

Horizont Lehre

Perspektiven und Wege

Evaluation & Wirkungsreflexion

20
26
—
1

 HL

Impressum

Horizont Lehre. Perspektiven und Wege

herausgegeben von
Frederike Masemann, Benjamin Ditzel und Sabine Rasch
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Jahrgang 2, Heft 1, Juni 2026
Themenheft: Evaluation und Wirkungsreflexion

Redaktion: Benjamin Ditzel, Sabine Rasch
Umschlaggestaltung: Silva Gigar

ISSN: 3052-1408

DOI: <https://doi.org/10.63098/hl.2026.1>

<https://hl.publia.org>



Die in Horizont Lehre veröffentlichten Beiträge stehen unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0). Diese Lizenz erlaubt es Dritten, Artikel weiter zu verbreiten, zu verändern und mit anderen Werken zu kombinieren, auch kommerziell, solange die Urheber*innen des Originals genannt werden.

Inhaltsübersicht

**Editorial: Perspektiven auf Evaluation und Wirkungsreflexion
in Studium und Lehre**

Benjamin Ditzel, Sabine Rasch

Forschungsperspektiven

Im Skills Lab herausfordernde Praxiserfahrungen reflektieren (lernen)

Monika Meyer-Rentz

Wie erleben Studierende Teaching Analysis Poll?

**Atmosphäre, Beziehungen und Veränderungspotentiale der
Evaluationsmethode aus studentischer Perspektive**

Leona Brust, Jennifer Düwel, Alessa Hillbrink, Kristina Kähler,
Benjamin Klages, Marlen Schumann, Kathrin Schwerin, Anke Timmann

**Zwischen Akkreditierung und Studienreform: Perspektiven von
Lehrenden auf das Verfahren der internen Akkreditierung**

Benjamin Ditzel

**Implementing an innovative interprofessional education curriculum –
the need for evaluation, even beyond the project phase**

Mira Mette, Jutta Hinrichs

Praxisperspektiven

**Zwischen Kolb und Kreuzen: Reflexions- und Wirkungsanalysen
erfahrungsorientierter Lernformate im Medizinstudium**

Theresa Franke-Frysch, Antje Hoffleit

Nebenwirkung von Workloadevaluation:

Reflexion und Gestaltung von Selbstlernzeiten in der Lehre

Stefen Müller, Leon Richter

Zukunftsperspektiven


Wirkungsreflexion als Impuls für eine reflexive Praxis der
Hochschulentwicklung – Akzentverschiebungen in der Evaluationspraxis
Benjamin Ditzel

Umsetzungsperspektiven

Wirkung reflektieren: Ein Orientierungsrahmen zur Gestaltung
lernorientierter Evaluation im Kontext von Lehren und Lernen
Benjamin Ditzel

Dialogorientierte Studiengangsevaluation:
Impulse für die Studiengangsentwicklung
Benjamin Ditzel, Karin Landefeld, Jörg Dahlkemper,
Kolja Eger, Wolfgang Renz

Editorial: Perspektiven auf Evaluation und Wirkungsreflexion in Studium und Lehre

Benjamin Ditzel ^{1*}, Sabine Rasch ¹

Zusammenfassung

Das Editorial führt in das Themenheft *Evaluation und Wirkungsreflexion* ein. Ausgehend von den im Projekt KOMWEID an der HAW Hamburg entwickelten Überlegungen zu Wirkungsreflexion als einem veränderten Blick auf Evaluation und Wirkungsorientierung erläutert es die Motivation und Konzeption des Themenhefts und ordnet die Beiträge in einen fachlichen Zusammenhang ein. Erfahrungen aus dem Projekt KOMWEID werden mit weiteren Impulsen aus Forschung und Praxis verbunden. Auf diese Weise vereint das Themenheft unterschiedliche Perspektiven auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung und fördert einen Diskurs über ihre Rolle in der Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung. Dabei werden unterschiedliche Zugänge zu einer dialogischen, reflexiven, wirkungsorientierten und lernorientierten Evaluationspraxis sichtbar.

Schlagnworte

Wirkungsreflexion, Evaluation, Hochschulentwicklung, Qualitätsmanagement, Lehr- und Lernpraxis

Editorial: Perspectives on Evaluation and Impact Reflection in the Context of Teaching and Learning

Abstract

The editorial introduces the special issue on evaluation and impact reflection. Drawing on conceptual work developed within the KOMWEID project at HAW Hamburg it elaborates impact reflection as a reframed perspective on evaluation and impact orientation. It outlines the motivation and conceptual design of the special issue and situates the articles within a shared scholarly context. Experiences from the KOMWEID project are combined with additional impulses from research and practice. This special issue brings together diverse perspectives on evaluation, impact orientation, and reflection, and opens a discourse on their role in teaching, curriculum, and higher education development. At the same time, it makes visible different approaches to dialogical, reflexive, impact-oriented, and learning-oriented evaluation.

Keywords

Impact reflection, evaluation, higher education development, quality management, teaching and learning

1 Einleitung

Ausgangspunkt für das Themenheft ist das Projekt KOMWEID (Kompetenzen weiterentwickeln im digitalen Wandel)¹ an der HAW Hamburg. Von Beginn an stand dort nicht nur die Umsetzung von Maßnahmen im Mittelpunkt, sondern auch die Frage, wie und wodurch diese wirken. Evaluation wurde nicht als nachgelagerte Überprüfung verstanden, sondern als integraler Bestandteil der Projektarbeit, der diese kontinuierlich begleitet, strukturiert und zur Reflexion anregt. Entsprechend war im Projektantrag der Anspruch formuliert, die Projektaktivitäten wirkungsorientiert zu gestalten und kontinuierlich zu reflektieren. Dieser Anspruch wurde im Verlauf des Projekts theoretisch-konzeptionell untermauert und praktisch verfolgt.

Neben einer reflexiven Praxisgestaltung war damit ein konzeptioneller Anspruch verbunden: Ziel war es, einen Ansatz zu entwickeln, der über das Projekt hinaus tragfähig ist und als Modell für eine in die Praxis des Lehrens und Lernens sowie der Lehr- und Curriculumsentwicklung integrierte Selbst- und Fremdrelexion dienen kann. Dazu wurde das Konzept einer „wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion“ erprobt, das es ermöglicht, Fragestellungen zur Wirkung der eigenen Praxis mithilfe eines theoretisch und methodisch fundierten Rahmens zu bearbeiten (KOMWEID-Beispiele vgl. Ditzel, 2023, S. 77ff.). Evaluation wird in diesem Verständnis zu einem Bestandteil reflexiver Praxisgestaltung, der individuelle wie kollektive Lernprozesse anregen kann.

Wirkungsreflexion lässt sich dabei weniger als klar umrissenes Konzept oder in sich geschlossenen Evaluationsansatz verstehen. Vielmehr zeigt sich ein Spektrum unterschiedlicher Facetten, in denen sich Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung miteinander verschränken. Gemeinsam ist diesen Facetten ein spezifischer Zugang zur Praxis des Lehrens und Lernens bzw. der Lehr- und Curriculumsentwicklung: ein wirkungsorientierter, forschend-fragender und reflexiver Blick auf die Handlungspraxis, bei dem Evaluation eine Grundlage für Reflexion, Verstehen und Aushandeln liefert. Evaluation erscheint in dieser Perspektive nicht als nachgelagerte Bewertungsinstanz, sondern als integraler Bestandteil einer lernorientierten, dialogischen und partizipativen Hochschulentwicklung (Ditzel, 2026, S. 10).

