei Vorlesen vieler Antwortkategorien.

⁶ Sehr ausführliche Darstellung bei Porst (2011).

⁷ Vgl. 10 Gebote der Frageformulierung, Porst 2011, S. 95f. (© 2000).

Im letzten Punkt von Hug & Poscheschnik (s.o.) ist nicht nur angesprochen, dass Antwortvorgaben inhaltlich eindeutig auf die Frageformulierung passen müssen und adäquate Rating-Skalen⁸ gewählt werden müssen; mit der Klammerbemerkung, dass Antwortvorgaben, die auch in der Auswertung dienlich sein müssen, wird rudimentär angetönt, was grosse Tragweite hat: der Fragebogengestaltung müssen Überlegungen zu Dateneigenschaften und zu Skalen(niveaus) voraus gehen, denn die später folgende statistische Auswertung und zunächst die Operationalisierung von Begriffen richten sich nach Skalen- bzw. Messniveaus.

„Der Informationsgehalt von Daten wird u.a. durch das Messniveau festgelegt, mit dem die Merkmalsausprägungen der Untersuchungsobjekte gemessen werden“ (Mayntz u.a. 1978, S. 38, zit. in Mayer, S. 70).

Es werden nominale, ordinale und quantitative (Intervallskalen- und Ratiokalenniveau) unterschieden. Bei der Operationalisierung muss geklärt werden, ob etwa Daten mit quantitativem, nominalem oder ordinalem Messniveau produziert werden sollen. Eine Frage nach der Zustimmung zu einer Aussage (Skalenfrage) und Antwortmöglichkeiten auf einer Rating-Skala führen zu Daten mit quantitativem Messniveau; eine Frage nach der Studienrichtung mit 2 vorgegebenen Antwortmöglichkeiten führen zu Daten mit nominalem Messniveau. Nur Daten mit quantitativem Messniveau können später mithilfe von Mittelwerten dargestellt werden. Daten mit z.B. nominalem Messniveau werden nach Häufigkeiten, meist prozentual, dargestellt.

Eine weitere Klärung vor der Fragebogengestaltung betrifft die Frage, ob in der Auswertung mit Indizes gearbeitet werden soll; falls ja, muss weiter entschieden werden, ob bei der Indexbildung Variablen (un-)gewichtet addiert werden und ob ein Skalierungsverfahren (z.B. Likert-Skala) angewendet werden soll.

Insgesamt wird deutlich, dass die Fragebogengestaltung nicht allein Wissen zu Question Wording und Dramaturgie, sondern darüber hinaus je nach Fragestellung auch zu Konstruktklärung, Itembildung und –analyse erfordert. Zur Fragebogekonstruktion gibt es entsprechende Methoden, Verfahren und Prüfkriterien (Übersicht: Rindermann 2009, S.60-61).

⁸ Beispiele für Rating-Skalen vgl. Berekhoven, Eckert & Ellenrieder (1999). *Marktforschung*. Wiesbaden:VS , S. 75.

Instrumententwicklung

Ausgehend von den (impliziten) Hauptfragen an die Erhebung wurde eine Gliederungsstruktur des Fragebogens im Sinne einer inneren Logik entwickelt. Es wurden thematische Einheiten gebildet und in eine logische Abfolge gebracht sowie diesen Fragen oder Aussagen (standardisierte Items) zugeordnet.

Die Autorin setzte sich im Hinblick auf die Anforderungen an Fragebogen-gestaltung in einem synkretistischen Verfahren⁹ der Skalenkonstruktion mit den von Heiner Rindermann (2009) in mehreren Phasen entwickelten Items für Lehrveranstaltungen auseinander; und zwar mit dem Heidelberger Inventar für Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE I und II). Die Formulierung der Items wurde, wo sinnvoll und in Hinblick auf die eigene Evaluations-Fragestellung möglich, in Anlehnung an Items vorgenommen, die mittels Skalierungsverfahren (Faktorenanalyse) analysiert worden waren. Dies betrifft die Themenblöcke I Modulstruktur, III Beteiligung von Studierenden und V Lernerfolg und Interessenförderung. Es wurde jedoch nicht ganze Fragebatterien übernommen. Somit war zu diesem Zeitpunkt auch schon klar, dass diese später nicht ohne weiteres in Indizes überführt werden können. Infolge fehlender Ressourcen hinsichtlich der Instrumenteentwicklung, aber auch fehlender statistischer Kompetenzen, wurde keine Itemanalyse vorgesehen.