Die Auseinandersetzung mit Wirkungsreflexion ist dabei nicht allein aus dem Projektkontext heraus motiviert, sondern reagiert zugleich auf Entwicklungen im Diskurs der Hochschulpolitik und der Hochschulpraxis. In den vergangenen Jahren haben Evaluation und Wirkungsbetrachtungen erheblich an Bedeutung für die Gestaltung, Weiterentwicklung und Steuerung der Praxis des Lehrens und Lernens gewonnen. Mit der Institutionalisierung von Instrumenten, Strukturen und Prozessen der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements an Hochschulen sind vielfältige Praktiken der Evaluation (Mitterauer, 2018; Pohlenz, 2018) sowie des Umgangs mit über Evaluation bereitgestellten Daten entstanden. Im Vordergrund stehen Logiken der Legitimation sowie der evidenzbasierten Steuerung bzw. datengestützten Entschei-

¹ Das Projekt KOMWEID wurde im Programm „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre vom 01.08.2021 bis 31.12.2025 gefördert.

dungsfindung (Beise & Braun, 2018; Ditzel, 2022; Steinhardt et al., 2018). Durch projekthafte Formen der Förderung von Lehrinnovationen richtet sich der Fokus zudem auf die Wirkung und Wirksamkeit von Projekten und Maßnahmen sowie die zugrundeliegenden Wirkannahmen und Wirkmechanismen (Stiftung Innovation in der Hochschullehre, 2020, 2024).

Gleichzeitig stellt sich zunehmend die Frage, welchen Beitrag Evaluation und QM zur Gestaltung der Praxis des Lehrens und Lernens in einer komplexen, dynamischen und unsicheren Welt leisten können (Ditzel, 2023). Hochschulbildung ist gegenwärtig von vielfältigen Transformationsprozessen geprägt, die mit einer Ausdifferenzierung der Lehr-Lern-Praxis, der zu entwickelnden Kompetenzen sowie der curricularen Strukturen einhergehen (Wassmer et al., 2023, S. 9). Wie sich diese Entwicklungen konkret gestalten – und erst recht, wie sie wirken –, ist häufig offen. Wirkungen sind in der Regel im Kontext des Lehrens und Lernens nicht eindeutig zurechenbar, zeitlich verzögert oder kontextabhängig. Klassische Formen des Wirksamkeitsnachweises stoßen hier an konzeptionelle und methodische Grenzen.

Die im Projekt KOMWEID entwickelte Perspektive der Wirkungsreflexion setzt genau an dieser Stelle an. Ziel ist es, den Blick auf Evaluation zu verschieben: Weg von der vorrangigen Suche nach belastbaren Wirkungsnachweisen hin zu einem reflexiven Verstehen von Wirkzusammenhängen und deren Nutzung für die partizipative Weiterentwicklung der Praxis. Im Kern geht es darum, Evaluation stärker in eine vorantastende, lernorientierte und zugleich wissenschaftlich fundierte Handlungslogik einzubetten.

Das Themenheft greift diese Überlegungen auf und öffnet sie für einen breiteren fachlichen Diskurs. In einer doppelten Perspektive – als Dokumentation projektbezogener Erfahrungen und als Öffnung für eine breitere fachliche Auseinandersetzung – entfaltet sich die zweite Ausgabe von Horizont Lehre. Einerseits werden der konzeptionelle Rahmen, seine praktische Umsetzung sowie zentrale Erfahrungen aus dem Projekt KOMWEID dokumentiert. Andererseits wurden Autor*innen eingeladen, ihre Perspektiven auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung einzubringen. Ziel ist es, einen Diskursraum zu fördern, in dem unterschiedliche Ansätze, Erfahrungen und theoretische Zugänge miteinander ins Gespräch gebracht werden.

Dabei geht es nicht zuletzt um die Frage, wie sich eine solche Perspektive auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung gegenüber etablierten Ansätzen der Evaluation, des Qualitätsmanagements, des Scholarship of Teaching and Learning, der Wirkungsforschung oder auch der Lehr-Lern-Forschung positioniert. Ebenso steht zur Diskussion, welche Implikationen sich daraus für das Lehren und Lernen sowie die Lehr- und Curriculumsentwicklung ergeben. Das Themenheft versteht sich in diesem Sinne als Einladung, die Konturen eines veränderten Blicks auf Evaluation weiter zu schärfen, unterschiedliche Facetten dieses Zugriffs sichtbar zu machen und dessen Potenziale sowie Herausforderungen kritisch zu diskutieren.

2 Einordnung der Beiträge

Die Beiträge der Forschungsperspektiven eint ein forschender Blick auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung. Sie nehmen unterschiedliche Felder von Lehre, Evaluation und Steuerung in den Blick und bearbeiten diese mit methodisch differenzierten, häufig qualitativ angelegten Forschungszugängen. Dabei wird sichtbar, dass Evaluation nicht nur als Instrument der Datenerhebung fungiert, sondern selbst Gegenstand wissenschaftlicher Analyse wird – im Sinne einer Reflexion der Reflexion.

Am Beispiel eines Skills Labs im pflegewissenschaftlichen Studium an der HAW Hamburg zeigt Meyer-Rentz, wie sich Reflexion als integraler Bestandteil von Lernprozessen gestalten lässt. Dabei verbindet der Beitrag zwei für das Konzept der Wirkungsreflexion zentrale Gestaltungsprinzipien. Einerseits wird Reflexion als in die Handlungspraxis (hier des Lernens) integrierte Praxis thematisiert. Andererseits wird diese Förderung von Reflexionskompetenz als forschungs- und reflexionsgeleitete Veränderung der Lehrpraxis thematisiert. Im Sinne von Design-Based-Research wird die simulationsbasierte Lehre forschend begleitet, reflektiert und iterativ weiterentwickelt. Ergebnis ist nicht nur ein schrittweise erprobtes Lehr-Lern-Arrangement für Pflegestudierende, sondern auch empirisch rekonstruierte und lerntheoretisch eingeordnete Gestaltungsempfehlungen für die Lehrpraxis.

Brust et al. untersuchen in ihrem Beitrag die Evaluationsmethode Teaching Analysis Poll (TAP) aus Sicht von Studierenden. Auch hier zeigen sich Bezüge zur Wirkungsreflexion auf zwei Ebenen. Einerseits stellt TAP eine dialogische Alternative zur weit verbreiteten standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation dar, die mittels eines qualitativen, moderierten Zugangs den dialogischen Austausch mit Studierenden zur Ausgestaltung der Lehrpraxis sucht. Andererseits richten die Autor*innen einen forschenden Blick auf die (eigene) Praxis der Qualitätsentwicklung im Sinne des Scholarships of Academic Development, indem sie untersuchen, wie Studierende TAP erleben. Sie leisten damit einen Beitrag, die Wirkung und Wirkungsweise dieser Evaluationsmethode aus Studierendensicht besser zu verstehen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass TAP einen dialogischen Raum eröffnet, in dem Studierende nicht nur Feedback zur Lehre geben, sondern auch ihre Perspektiven, Erwartungen und Routinen hinterfragen können.

Ditzel setzt sich in seiner Forschungsperspektive mit der Praxis des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre auseinander, indem er das Verfahren der internen Akkreditierung aus der Perspektive von Lehrenden untersucht. Im Sinne von Wirkungsreflexion wählt er einen qualitativ-interpretativen Zugang auf der Grundlage von Gruppendiskussionen. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf explizite Bewertungen, sondern auch auf zugrundeliegende implizite Orientierungen. Mit dem Spannungsfeld zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungslogik wird eine Erklärungsfolie herausgearbeitet, mit der sich divergierende Einschätzungen zur Wirkung und Wirksamkeit interner Akkreditierungsverfahren nachvollziehen lassen.

Mette und Hinrichs setzen sich in ihrem Beitrag aus einer wirkungsorientierten Perspektive mit dem interprofessionellen Lernen in der Universitätsme-

dizin Mannheim auseinander, in der Studierende des Medizinstudiums und der Physiotherapieausbildung gemeinsam lernen. Die Entwicklung, Implementierung und dauerhafte Durchführung des interprofessionellen Curriculums wurden evaluativ begleitet. Im Mittelpunkt stand die Frage, inwieweit sich Lernzuwächse, Zufriedenheit und zentrale didaktische Elemente auch über die Projektphase hinaus stabilisieren lassen. Wirkungsreflexion tritt hier als projektbegleitende, evaluationsbasierte Reflexion in Erscheinung, die sich für die Entstehung von Wirkung über einen längeren Zeitraum interessiert.

Praxisperspektiven auf Evaluation und Wirkungsreflexion

Die Beiträge der Praxisperspektiven richten den Blick auf die konkrete Gestaltung von Lehr- und Evaluationspraxis und deren Reflexion. Sie zeigen exemplarisch, wie sich Überlegungen zu Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexiver Praxisgestaltung in konkreten Lehrkontexten niederschlagen und wie sich diese wiederum reflexiv analysieren lassen. Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass sie Wirkung nicht primär als Ergebnis messen, sondern als Bestandteil von Lehr-Lern-Prozessen und deren Gestaltung verstehen.

Der Beitrag von Franke-Frysch und Hoffleit greift diese doppelte Perspektive besonders deutlich auf. Einerseits wird Reflexion als integraler Bestandteil erfahrungsbasierter Lernprozesse im Medizinstudium der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg beschrieben und konzeptionell eingeordnet. Andererseits erfolgt eine reflektierende Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lehrformaten selbst. Evaluation dient hier dazu, die Funktionsweise der Lehrinnovationen zu verstehen und daraus Hinweise für deren Weiterentwicklung abzuleiten. Der Beitrag macht deutlich, dass Wirkung häufig nicht linear und unmittelbar beobachtbar, sondern vielmehr prozesshaft, relational und zeitlich verzögert entsteht. Damit unterstreicht er eine zentrale Annahme von Wirkungsreflexion: dass es weniger um eindeutige Nachweise als um das Verstehen von Wirkzusammenhängen geht.

Der Beitrag von Müller und Richter nimmt die Perspektive des Qualitätsmanagements als Ausgangspunkt. Am Beispiel von Workloaddaten an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau wird gezeigt, wie Evaluationsergebnisse genutzt werden können, um Selbstlernzeiten didaktisch zu reflektieren und gezielt zu gestalten. Die Autoren plädieren dafür, Evaluationsergebnisse nicht nur zur Überprüfung zu verwenden, sondern aktiv in die Weiterentwicklung der Lehre einzubeziehen. Damit wird Evaluation als Brücke zwischen Daten, Reflexion und Gestaltung sichtbar. Zugleich wird in der Idee einer „Reflexion als vorläufiger Evaluation“ eine Perspektive angedeutet, die über klassische Evaluationslogiken hinausweist.

Zukunftsperspektive zur Neuausrichtung der Evaluationspraxis

In der Zukunftsperspektive von Ditzel wird die Frage adressiert, wie sich Evaluation und Wirkungsorientierung im Kontext zukünftiger Hochschulentwicklung weiterentwickeln könnten. Der Beitrag geht von grundlegenden Herausforderungen der Evaluationspraxis im Bereich Studium und Lehre aus und integriert unterschiedliche Entwicklungen zur Neuausrichtung der Evaluationspraxis in einem konzeptionellen Rahmen. Dieser beschreibt Wirkungsreflexion nicht als klar abgegrenzten Ansatz, sondern als Akzentverschiebung in der Gestaltung von und dem Umgang mit Evaluation. Im Zentrum steht ein Perspektivwechsel: weg von der vorrangigen Ausrichtung auf Wirksamkeitsnachweise hin zu einem reflexiven, forschend-fragenden Zugang zur

Wirkung der Handlungspraxis. Evaluation wird dabei stärker als Bestandteil von Lern- und Entwicklungsprozessen verstanden, der unterschiedliche Perspektiven einbezieht und auf das Verstehen komplexer Wirkzusammenhänge zielt. Damit bildet der Beitrag das programmatische Zentrum des Themenhefts. Wirkungsreflexion wird als ein Konzept entfaltet, das unterschiedliche Diskursstränge – etwa Evaluation, Qualitätsmanagement und Wirkungsforschung – aufeinander bezieht und neu ausrichtet.

Perspektiven zur praktischen Umsetzung von Wirkungsreflexion

Während die Zukunftsperspektive den konzeptionellen Rahmen für veränderte Perspektiven auf Evaluation entfaltet, richtet die Umsetzungsperspektive von Ditzel den Blick auf die Frage, wie sich Wirkungsreflexion konkret gestalten lässt. Hierzu wird entlang von Dimensionen, Funktionen und Gestaltungsoptionen ein systematischer Orientierungsrahmen entwickelt, der als Heuristik zur Gestaltung von Evaluation im Sinne von Wirkungsreflexion dienen kann. Der Beitrag macht deutlich, dass Wirkungsreflexion nicht nur eine Haltung, sondern auch eine strukturierbare Praxis darstellt, die sich entlang evaluations-, organisations- und steuerungstheoretischer Kategorien beschreiben und gestalten lässt. In der Verbindung von Zukunfts- und Umsetzungsperspektive entsteht ein Bild, wie Evaluation ausgestaltet werden kann, um den Anspruch von Wirkungsreflexion einzulösen.

Der Beitrag von Ditzel et al. richtet den Blick auf die konkrete Ausgestaltung des Verfahrens einer dialogorientierten Studiengangsevaluation. Das Verfahren wurde an der HAW Hamburg entwickelt und hat sich als Grundlage für eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehre und Studiengang insbesondere im Kontext des Bachelorstudiengangs Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement bewährt. Im Sinne von Wirkungsreflexion treten hier der dialogische Charakter von Evaluation sowie eine lokale Verantwortung in den Vordergrund. Das Verfahren ermöglicht nicht nur, von den lokalen Informationsbedarfen der Studiengangsverantwortlichen und Lehrenden auszugehen und studentische Sichtweisen auf die Lehrpraxis und Studiengangsgestaltung flexibel zu erheben. Vielmehr unterstützt es auch einen dialogischen Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden und baut dabei die Brücke zu partizipativen Prozessen der Studiengangsentwicklung.

3 Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Themenheft wird eine Perspektive auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung entfaltet, die sich nicht auf einen klar umrissenen Ansatz oder ein konsolidiertes Konzept reduzieren lässt. Vielmehr werden unterschiedliche Beiträge versammelt, die aus verschiedenen Perspektiven – empirisch, praktisch, konzeptionell und anwendungsbezogen – Facetten dessen sichtbar machen, was im Sinne einer Wirkungsreflexion als Akzentverschiebung im Umgang mit Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexiver Praxisgestaltung beschrieben werden kann.

In der Zusammenschau der Beiträge wird deutlich, dass diese Akzentverschiebungen zunächst auf eine veränderte Evaluationspraxis zielen: Evaluation zeichnet sich als reflexiver, entwicklungsorientierter, dialogischer und partizipativer Prozess ab, der auf das Verstehen von Wirkzusammenhängen

und eine reflexive Praxisgestaltung ausgerichtet ist und unterschiedliche Perspektiven einbezieht. Dies manifestiert sich beispielsweise in dialogorientierten Evaluationsformaten oder einem forschenden Blick auf die Handlungspraxis. Reflexion wird zu einem wichtigen Gestaltungselement der Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung, aber auch der Handlungspraxis des Lehrens und Lernens selbst. Dabei muss sich eine reflexive Ausrichtung der Handlungspraxis nicht notwendigerweise auf Evaluation als Reflexionspraxis beschränken, sondern kann sich auch auf Formen der Selbstreflexion beziehen, wie in einigen Beiträgen dieses Themenheftes mit einer in das Lehren und Lernen integrierten Reflexionspraxis deutlich wurde.

Gleichzeitig zeigen die Beiträge, dass die Implikationen der eingenommenen Perspektiven über einen veränderten Blick auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung sowie eine entsprechende Weiterentwicklung der Evaluationspraxis hinausgehen. Denn in der Gesamtschau der Beiträge deutet sich auch ein anderes Verständnis von Wirkung und Wirksamkeit sowie deren Analyse an. Über die Weiterentwicklung von Evaluation hinaus stellt sich die Frage, wie Wirkung überhaupt verstanden, untersucht und beschrieben werden kann. Hier deutet sich eine Nähe zu Ansätzen einer interpretativen Wirkungsforschung an, die Wirkung nicht primär als kausal zurechenbares Ergebnis versteht, sondern als ein in sozialen Kontexten hervorgebrachtes, gedeutetes und ausgehandeltes Phänomen.

Diese Perspektive ist bislang nur in Ansätzen ausgearbeitet. Insbesondere die theoretisch-konzeptionellen Bezüge zwischen Wirkungsreflexion und interpretativer Wirkungsforschung bleiben noch offen und bedürfen einer weitergehenden Fundierung. Dies betrifft etwa die Frage, welchen Stellenwert Deutungsrekonstruktionen für die Analyse und das Verstehen von Wirkung einnehmen können und wie sich unterschiedliche Formen der Wirkungsanalyse in bestehende Forschungs- und Evaluationsdiskurse einordnen lassen.