Zu den einzelnen geschlossenen, single-/ multiple-choice-Fragen oder Aussagen wurden sodann Antwortoptionen vorgegeben, wobei immer auch die Möglichkeit von Enthaltung eingeräumt wurde. Bei Skalenfragen wurden 5er-Skalen gewählt. Bei ausgewählten Items wurden im Anschluss an eine Frage oder Aussage offene Nachfragen zur freien Beantwortung formuliert. Insgesamt orientierten sich die Antwortoptionen ebenfalls teilweise am Heidelberger Inventar für Lehrveranstaltungsevaluation.

Folgende **Dimensionen** wurden für den Fragebogen gebildet:

- I Modulstruktur: Aufbau, Abfolge und Gewichtung von Inhalten im Modul
- II inhaltliche Redundanzen
- III Beteiligung von Studierenden
- IV Arbeitsaufwand für Vorbereitungen/Aufträge (Workload)
- V Lernerfolg und Interessenförderung
- VI Leistungsnachweis
- VII Gesamteinschätzung des Moduls

Die **Gütekriterien** Validität, Reliabilität und Objektivität wurden während der kooperativen Instrumentenentwicklung wie folgt berücksichtigt:

⁹ Darunter versteht Rindermann (2009) ein Itemgenerierungsverfahren, das bislang vorhandene Verfahren und Ergebnisse der Lehrevaluationsforschung zur Auswahl und Kombination geeigneter Items und Skalen nutzt.

Der Fragebogen wurde so konstruiert, dass in jeder thematischen Einheit alle relevanten Aspekte durch die Items erfasst sind; indem die Items das zu messende Konstrukt hinreichend präzise und umfassend abbilden, ist inhaltliche Validität gegeben.

Die Messgenauigkeit von interessierenden Merkmalen konnte nicht mittels eines Reliabilitäts-Koeffizienten bestimmt werden; dies u.a. mangels Kenntnissen zur Berechnung von Koeffizienten und zur Anwendung von z.B. Retest-Methoden (Retest-Reliabilität). Bei den Fragen nach Geschlecht oder Studienrichtung ist die Messgenauigkeit sehr hoch, weil es sich um Fragen handelt, die immer gleich beantwortet werden. Dort kann eine Reliabilität bzw. Replizierbarkeit von 1 angenommen werden. Anders verhält es sich bei Skalenfragen zu Einschätzungen; je nach aktueller Verfassung der Teilnehmenden ist nicht mit einer ähnlich hohen Messgenauigkeit zu rechnen.

(Durchführungs-) Objektivität wird durch den Einsatz des standardisierten Fragebogen und diesselben Kontextbedingungen bzw. Standardisierung der Durchführungsbedingungen (gleicher Zeitpunkt und Ort der Durchführung für die Teilnehmenden) Unabhängigkeit von den durchführenden Personen und Situationen gewährleistet.

4. Vortest und Revision(en) des Instruments bis zur Schlussversion

Vortest

Bevor eine Fragebogenerhebung begonnen wird, sollte der Fragebogen empirisch mittels eines Vortests überprüft werden. Dazu wird er i.d.R. an Testpersonen erprobt, welche der Zielgruppe ähnlich sind und möglichst diess. Kontextbedingungen, also denselben zeitlichen Rahmen und Ort, antreffen.

Der Pretest des Instruments wurde im Juni 2013 am Tag des Leistungsnachweises mit 2 eigenen Klassen durchgeführt. Die Studierenden erhielten einen Papierfragebogen zum Ausfüllen während der Unterrichtszeit. Die Dozentin gab einführend eine kurze Anleitung zum Ausfüllen und bat um gut lesbare Schrift bei den offenen Antworten. Sie verwies darauf, dass sich die Modulevaluation nicht auf den gerade laufenden Kurs, sondern auf das ganze Modul (Semester) bezieht.