Das Themenheft versteht sich vor diesem Hintergrund als ein Beitrag zur weiteren Konturierung eines bislang noch jungen Begriffs und Ansatzes, mit dem der Versuch unternommen wird, einen integrativen und konzeptionellen Rahmen zu schaffen für unterschiedliche Facetten eines veränderten Blicks auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung. Das Konzept der Wirkungsreflexion zeigt Möglichkeiten auf, macht Anschlussstellen sichtbar und benennt zugleich Desiderate. Die hier versammelten Beiträge laden dazu ein, den Diskurs um Wirkungsreflexion fortzuführen, die Verbindung zu etablierten Ansätzen auszuarbeiten und die Implikationen für Forschung, Praxis und Hochschulentwicklung gemeinsam zu erschließen.

Literatur

- Beise, A. S., & Braun, E. (2018). Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(2+3), 31–39.
- Ditzel, B. (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Beltz Juventa.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>
- Ditzel, B. (2026). Wirkungsreflexion als Impuls für eine reflexive Praxis der Hochschulentwicklung – Akzentverschiebungen in der Evaluationspraxis. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 2(1). <https://doi.org/10.63098/hl.2026.1.8>
- Mitterauer, L. (2018). Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(1), 3–9.
- Pohlentz, P. (2018). Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(1), 10–14.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götz, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2018). *Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht* (Bd. 9). International Centre for Higher Education Research Kassel. <https://doi.org/10.17170/kobra-202011032056>
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre. (2020). *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken: Präsenzlehre, Blended Learning und Online-Lehre innovativ weiterdenken, erproben und strukturell verankern* [Förderausschreibung]. https://stiftung-hochschullehre.de/wp-content/uploads/2022/07/stiftunghochschullehre_fbm2020.pdf
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre. (2024). *Lehrarchitektur. Hochschule der Zukunft gestalten* [Förderausschreibung]. https://stiftung-hochschullehre.de/wp-content/uploads/2024/01/StIL_Lehrarchitektur_Ausschreibungstext.pdf
- Wassmer, C., Probst, C., Sommer, K., & Wilhelm, E. (2023). Editorial: Hochschulbildung der Zukunft – Ein Resultat von Ausdifferenzierungsprozessen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 9–21. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/01>

Im Skills Lab herausfordernde Praxiserfahrungen reflektieren (lernen)

Monika Meyer-Rentz  ^{1*}

Zusammenfassung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Entwicklung, Umsetzung, Evaluation und Optimierung eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements für Pflegestudierende der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) im Kontext der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase. Das Ziel dieser von Schauspielenden unterstützten Lehrveranstaltung im Skills Lab der Fakultät Gesundheit ist es, die Studierenden anhand von real erlebten Herausforderungen ihrer palliativen Praxis bei der Entwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz zu unterstützen und zugleich Lehrenden ein strukturiertes Lehrkonzept für die Umsetzung entsprechender Lernprozesse bereitzustellen. Darüber hinaus zielt das dazugehörige Forschungsprojekt darauf ab, Gestaltungsprinzipien für vergleichbare Lehr-Lernarrangements in der hochschulischen Pflegeausbildung lerntheoretisch fundiert und/oder empirisch begründet zu präsentieren.

Schlagworte

Simulation, Skills Lab, (selbst-)reflexive Kompetenz, Design-based Research
hochschulische Pflegeausbildung, Palliativmedizin

Reflecting on challenging practical experiences in the skills lab

Abstract

This article focuses on the development, implementation, evaluation, and optimization of a simulation-based teaching and learning arrangement for nursing students at Hamburg University of Applied Sciences (HAW Hamburg) in the context of end-of-life care. The goal of this teaching unit, supported by actors and conducted in the Skills Lab of the Faculty of Health, is to support students in developing (self-)reflective competence by presenting them with realistic challenges from their palliative care practice. It also provides instructors with a framework for implementing corresponding teaching sessions. Furthermore, the accompanying research project aims to present design principles for comparable teaching and learning arrangements in university-level nursing education, grounded in both learning theory and/or empirical research.

Keywords

Simulation, nursing education, reflective competence,
design-based research, End of life care (EoL), palliative care

1 Einleitung

Pflegestudierende der HAW Hamburg erleben in palliativen Praxiseinsätzen häufig herausfordernde Situationen, für die sie sich unzureichend vorbereitet fühlen. Sie berichten von emotionaler Überforderung, fehlender professioneller Anleitung und mangelnden Möglichkeiten zur strukturierten (Selbst-)Reflexion. Nationale und internationale Studien bestätigen diese Belastungen, die durch ungünstige institutionelle Bedingungen und den Fachkräftemangel zusätzlich verstärkt werden. Die Folgen reichen von Unsicherheiten in der Versorgung sterbender Menschen bis hin zu Rückzugstendenzen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Pflegenden.

Ein*e Studierende*r beschreibt die Situation im Praxisalltag wie folgt:

„Man geht ins Krankenhaus. Es wird gesagt: ‚Irgendwann triffst du deinen ersten Patienten, der sterben wird. Guck mal, wie du klarkommst. Wenn es schief läuft, läuft es schief. Er stirbt ja eh.‘ So halbwegs. Oder es wird überhaupt nicht drauf vorbereitet. Man wird ins kalte Wasser geschubst und es wird geguckt, ob man schwimmen kann. Ob man untergeht, ist dann einem selbst überlassen.“¹

Vor diesem Hintergrund äußern Studierende Bedarf nach geschützten Lernräumen, in denen sie palliative Situationen erproben und begleitet reflektieren können. Darüber hinaus ist professionelles Handeln in der palliativen Pflege eng mit einer reflektierten Haltung zu Sterben, Tod und Trauer verbunden. Dies schließt die Reflexion individueller, institutioneller und gesellschaftlich geprägter Umgangsweisen mit Sterben und Tod ein. Zentral ist die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Grenzen, Hoffnungen oder Emotionen (Schlömmer, 2023, S. 87). Diese (Selbst-)Reflexionskompetenz² fördert sowohl Empathie gegenüber Betroffenen als auch eine differenzierte Selbstwahrnehmung (Doll, 2007, S. 61), denn unreflektierte Denkgewohnheiten oder handlungsleitende Emotionen beeinflussen pflegerisches Handeln oft unbewusst, aber nachhaltig (Çakmak & Inkaya, 2025, S. 65).

Die (Selbst-)Reflexionskompetenz professionell Pflegenden erlangt in diesem Setting eine besondere Bedeutung, weil in der letzten Lebensphase die Lebensqualität und die Wertpräferenzen, Wünsche und Bedürfnisse der zu pflegenden Menschen im Mittelpunkt stehen sollten und die Pflegenden sich daher immer wieder hinterfragen müssen, ob ihre Denkgewohnheiten und/oder Emotionen ihnen den Blick auf die Wahrnehmung der Situation der zu pflegenden Person nicht verstellen (Ruppert & Heindl, 2019, S. 75). Ein

¹ Auszug aus einem Interview mit Studierenden im Rahmen des Promotionsprojektes der Autorin zum Thema: Gestaltungsprinzipien zur Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz in der hochschulischen Pflegeausbildung.