Im Anschluss an das Ausfüllen der Fragebögen wurden die Studierenden um Kommentare zum Fragebogen gebeten.

Bezeichnung des Moduls	Modul 008 Soziokultureller Wandel
Modulverantwortung	Anita Glatt
Semester	FS13 (Juni)
Klassen	Vollzeit 12-1 (Donnerstag: 26 TN) Vollzeit 12-2 (Montag: 33 TN)
Befragungsdatum	3.6.13 und 6.6.13
Rücklauf	VZ 12-1: 81%; VZ 12-2: 100%

Tabelle 3: Eckdaten zum Vortest

Beywl & Schepp-Winter (2000) nennen **Kriterien**, nach denen der gesamte Fragebogen nach dem Ausfüllen im Vortest überprüft werden sollte (S. 57):

- Sind Fragen redundant?
- *Gibt es schwer verständliche Fragen?*
- Können überhaupt sinnvolle Antworten gegeben werden?
- Sind die Anweisungen verständlich?
- Gibt es sprachliche oder lexikalische Überforderungen oder Brüche?
- Bieten die Skalierungen genügend Differenzierung, und sind sie auch nicht zu weit aufgefächert?
- Ist im Aufbau ein roter Faden erkennbar?
- Sind auch die Rahmentexte gut lesbar?
- Wird der Spannungsbogen beim Ausfüllen erhalten?

Im Folgenden werden einige der eben genannten Kriterien aufgrund studentischer Rückmeldungen kurz diskutiert:

Die Studierenden beantworteten alle geschlossenen Fragen und nutzten die Antwortoption der Enthaltung sehr selten. Daraus wird geschlussfolgert, dass die Fragen grossmehrheitlich eindeutig und verständlich sind und dass sinnvolle Antwortoptionen vorliegen.

Der thematische Aufbau wird als logisch erachtet, weil er sich vom Allgemeinen (Fragen zur Inhaltslogik und Redundanz) zum Speziellen (eigenes Studierverhalten) und zur Betrachtung des Ganzen (Gesamteinschätzung) bewegt. Von den Studierenden wird allerdings teilweise nicht verstanden, warum Lehrkompetenz nicht Gegenstand des Fragebogens ist. Hinweise dazu finden sich darum dort, wo Möglichkeiten zu offenen Antworten gegeben sind.

Die 5-Skalen werden als genügend aber nicht zu stark differenziert eingeschätzt; sie ermöglichen durch das Mittelfeld eine mittlere Position bzw. drängen nicht zu einer klaren Entscheidung. Dies ist ein Vorteil für Unentschlossene, könnte sich beim Evaluationszweck der Optimierung aber negativ auswirken, da die Resultate damit weniger eindeutig sind. Hinsichtlich der Wahl der richtigen Skala gibt es in der Methodenliteratur wenig eindeutige Hinweise.

Die Möglichkeit zum offenen Antworten wurden nur teilweise genutzt; damit handelt es sich bei den Daten um Individualmeinungen zu Teilaspekten. In manchen Fällen wurden Kommentare auch nicht an der im Fragebogen vorgesehenen Stelle platziert (sondern anderswo) oder es wurden Antworten formuliert, die nicht der Frage entsprachen. In diesem Verhalten können Hinweise darauf verborgen sein, dass im Empfinden der Studierenden gewisse Themen im Fragebogen fehlen; z.B. Didaktische Gestaltung des Moduls, Hinweise zu Dozierendenverhalten. Es kann auch bedeuten, dass offene Fragen (z.B. „Gesamteinschätzung des Moduls“) zu offen formuliert sind, es ist den Befragten unklar, was hier alles thematisiert werden kann. Wenn Frageformulierungen nicht die beabsichtigten Antworten stimulieren, so sind Validität und Reliabilität nur ungenügend gegeben.

Im Hinblick auf die bevorstehende Auswertung fällt auf, dass sich die Fragebatterien in den Themenblöcken nicht durchgehend dazu eignen, Indizes zu berechnen; dies, weil sie nicht mittels statistischer Verfahren getestet wurden. Es ist daher angemessen darauf zu verzichten und im Ergebnisbericht Spannbreiten von Mittelwerten anzugeben. Weiter fällt auf, dass der Aufwand zur qualitativen Auswertung der offenen Antworten beträchtlich ist. Gerade im Kontext von Evaluationen mit geringer Ressourcenausstattung, kann dies dazu führen, dass die erhobenen Daten gar nicht genutzt werden.

Wie angeführt, konnten einige **Schwächen** des Instruments erkannt werden:

- die Itementwicklung beruht nicht auf einer klaren Fragestellung und/oder einem theoretischen Konstrukt
- Items und Skalen wurden nicht umfassend/ ausreichend hinsichtlich der Gütekriterien geprüft
- die ungerade Skala zwingt nicht zu einer Entscheidung zugunsten eines Pols
- uneindeutige und interpretationsbedürftige Fragen führen zu einem sehr breiten Antwortenspektrum
- offene Fragen werden u.U. dazu genutzt, Unabgefragtes zu deponieren
- viele offene Fragen führen zu aufwändigen Auswertungen (Ressourcenfrage)

Aus Sicht der Autorin kann noch ergänzt werden, dass das Instrument nicht nach einem Basisitemsatz und an Modulspezifika anpassbare Itembausteine unterscheidet. Dies wäre aber sinnvoll, um den grossen inhaltlich-methodischen Unterschieden der Module gerecht zu werden.

Revision

Im revidierten Instrument wurden die Schlussfolgerungen aus dem Pretest umgesetzt. Ich habe mich auch nochmals eingehend mit der Formulierung der Fragestellung befasst und überlegt, welche Informationen überhaupt gewonnen werden sollen. Dabei habe ich mich mit dem Konstrukt „multifaktorielles Modell der Lehrveranstaltungsqualität“ (Rindermann 2009, S. 2009) auseinandergesetzt und erkannt, dass wir uns mit der Modulevaluation vorwiegend für einen „Bedingungsfaktor“ (bzw. Bedingungsvariable) von „Lehrerfolg“ (als Produktvariable) interessieren; nämlich für „Rahmenbedingungen“, die durch Curriculumsorganisation und Infrastruktur gesetzt werden. Zu solchen Rahmenbedingungen zählen: Thema (dem Dozierenden vorgegeben), Redundanzen (unzureichende Curriculumsorganisation), Anforderungen (durch das Anspruchsniveau Basic, Intermediate, Advanced vordefiniert), Anzahl Teilnehmende (Teilnahmequote gibt Hinweise auf Beteiligung oder Lehrkompetenz), Prüfung (Art des Leistungsnachweises beeinflusst Lernmotivation), Besuchsgrund (Pflicht, Wahl) und Räumlichkeit. Die Zielgrösse „Lehrerfolg“, verstanden als zeitlich nachgeschobene Produktvariable (Rindermann, 2009, S. 67), soll mit dem Fragebogen ebenso erhoben werden; und zwar ohne Rückschlüsse auf individuelles Dozierendenverhalten ziehen zu wollen. Zur Zielgrösse Lehrerfolg zählen: Interessantheit der Veranstaltungsgestaltung, Lerngewinn, Einstellungsveränderung, Kompetenzerwerb¹⁰.

¹⁰ „Allgemeine Veranstaltungsqualität“ als Effektivvariable des Dozentenhandelns wird weggelassen, weil sie ungenaue Ergebnisse liefert und Dozentskalen auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen von Dozierenden (FELEV) unbedingt vorzuziehen sind.

Eine **Fragestellung** für das revidierte Instrument könnte wie folgt lauten:

- Wie werden zentrale und von den Modulverantwortlichen veränderbare Rahmenbedingungen (Thema, Redundanz, Anforderungen) für Lehrerfolg von Studierenden eingeschätzt?
- Wie schätzen Studierende den Lehrerfolg des Moduls (Interessantheit, Lerngewinn, Kompetenzerwerb) ein?