² Selbstreflexive Kompetenz wird als Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und eigene Wertvorstellungen, Standpunkte, Praxisroutinen (d. h. „Denkgewohnheiten“) oder auch handlungsleitende Emotionen zu hinterfragen. Dabei richtet sich der Reflexionsblick auf die eigene Person und hierbei sowohl zurück in die Vergangenheit als auch nach vorne auf zukünftige Handlungen (Jahncke 2019, S. 60-63). In diesem Beitrag wird vorrangig die Schreibweise (selbst-)reflexive Kompetenz bzw. (Selbst-)Reflexion benutzt, da die Reflexion des Selbst auch vom „Außen“, d. h. von den Rahmenbedingungen abhängt.

reflektiertes Verständnis von Sterbe- und Trauerprozessen gilt als grundlegende Voraussetzung für eine angemessene pflegerische Begleitung in palliativen Settings (Käppeli, Bernhart-Just & Rist, 2007, S. 105). Widegger (2009) leitet daraus die Kompetenz zur Sterbebegleitung ab und weist auf die Notwendigkeit des Bewusstmachens und Reflektierens handlungsleitender Denkgewohnheiten und Emotionen schon während der Ausbildung z. B. durch simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements im Skills Lab³ hin (Widegger, 2009, S. 51). Im Rahmen des Pflegestudiums besteht somit die Notwendigkeit, Lerngelegenheiten zu schaffen, die die Anbahnung oder Weiterentwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz – speziell in palliativen Settings – systematisch unterstützen.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee eines Lehr-Lernarrangements, in dem herausfordernde, von Pflegestudierenden der HAW Hamburg erlebte Praxissituationen als Lernanlass aufgegriffen und im Skills Lab simulationsbasiert nachgestellt und unter Anleitung der Lehrenden durch die Studierenden reflektiert werden. Auf dieser Grundlage wurde im Modul ‚Palliative Pflege‘ ein passgenaues, von Schauspielenden unterstütztes Lehr-Lernarrangement konzipiert, durchgeführt, evaluiert und weiterentwickelt. Ziel der Lehrveranstaltung war es, Studierenden – analog zur realen Versorgungssituation – eine herausfordernde pflegerische Situation in der Begleitung von Menschen in der letzten Lebensphase erfahrbar zu machen und sie durch den anschließenden (Selbst-)Reflexionsprozess beim Auf- und Ausbau (selbst-)reflexiver Kompetenz zu unterstützen.

Im Zentrum des dazugehörigen Forschungsprojekts stand die Frage, wie eine solche Lehrveranstaltung didaktisch und/oder empirisch begründet auszugestalten ist. Das Forschungsziel lautete, über die Optimierung der simulationsbasierten Lehre hinaus, theoretisch fundierte und/oder empirisch begründete Gestaltungsprinzipien zu ermitteln, die die Anbahnung (selbst-)reflexiver Kompetenz von Pflegestudierenden unterstützen.

Ausgehend von der Forschungsfrage wird in Kapitel 2 der didaktische Rahmen dargestellt, der die Grundlage für die Konzeption des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements bildet. Daran anschließend wird das methodische Vorgehen im Forschungsprozess beschrieben, das sich aufgrund der Zielsetzung des Projekts dem methodologischen Rahmen des Design-Based Research-Ansatzes (DBR) anlehnt. Im Rahmen der Ergebnispräsentation wird zum einen dargelegt, inwiefern das Lernziel erreicht und die Lehrveranstaltung einen (selbst-)reflexiven Prozess bei den Studierenden initiieren konnte. Weiterhin werden von 29 ermittelten Gestaltungsprinzipien exemplarisch vier auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen vorgestellt. Abschließend wird das Forschungsprojekt zum simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement einer kritischen Diskussion unterzogen und ein Fazit hinsichtlich der Unterstützung eines pflegeprofessionellen Habitus durch (selbst)reflexionsorientierte simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements gezogen.

³ Skills: engl. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen; Lab von engl. Laboratory: Labor.

2 Didaktischer Rahmen des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements

Simulationsbasiertes
Lehr-Lernarrangement im
Skills Lab der HAW Hamburg

Das Skills Lab der HAW Hamburg verfügt über realitätsnahe Übungsräume, in denen Pflegesituationen aus verschiedenen Versorgungsbereichen simuliert werden können. Traditionell dient es dazu, theoretisch erlernte Pflegehandlungen und Abläufe zu trainieren – unterstützt durch computergesteuerte Simulatoren oder durch Schauspielende, insbesondere für kommunikative Situationen. Ziel solcher Simulationen ist es, in einem geschützten Rahmen Handlungs- und Reflexionskompetenz zu fördern. Bisher liegt der Schwerpunkt jedoch vor allem auf regelbasiertem Handeln und der situativen Anpassung von Kommunikationsstrategien. Altmeyen und Klaar (2016) betonen dagegen, dass simulationsbasierte Lehrveranstaltungen ein „doppeltes Transferverständnis“ ermöglichen (Altmeyen & Klaar, 2016, S. 261): Sie unterstützen nicht nur den Weg von der Theorie in die Praxis, sondern auch den Weg von der Praxis in die Theorie, indem reale Praxiserfahrungen im Skills Lab nachgestellt und (selbst-)reflexiv bearbeitet werden. Allerdings fehlen empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für solche Lehr-Lernarrangements (Kolbe, Seelandt & Nef, 2018, S. 149), so dass unklar bleibt, „wie“ simulationsbasierte Lehrveranstaltungen gestaltet sein müssen. Zudem mangelt es simulationsbasierten Lehrveranstaltungen häufig an einer lerntheoretischen Rahmung, die die didaktische Konzeption entsprechend begründet (Altmeyen & Unger, 2020, S. 109).

Zur theoretischen Fundierung des hier beschriebenen simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements werden zwei zentrale Bezugsrahmen herangezogen: Zum einen die Interaktionistische Pflegedidaktik von Darmann-Finck (2022, 2023), zum anderen die Theorie des transformativen Lernens von Mezirow (1997, 2018). Beide Ansätze bieten eine tragfähige Grundlage für die Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lernprozessen, die auf die Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz ausgerichtet sind.

Interaktionistische Pflegedidaktik

Die Interaktionistische Pflegedidaktik richtet ihren Fokus über die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz hinaus auf emanzipatorische Bildung als zentrales Ausbildungsziel. Ausgangspunkt hierfür sind herausfordernde berufliche Situationen, sogenannte „Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit“ (Darmann-Finck, 2023, S. 264-266), die als empirisch identifizierte, für das pflegerische Handlungsfeld typische, interdisziplinär und multidimensional angelegte sowie strukturell bedingte Problem-, Konflikt- und Dilemmasituationen verstanden werden. Diese Schlüsselprobleme bilden die Grundlage für Lehr-Lernsituationen mit hohem Bildungspotenzial, da sie (selbst-)reflexive Auseinandersetzungen mit komplexen beruflichen Anforderungen ermöglichen. Beispielhaft lassen sich aus dem Bereich der palliativen Pflege Situationen anführen, die „Sterben und Tod unter inhumanen Bedingungen“ beschreiben (Darmann-Finck 2022, S. 234).

Theorie des
transformativen Lernens

Mezirows Theorie des transformativen Lernens stellt ein Konzept des Erwachsenenlernens dar, das auf tiefgreifende Veränderungen im Denken und Handeln von Individuen abzielt und ebenfalls ein emanzipatorisches Bildungsziel verfolgt (Mezirow, 1997, 2018). Im Zentrum steht die Förderung der Fähigkeit von Lernenden, eigene Denkgewohnheiten und/oder

emotionale Reaktionen wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Ausgelöst durch einen herausfordernden Moment, der ein „desorientierendes Dilemma“ (Mezirow, 2012, S. 26) beim Individuum initiiert, reflektieren Lernende nicht nur den Inhalt und den Verlauf einer Situation, sondern setzen sich darüber hinaus – sowohl individuell als auch im Diskurs mit anderen – kritisch mit ihren handlungsleitenden Denkgewohnheiten und/oder Emotionen auseinander. Mezirow (2012, S. 22) beschreibt diesen ursprünglich informellen Um-Lernprozess in zehn Schritten. Laros (2015) bezeichnet diesen mehrschrittigen Verlauf als idealtypisches „Lernmodell“ (Laros, 2015, S. 26). Innerhalb dieses Lernprozesses hinterfragen Individuen dysfunktionale Denkgewohnheiten und integrieren neue Sichtweisen in ihren persönlichen Bedeutungsrahmen.

Didaktische Implikationen der theoretischen Bezüge

Für die Konzeption des (selbst-)reflexionsorientierten, simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements wurden die Interaktionistische Pflegedidaktik und die Theorie des transformativen Lernens im Kontext palliativer Versorgung miteinander verknüpft. Konkret erfolgte dies, indem

- herausfordernde Situationen („Schlüsselprobleme“) aus palliativen Praxissettings durch Narrative von Pflegestudierenden erhoben und darauf aufbauend realitätsnahe Simulationsszenarien für das Lehr-Lernarrangement entwickelt wurden,
- das mehrschrittige Lernmodell nach Mezirow zur methodisch-didaktischen Fundierung der Lehrveranstaltung herangezogen wurde,
- innerhalb der Simulation ein desorientierendes Dilemma erzeugt wurde, um Studierende dazu anzuregen, ihre handlungsleitenden Denkgewohnheiten und Emotionen im Umgang mit dem Tabuthema „Sterben und Tod“ zu hinterfragen, und
- anschließend eine kritische (Selbst-)Reflexion zu diesen Situationen im diskursiven Austausch mit anderen ermöglicht wurde.