Die aus der Fragestellung abgeleitete Struktur sieht neu wie folgt aus:

- I Aufbau und Gewichtung von Inhalten im Modul
- II Themenrelevanz
- III inhaltliche Redundanzen
- IV Interessantheit des Moduls (durch abwechslungsreiche Gestaltung)
- V Anforderungen
- VI Lerngewinn
- VII Arbeitshaltung und Workload
- VIII Leistungsnachweis
- IX Interessenförderung
- X Rückmeldungen an Modulverantwortung (offen)

Bei der Überprüfung ist auch aufgefallen, dass der Fragebogen Items enthält, die auf Ebene von Lernveranstaltungen adäquater beantwortet werden können¹¹; diese wurden gestrichen (Fragen zur studentischen Beteiligung). Dann wurden Dimensionen und ihnen zuzuordnende Items unzulässigerweise vermischt (Lernerfolg und Interessenförderung) und in der Revision wieder getrennt. Insgesamt wurden dort neue Dimensionen und Items aufgenommen, wo es die obige Fragestellung erforderte (z.B. Themenrelevanz, Modulgestaltung, Anforderungen).

Im Vortest ist weiter aufgefallen, dass der Fragebogen Items enthält, die zu offen oder unbestimmt sind, um valide und reliable Ergebnisse hervorzubringen. Die vielen offenen und teilweise zu grossen Fragen führen zudem zu einem grossen Auswertungsaufwand, der in keinem angebrachten Verhältnis von Aufwand und Ertrag steht. Die Skalenfrage zur „Gesamteinschätzung“ wurde somit gestrichen, offene Fragen grösstenteils gar weggelassen.

Um einem Ausweicheverhalten beim Antworten zu begegnen, wurde erwogen, eine gerade Skala (4 Antwortoptionen) zu wählen. Dagegen spricht, dass Rindermann (2009) mit einer 7er-Skala arbeitet, die er als

¹¹ Es bleibt nochmals zu erwähnen, dass auf Ebene von Lehrveranstaltungen bereits ein Evaluationsinstrument zur Erfassung der Unterrichtsqualität unter starker Berücksichtigung der Lehrkompetenz als Bedingungsfaktor von Lehrerfolg (vgl. Rindermann) vorliegt.

optimal betrachtet. Die 5er-Skala wurde beibehalten; die– auch unter Berücksichtigung der Tradition in der Lehrevaluation der eigenen Organisation. Dort wird schon länger mit dieser Skala gearbeitet und Bewertungen vorgenommen.

Fazit: Der neue Fragebogen erfüllt seinen Zweck insofern, dass er entlang einer konkreten Fragestellung Wissen für Modulverantwortliche und Steuergremien zu studentischen Einschätzungen der Rahmenbedingungen von Lehrerfolg und zu individuellen Lerngewinnen und Kompetenzerweiterungen über das ganze Modul bereit stellt.

Das überarbeitete Instrument befindet sich im Anhang. Es enthält nur den Basisitemsatz.

5. Kritische Betrachtung des entwickelten Instrumentes

Stärken

Der Fragebogen orientierte sich an einem mittels Faktorenanalyse entwickelten und mehrfach geprüften Instrument (HILVE II). Damit besteht ein Stück weit Gewähr, dass er den Qualitätserwartungen an einen guten Fragebogen entspricht.

Das Instrument wurde in einem Vortest auf bestimmte Fragen (vgl. oben) hin geprüft und im Licht zentraler Gütekriterien reflektiert. Auf dieser Basis konnten einige Schwächen behoben werden.

Begrenzungen

Begrenzungen werden nichtsdestotrotz in der wissenschaftlichen Qualität des Instruments gesehen; es bleibt schwierig, die Gütekriterien Validität und Reliabilität konsequent als Massstab zu verwenden. Währenddem Validität rein logisch ohne statistisches Wissen bestimmt werden kann, ist es bei der Reliabilität noch anspruchsvoller und setzt Wissen zur Berechnung von Koeffizienten und über Methoden (z.B. Restest-Reliabilität) voraus. Das Instrument würde dann an Qualität gewinnen, wenn es einer faktorenanalytische Resultate vorweisen könnte. Eine Begrenzung wird auch darin gesehen, dass in der Phase der synkretistischen Itemgenerierung nicht weitere deutsche Lehrinventare, z.B. Multrus (1995) u.a.¹², Berücksichtigung finden konnten.

¹² Z.B. Kramis (1990), Basler et al. (1995), Elbing, Gräsel & Perleth (1997), Gold & Mayyrin (1997), Spiel & Gössler (1998), Westermann et al. (1998), Berg (2000), Gediga et al. (2000), Staufenbiel (2000) (vgl. Rindermann, 2009, S.83-85).

6. Literaturverzeichnis

- Balzer, Lars (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beywl, Wolfgang & Schepp-Winter, Ellen (2000): *Zielgeführte Evaluation von Programmen: ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Heft Qs 29 September 2000.
- GESIS (o.D.). *Gütekriterien*. Gefunden unter <http://www.gesis.org/kurzskalen-psychologischer-merkmale/kurzskalen/optimismus-pessimismus/guetekriterien/> gefunden am 5.8.2014.
- Hug, Theo & Poscheschnik, Gerald (2010). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Studien, aber richtig (UTB 33357). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE] (2010). *Die Standards für Programmevaluationen des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*, vorläufige Übersetzung der englischsprachigen Version mit Veranschaulichungen für Programme, Projekte und Angebote im Schulbereich (Kurzfassung der 3. Aufl. 2010). Gefunden am 24.11.2010 unter <http://web.fhnw.ch/ph/tagungen/gute-evaluationen-fur-das-bildungswesen/bilder/uebersetzte-kurzfassung-der-standards.pdf>
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mayer, Horst Otto (2009). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Porst, Rolf (2011). *Fragebogen: ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rammstedt, Beatrice (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: Eine Einführung*. ZUMA How-to-Reihe Nr. 12. Gefunden am 18.8.14 unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to12br.pdf
- Rindermann, Heiner (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts* (2., leicht korrigierte Auflage). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

a. Anhang I (Fragebogen Vortest-Version)

EvaSys	Fragebogen Evaluation Gesamtmodul (inkl. LNW)	Electric Paper
Hochschule Luzern, Soziale Arbeit Bachelor	FS13 Modul 08 Soziokultureller Wandel VZ12-2 Montag	Lucerne University of Applied Sciences and Arts
MV: Anita L. Glatt	VZ12-2 Montag, TN: 33	

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.

Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Modulstruktur und Gewichtung

- 1.1 Der inhaltliche Aufbau des Moduls (thematische Einheiten in zeitlicher Abfolge) ist logisch/nachvollziehbar. trifft trifft voll und ganz zu kann ich nicht sagen
- 1.2 Die Gewichtung der Inhalte im Modul ist logisch/nachvollziehbar. trifft trifft voll und ganz zu kann ich nicht sagen
- 1.3 Das Modul ist gut organisiert. trifft trifft voll und ganz zu kann ich nicht sagen
- 1.4 Ergänzende Bemerkungen zu Modulstruktur, Gewichtung der Inhalte und/oder Organisation:

2. Redundanz

- 2.1 Es treten oft *unnötige* inhaltliche Wiederholungen *innerhalb* des Moduls auf. ja nein
- 2.2 nämlich folgende *unnötigen* inhaltlichen Wiederholungen *innerhalb* des Moduls (bitte betreffende Modultage und Inhalte möglichst genau angeben):

- 2.3 Es treten oft *unnötige* inhaltliche Wiederholungen mit anderen Modulen auf. ja nein
- 2.4 nämlich folgende *unnötigen* inhaltlichen Wiederholungen zwischen Modulen (bitte betreffende Module und Inhalte möglichst genau angeben):



3. Beteiligung/Eigenaktivität der Studierenden

- | | nie | selten | regelmässig
ab und zu | immer | kann ich nicht sagen |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1 Ich nehme mit Wort-/
Diskussionsbeiträgen aktiv an den
Veranstaltungen teil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 Ich bereite die Modulveranstaltungen
<i>vor</i> (z.B. Literatur lesen, Aufträge
bearbeiten). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 Ich bereite die
Modulveranstaltungen <i>nach</i> (z.B.
eigenständig recherchieren,
vertiefende oder weiterführende
Lektüre). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Arbeitsaufwand im Selbststudium/Workload