Auf Grundlage dieser theoretischen Fundierung wird im folgenden Kapitel der methodologische Rahmen des Forschungsprojekts sowie das konkrete methodische Vorgehen bei der Entwicklung und Evaluation des Lehr-Lernarrangements näher erläutert.

3 Methodologischer Rahmen und methodisches Vorgehen im Forschungsprojekt

Da in diesem Projekt nicht allein die Konzeption und Weiterentwicklung einer simulationsbasierten Lehr-Lernintervention (die Ebene der Lehrpraxis), sondern auch die Ableitung übertragbarer Gestaltungsprinzipien für vergleichbare Lehr-Lernarrangements (die Ebene der Lehrentwicklung) verfolgt wurde, orientierte sich dieses Projekt methodologisch am Forschungsrahmen des DBR-Ansatzes. Dieser verbindet die Entwicklung praxisrelevanter Bildungsinnovationen mit pädagogisch-didaktischer Theoriebildung.

Iterativer Prozess von Design-Based Research

DBR ist ein iterativer Forschungsprozess, bei dem das Design einer Intervention, hier als ‚Prototyp‘ des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements bezeichnet, kontinuierlich weiterentwickelt wird. Die zentralen Phasen des DBR-Zyklus – Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion, Erprobung/Evaluation/Reflexion – stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang und ermöglichen eine fortlaufende Optimierung der Intervention sowie die Ausdifferenzierung von Gestaltungsprinzipien (vgl. Abbildung 1).

„Gestaltungsprinzipien können als heuristische Aussagen verstanden werden, die konkrete Gestaltungsmerkmale einer entwickelten Intervention mit theoretisch fundierten und empirisch belegten Argumenten verknüpfen“ (Schropp & Dippold-Schenk, 2018, S. 139).

Das DBR-Projekt lehnt sich dem Generischen Modell der Entwicklungsforschung (McKenney & Reeves, 2018, S. 83) an, welches nachfolgend (vgl. Abbildung 1) in der Variante des Kompetenzzentrums Lehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg vorgestellt wird. Dieses Modell verdeutlicht die zwei zentralen Entwicklungsdimensionen eines DBR-Prozesses: Zum einen steigt mit jedem Zyklus der praktische Reifegrad der Intervention – in diesem Fall die Ausgestaltung eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements im Handlungsfeld des Moduls „Palliative Pflege“ im Kontext des dualen Studiengangs Pflege an der HAW Hamburg. Zum anderen nimmt parallel das theoretische Verständnis zu, indem sich über den Analyse-, Entwurfs-, Erprobungs- und Reflexions- bzw. Evaluationsprozess – auf andere simulationsbasierte Lehr-Lernformate übertragbare – theoretisch fundierte und/oder empirisch begründete Gestaltungsprinzipien herausbilden.

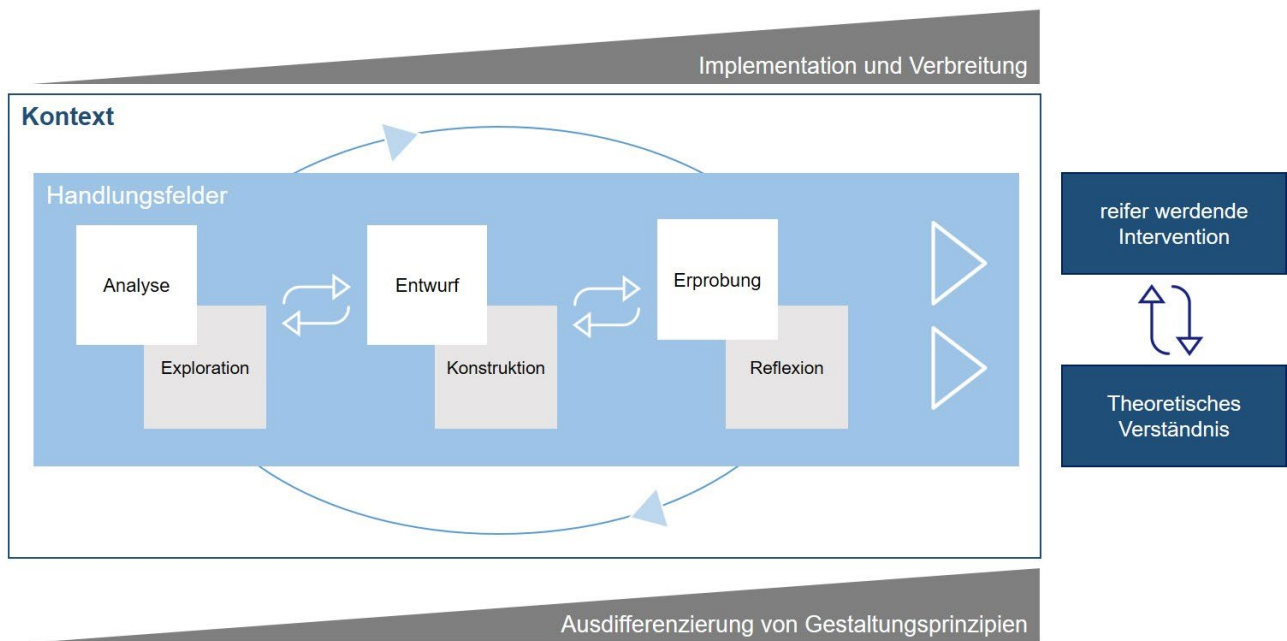


Abbildung 1: Generisches Modell der Entwicklungsforschung (in Anlehnung an McKenney & Reeves 2012, Reinmann 2014).
 Quelle: Kompetenzzentrum Lehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, abgerufen 11.07.2025 von https://www.fbzhl.fau.de/forschung/forschungsansatz/#collapse_5; mit freundlicher Genehmigung von Dr. D. Jahn.

Nachfolgend wird das methodische Vorgehen des Projektes anhand der zentralen Phasen des DBR-Prozesses dargestellt: der Exploration von

Schlüsselproblemen der Studierenden in palliativen Settings, der Konstruktion der Lehrveranstaltung anhand des Lernmodells von Mezirow sowie der Erprobung und anschließenden Evaluation zweier Prototypen des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements (vgl. Abbildung 2).

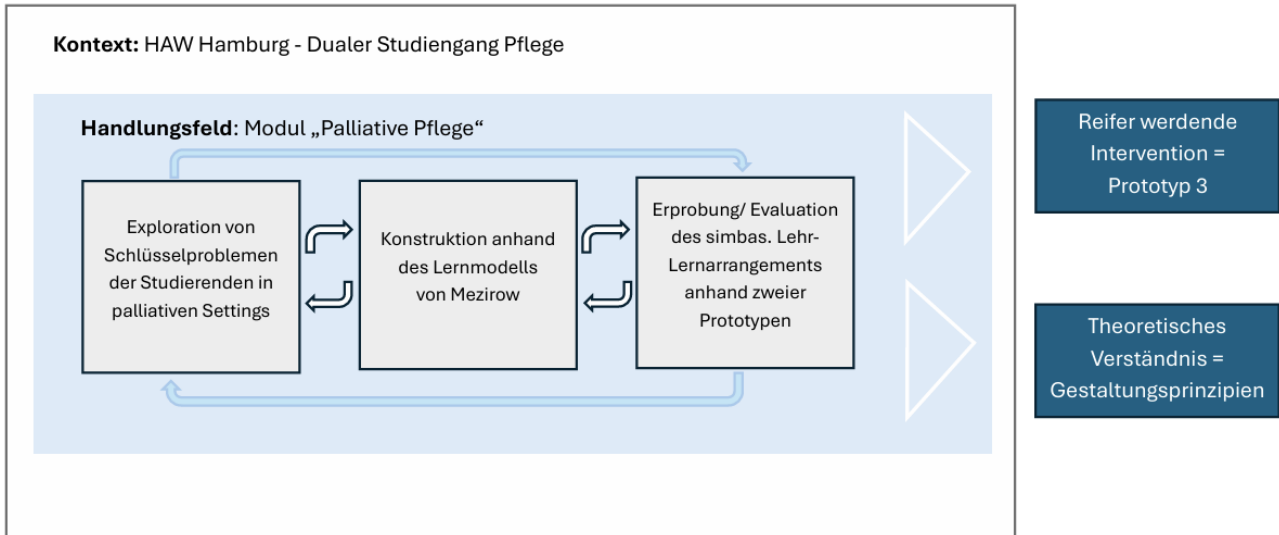


Abbildung 2: Generisches Modell der Entwicklungsforschung am Beispiel des Forschungsprojektes, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Abbildung 1