- | | eher geringer
viel geringer | eher geringer
ähnlich | eher höher
ähnlich | eher höher
viel höher | kann ich nicht sagen |
|---|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.1 Mein Aufwand im Selbststudium für
den <i>Leistungsnachweis</i> entspricht den
kommunizierten Angaben im
Modulführer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.2 Mein Arbeitsaufwand im
Selbststudium für das ganze Modul ist
(verglichen mit den Angaben im
Modulführer)... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.3 Ergänzende Bemerkungen zum Arbeitsaufwand im Selbststudium/Workload im Modul | | | | | |

5. Lernerfolg und Interessenförderung

- | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 5.1 Mein Wissensstand ist nach dem
Modulbesuch wesentlich
umfangreicher als vorher. | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
| 5.2 Ich verfüge jetzt über ein
grundlegenderes Verständnis zu den
Modulthemen als vorher. | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |



5. Lernerfolg und Interessenförderung [Fortsetzung]

- 5.3 Die Modulveranstaltungen motivieren mich dazu, mich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen. trifft trifft voll und ganz zu kann ich nicht sagen
- 5.4 Die Modulveranstaltungen fördern mein Interesse am Studium. trifft trifft voll und ganz zu kann ich nicht sagen

6. Leistungsnachweis

- 6.1 Der Leistungsnachweis hat meinen Lernerfolg unterstützt. trifft trifft voll und ganz zu kann ich nicht sagen

6.2 Folgende Aspekte im Leistungsnachweis haben meinen Lernerfolg unterstützt:

6.3 Folgende Aspekte im Leistungsnachweis haben meinen Lernerfolg behindert:

7. Gesamteinschätzung des Moduls

7.1 Ich erteile dem Modul gesamthaft folgende Bewertung: ungenügend sehr gut kann ich nicht sagen

7.2 Das hat mir im Modul besonders gut gefallen:

7.3 Das hat mir im Modul weniger gefallen:

7.4 Ich habe folgende Optimierungsvorschläge:




8. Angaben zur Person

- 8.1 Ich bin ein/e Mann Frau
- 8.2 Studienmodus VZ TZ BB



b. Anhang II (Fragebogen, Endversion)

EvaSys	Fragebogen Evaluation Gesamtmodul (inkl. LNW) [neu]	

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Inhaltlicher Aufbau und Gewichtung von Themen im Modul

- | | | | | | | | | | | |
|-----|--|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|----------------------|
| 1.1 | Der inhaltliche Aufbau des Moduls (thematische Einheiten in zeitlicher Abfolge) ist logisch/nachvollziehbar. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll und ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich nicht sagen |
| 1.2 | Die Gewichtung der Inhalte im Modul ist logisch/nachvollziehbar. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll und ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich nicht sagen |

2. Themenrelevanz

- 2.1 Die Themen der Modulveranstaltungen sind relevant für...
- | | | |
|---|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Leistungsnachweis des Moduls | <input type="checkbox"/> Praxisausbildung | <input type="checkbox"/> Berufsfeld |
| <input type="checkbox"/> Studienabschluss | <input type="checkbox"/> Gesellschaft | |

3. Inhaltliche Überschneidungen (Redundanz)

- 3.1 Es treten oft *unnötige* inhaltliche Wiederholungen *innerhalb* des Moduls auf. ja nein
- 3.2 nämlich folgende *unnötigen* inhaltlichen Wiederholungen *innerhalb* des Moduls (bitte betreffende Inhalte/ Kurse möglichst genau angeben):

- 3.3 Es treten oft *unnötige* inhaltliche Wiederholungen mit anderen Modulen auf. ja nein
- 3.4 nämlich folgende *unnötigen* inhaltlichen Wiederholungen zwischen Modulen (bitte betreffende Module und Inhalte möglichst genau angeben):

4. Interessantheit des Moduls

- | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 4.1 Die Dozierenden setzen im Verlauf des Moduls verschiedene Sozialformen ein (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Halbklassenarbeit, etc.). | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
| 4.2 Die Dozierenden nutzen im Verlauf des Moduls verschiedene Medien zur Unterrichtsgestaltung. | Trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
| 4.3 Die Dozierenden stellen im Verlauf des Moduls Bezüge zwischen Theorie und Praxis/ Anwendung her. | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
| 4.4 Die Unterrichtsgestaltungen im Modul sind abwechslungsreich | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |

5. Anforderungen

5.1 Schwere des Stoffes

variiert stark nach Dozent
 viel zu schwer
 eher zu schwer
 genau richtig
 eher zu leicht
 viel zu leicht

5.2 Umfang des Stoffes

variiert stark nach Dozent
 viel zu viel
 eher zu viel
 genau richtig
 eher zu wenig
 viel zu wenig

5.3 Tempo der Stoffvermittlung

variiert stark nach Dozent
 viel zu schnell
 eher zu schnell
 genau richtig
 eher zu langsam
 viel zu langsam

5. Anforderungen [Fortsetzung]

- 5.4 Die Anforderungen sind...
- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>viel zu niedrig</i> | <i>eher niedrig</i> | <i>genau richtig</i> | <i>eher zu hoch</i> | <i>viel zu hoch</i> | <i>variieren stark</i> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Lerngewinn

- | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--|-------------------------|--|
| 6.1 Mein Wissensstand ist nach dem Modulbesuch wesentlich höher als vorher (Lernen quantitativ). | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen | |
| 6.2 Ich verfüge jetzt über ein grundlegendes Verständnis zu den Modultemen als vorher (Lernen qualitativ). | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen | |
| 6.3 Ich lerne etwas Sinnvolles und Wichtiges. | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen | |
| 6.4 Ich konnte meine Kompetenzen in folgenden Bereichen erweitern: | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Fachkompetenz | <input type="checkbox"/> Methodenkompetenz | | | | | | | <input type="checkbox"/> Sozialkompetenz | | |
| <input type="checkbox"/> Selbstkompetenz | | | | | | | | | | |

7. Arbeitshaltung und Workload

- 7.1 Ich bereite die Modulveranstaltungen (z.B. Pflichtlektüre lesen) vor (oder nach).
- | | | | | | | | | | |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|-------------------------|
| sehr wenig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr viel | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|-------------------------|

- | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7.2 Mein Aufwand für den <i>Leistungsnachweis</i> entspricht den kommunizierten Angaben im Modulführer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | kann ich nicht sagen |
| 7.3 Mein Arbeitsaufwand im Selbststudium für Modulveranstaltungen ist (verglichen mit den Angaben im Modulführer)... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Leistungsnachweis

- | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 8.1 Der Leistungsnachweis prüft die Learning Outcomes des Moduls | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|

9. Interessenförderung

- 9.1 Die Modulveranstaltungen motivieren mich dazu, mich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.
- | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|

10. Rückmeldung an Modulverantwortung:

- 10.1 Der Besuch des Moduls lohnt sich
- | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| | trifft
überhaupt
nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll
und
ganz zu | <input type="checkbox"/> | kann ich
nicht sagen |
|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|

10.2 Was mir besonders gut gefallen hat im Modul:

10.3 Was mir nicht gefallen hat:

11. Zusatzfragen

- 11.1 Besuchsgrund für das Modul:
- | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|
| | <input type="checkbox"/> Pflichtmodul | <input type="checkbox"/> Wahlpflichtmodul (R-) | <input type="checkbox"/> Wahlmodul (M-) |
| | <input type="checkbox"/> Interesse | <input type="checkbox"/> Modultag | <input type="checkbox"/> Dozierende |
| | <input type="checkbox"/> sonstiges | | |

11.2 Ich schätze mein Leistungsniveau im Modul wie folgt ein:

- | | | | | |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <i>unterdurchschnittlich</i> | <i>mittel</i> | <i>gut</i> | <i>sehr gut</i> |
| | <i>schwach</i> | | | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Angaben zur Person

- 12.1 Ich bin ein/e
- | | | |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> Mann | <input type="checkbox"/> Frau |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
- 12.2 Studienrichtung
- | | | | |
|--|---------------------------------------|--|--|
| | <input type="checkbox"/> Sozialarbeit | <input type="checkbox"/> Soziokulturelle Animation | <input type="checkbox"/> Sozialpädagogik |
|--|---------------------------------------|--|--|
- 12.3 Studienmodus
- | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | <input type="checkbox"/> VZ | <input type="checkbox"/> TZ | <input type="checkbox"/> BB |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|