3.1 Exploration von Schlüsselproblemen in palliativen Settings

Herausfordernde Situationen für Pflegestudierende

Angeregt durch Erfahrungen in der eigenen Lehre hinsichtlich studentischer Berichte aus palliativen Settings wurden im Sommersemester 2020 insgesamt 93 Studierende des zweiten und vierten Semesters im dualen Studiengang Pflege an der HAW Hamburg gebeten, Narrative über herausfordernde Situationen, die sie im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase erlebt haben, einzureichen. Handlungsleitend war die Frage, welche konkreten herausfordernden Situationen die Pflegestudierenden der HAW Hamburg erleben und beschreiben, um anhand dessen die simulationsbasierte Lehrveranstaltung zu gestalten. Ziel dieser Erhebung war es, aus Sicht der Studierenden konkrete „Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit“ (Darmann-Finck, 2023, S. 264-266) im Kontext palliativer Versorgung sichtbar zu machen und damit eine empirisch fundierte Grundlage des Lern- bzw. (Selbst-)Reflexionsbedarfs der Studierenden für die Entwicklung eines realitätsnahen, simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements zu schaffen.

Entwicklung ‚typischer‘ Erfahrungsberichte

Unter Wahrung der Anonymität wurden sechs erfahrenen Pflegeexpert*innen zusammenfassende Darstellungen der zwölf eingereichten Narrative vorgelegt. Die Expert*innen wurden gebeten, auf Grundlage ihrer beruflichen Erfahrung einzuschätzen, welche der beschriebenen Situationen von Pflegestudierenden erfahrungsgemäß besonders häufig als herausfordernd erlebt werden. Auf Basis dieses Rankingergebnisses wurden vier ‚typische‘ Erfahrungsberichte ausgewählt und in Simulationssituationen für die Lehrveranstaltung überführt. Diese sind:

- Double awareness – Umgang mit falschen Hoffnungen⁴ eines sterbenden Menschen,
- Umgang mit wechselnden Emotionen eines jungen sterbenden Menschen,
- Breaking bad news – das Überbringen schlechter Nachrichten,
- Gespräch mit Angehörigen von sterbenden Menschen.

3.2 Konstruktion anhand des Lernmodells von Mezirow

Im Januar 2021 entstand auf Grundlage der zuvor erhobenen Narrative und in Anlehnung an Mezirows Theorie des transformativen Lernens (Mezirow, 1997, 2012, 2018) der erste Prototyp des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements. Die Studierenden des dritten Semesters des dualen Studiengangs Pflege erhielten die Möglichkeit, entsprechend ihrem individuellen Lernbedarf am simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement teilzunehmen und dafür eine der vier Simulationsszenarien als Thema der Lehrveranstaltung auszuwählen (vgl. Rankingergebnisse). Die Struktur und methodische Begründung der Lehrveranstaltung orientierte sich dabei an den Phasen des transformativen Lernprozesses von Mezirow im Rückgriff auf Briese, Evanson & Hanson (2020, S. 48) (vgl. Tabelle 1), wodurch ein einheitlicher Ablauf der Lehrveranstaltung trotz unterschiedlicher Themen gewährleistet war.

Aufgrund der damaligen Hygienevorgaben der HAW Hamburg, bedingt durch die COVID-19-Pandemie, durften im Januar/Februar 2021 die Lehrveranstaltungen im Skills Lab ausschließlich in Kleingruppen von maximal vier Studierenden, einer Simulations- und einer Lehrperson sowie unter strengen Schutzmaßnahmen durchgeführt werden. Für die 35 Studierenden, die sich für die Teilnahme am simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement entschieden, wurden daher neun Veranstaltungen mit einer Dauer von jeweils 180 Minuten (2 × 90 Minuten) geplant. Die Studierenden fanden sich in selbstgewählten Kleingruppen zu jeweils einem Thema zusammen. Letztlich nahmen pandemiebedingt 27 Studierende teil; eine der geplanten Veranstaltungen musste entfallen (vgl. Abbildung 2).

Infolge der Einwände der Ethikkommission des Competence Center Gesundheit (CCG) der HAW Hamburg entschied die Projektverantwortliche, die simulationsbasierte Lehrveranstaltung nicht selbst durchzuführen. Für die Durchführung der neun geplanten simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements erklärten sich sieben Lehrende aus der Fakultät Gesundheit⁵ der HAW Hamburg bereit, jeweils eine oder zwei Lehrveranstaltungen entsprechend der Vorgaben der Projektverantwortlichen zu übernehmen. Zudem konnten vier Schauspielende (Simulationspersonen = SP) gewonnen werden, die in den Simulationen die Rollen von Patient*innen oder Angehörigen übernahmen.

⁴ Zu verstehen als nach menschlichem Ermessen unrealistische, nicht mehr erreichbare Wünsche oder Hoffnungen eines sterbenden Menschen.

⁵ d. h. dem damaligen Department Pflege und Management

„Lernmodell“ nach Mezirow (2012, S. 22)	Phasen des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements (Briese, Evanson & Hanson, 2020, S. 48)
	Informierender Einstieg
A disorienting dilemma	Prebriefing (Vorbesprechung) Einstieg und Simulation Auftreten des desorientierenden Dilemmas
Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame	Debriefing (Nachbesprechung, Reflexion) Erste freie (Selbst-)Reflexion der Akteur*innen
A critical assessment of (epistemic, sociocultural or psychic) assumptions	Durch vorgegebene Fragen geleitete (Selbst-)Reflexion der Akteur*innen
Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared	Reflexion anhand vorgegebener Fragen durch... ... die Gruppe ... die*den Schauspielende*n ... die Lehrende
Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans	Theoretischer Input entsprechend dem Bedarf der Studierenden und ...
Provisional trying of new roles	...Diskussion anderer Handlungsoptionen
Building competence and self-confidence in new roles and relationships	Wiederholung der Simulation durch eine*n andere*n Studierende*n inkl. ausprobieren zuvor diskutierter Handlungsoptionen für diese Situation ... Nach der zweiten Simulation erfolgt wieder eine Reflexion anhand vorgegebener Fragen durch... ... die Gruppe ... die*den Schauspielende*n ... die Lehrende Blitzlicht und Abschluss der Lehrveranstaltung
A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective	Integration in das eigene Handeln im nächsten Praxiseinsatz der Studierenden im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase.

Tabelle 1: Ablauf des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements, Quelle: in Anlehnung an Mezirow (2012, S. 22 sowie Briese et al. 2020, S. 48)

Sowohl die Lehrenden als auch die Schauspielenden erhielten von der Projektverantwortlichen ein umfassendes schriftliches Lehr-Lernkonzept, das die Zielsetzung des Lehr-Lernarrangements darlegte und alle Ablaufpläne, Materialien sowie Rollenbeschreibungen für die Simulationssituationen enthielt. Darüber hinaus erfolgte ein ausführliches mündliches Briefing der Lehrenden und Schauspielenden. Bereits im Anschluss an die vorbereitenden Treffen mit den beteiligten Lehrenden und Schauspielenden wurde das Lehr-Lern-Konzept auf Grundlage der Rückmeldungen ein erstes Mal reflektiert und überarbeitet, was dem iterativen Prozess des DBR-Ansatzes entspricht (vgl. Abbildungen 1 und 2).

3.3 Erprobung des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements anhand zweier Prototypen

Die ersten vier simulationsbasierten Lehrveranstaltungen, die Anfang Januar 2021 geplant, durchgeführt und evaluiert wurden, wurden als Prototyp 1 bezeichnet. Nach einer entsprechenden Überarbeitung des Konzepts folgten etwa vier Wochen später fünf weitere Veranstaltungen, die als Prototyp 2 bezeichnet wurden (vgl. Abbildung 3).

	Prototyp 1				Prototyp 2				
Gruppe	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Termin	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lehrende	A	B	C	D	E	F	G	F	A
Simulationssituation	double awareness 1	Wechselnde Emotionen 1	breaking bad news 1	Gespräch Angehörige 1 (abgesagt)	Wechselnde Emotionen 2	breaking bad news 2	double awareness 2	Gespräch Angehörige 2	double awareness 3
SP	S1	S2	S3	S4	S4	S2	S1	S4	S1

Abbildung 3: Übersicht zum Ablauf der simulationsbasierten Lehrveranstaltungen

Die Studierenden durchliefen das simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement in Kleingruppen, jeweils zu dem von ihnen gewählten Thema. Eine Lehrperson begleitete die Veranstaltung, unterstützt durch eine*n Schauspielende*n, die*der die Rolle einer*eines Patient*in oder Angehörigen übernahm.

Erste Simulationsrunde im Skills Lab

Nach einem kurzen einführenden Impuls und einer Hinführung zur Simulationssituation durch die Lehrperson erhielten die Studierenden eine schriftliche Situationsbeschreibung der nachfolgenden Simulationssituation (Prebriefing, vgl. Tabelle 1). Offene inhaltliche Fragen zum Szenario wurden anschließend geklärt. Daraufhin begab sich ein*e Studierende*r mit einem zunächst einfach erscheinenden Handlungsauftrag – etwa einer Blutdruckmessung – in den Aktionsraum und die Simulation begann. Die übrigen Gruppenmitglieder verfolgten als Beobachter*innen das Geschehen über einen Bildschirm im Seminarraum des Skills Labs. Im Verlauf der etwa zehnminütigen Simulationssituation trat jedoch ein zuvor nicht angekündigter, herausfordernder Moment auf, welcher möglicherweise für die*den Studierende*n ein desorientierendes Dilemma darstellte (z. B. eine Frage nach dem bevorstehenden Tod oder ein plötzlicher Gefühlsausbruch der pflegebedürftigen Person). Die*der Studierende in der Simulation musste in diesem Moment spontan in irgendeiner Weise auf diese herausfordernde Situation reagieren.

Reflexionsphase

Im Anschluss an die Simulationssituation folgte eine Debriefingphase (Reflexionsphase). Mithilfe vorbereiteter (Selbst-)Reflexionsfragen tauschten sich die Beteiligten – Akteur*in, Beobachter*innen, Schauspielende (aus ihrer Rolle heraus) sowie die Lehrperson – über die erlebte Situation aus. Nach einer kurzen Pause wurden alternative Handlungsoptionen gemeinsam erarbeitet und durch theoretische Impulse der Lehrperson ergänzt.

Zweite Simulationsrunde im Skills Lab

In einer zweiten Simulationsrunde erprobte ein*e andere*r Studierende*r eine dieser Alternativen. Auch diese Wiederholungssimulation wurde im Anschluss reflektiert. Den Abschluss der Lehrveranstaltung bildete eine Blitzlichtrunde, in der alle Teilnehmenden ihre Eindrücke und Lernerfahrungen kurz zusammenfassten.

3.4 Qualitative Evaluation des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements

Leitfadengestützte Interviews
im Anschluss an die Lehre

Im unmittelbaren Anschluss an die jeweilige Kleingruppenlehrveranstaltung führte die Projektverantwortliche ein leitfadengestütztes Gruppeninterview mit den Studierenden durch. Auch die Lehrenden und Schauspielenden wurden zeitnah um ein leitfadengestütztes Einzelinterview gebeten. Erkenntnisleitend war die Frage, wie die Pflegestudierenden, Lehrenden und Schauspielenden das aus der Praxis nachgestellte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement im Hinblick auf Konzeption, Durchführung und Lerneffekte (Output) erleben und bewerten. Ziel war es, auf diese Weise über die Optimierung der Lehrveranstaltung hinaus zu empirisch belegten Gestaltungsprinzipien für (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements in palliativen Settings zu gelangen.

Gruppeninterviews
mit zeitlichem Abstand zur Lehre

Alle teilnehmenden Studierenden wurden zudem etwa neun Monate nach Abschluss der Lehrveranstaltung, im Anschluss an ihre Praxisphase (September/Oktober 2021), erneut zu einem Gruppeninterview eingeladen. Hier war es das vorrangige Ziel, die langfristige Wirksamkeit des Lehr-Lernarrangements in der beruflichen Praxis zu untersuchen (Outcome, vgl. Abbildung 4).

Auswertung
des empirischen Materials

Die qualitative Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz (2018, S. 97-122). Zur deduktiv-induktiven Kategorienbildung wurde das Modell zur Evaluation und Qualitätssicherung von Bildungsprozessen nach Ditton (2018, S. 759) herangezogen. Dieses hat sich zur Evaluation hochschulischer Bildungsprozesse in den Gesundheitsfachberufen als geeignet erwiesen (Darmann-Finck et al., 2014, S. 6), denn es zeigt zum einen die Prozesshaftigkeit hochschulischer Lehre auf und stellt gleichzeitig die Vielzahl der sie beeinflussenden Faktoren dar.

Insgesamt wurden 31 Gruppen- und Einzelinterviews von Studierenden, Lehrenden und Schauspielenden zu Prototyp 1 und Prototyp 2 analysiert. Ein Auszug aus den Ergebnissen wird nachfolgend vorgestellt.

4 Ergebnisse

Anhand der Evaluationsergebnisse zu Prototyp 1 und Prototyp 2 wurde das Konzept des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements ein weiteres Mal überarbeitet. Es liegt nunmehr als ‚reifer gewordene Intervention‘ (vgl. Abbildungen 1 und 2) und ‚griffbereites‘ simulationsbasiertes Lehr-Lernkonzept (Prototyp 3) für die hochschulische Pflegeausbildung zu vier herausfordernden Situationen im palliativen Setting vor.

Entwicklung von Prototyp 3

Eine Überarbeitung erfuhr das Lehr-Lernarrangements insbesondere durch

- einen optimierten Anschluss an das Modul ‚Palliative Pflege‘ während der Einstiegsphase in die Lehrveranstaltung,
- die Möglichkeit, die Simulationssituation während der Debriefingphase anhand eines audiovisuellen Mitschnitts zu reflektieren. Dies war der Wunsch der Studierenden im Anschluss an Prototyp 1.

- eine Veränderung der Reflexionsfragen während der Debriefingphase. Die Lehrenden kritisierten die ursprünglichen Formulierungen der Leitfragen in Prototyp 1, da diese teilweise zu einer schematischen Positiv-/Negativbewertung führten und damit das „Beurteilen“ oder sogar „Verurteilen“ der an der Simulation beteiligten Akteur*innen begünstigten. Nach Überarbeitung der Leitfragen für Prototyp 2 berichteten die Lehrenden von deutlich vertieften (Selbst-)Reflexionsprozessen.

Anstoß von Reflexionsprozessen der Studierenden

Hinsichtlich des Ziels des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements wurde deutlich, dass die Studierenden über das Erleben eines desorientierenden Dilemmas in der Simulationssituation zur (Selbst-)Reflexion von handlungsleitenden Denkgewohnheiten bezüglich des Umgangs mit Sterben und Tod gelangen. Dazu gehören z. B. die (Selbst-)Reflexion eigener Ansprüche an eine ‚perfekte‘ professionelle Interaktion mit sterbenden Menschen, die Reflexion von Handlungsrouninen und Kommunikationsfloskeln, das Beleuchten des eigenen intuitiven Handelns sowie die Auseinandersetzung mit den persönlichen Emotionen in einer herausfordernden, palliativen Pflegesituation. Wie intensiv diese Auseinandersetzung mit eigenen Ansprüchen, Routinen und Emotionen erlebt wird, zeigt die nachfolgende Äußerung einer*ines Studierenden, die*der in der Simulationssituation während einer pflegerischen Handlung von einem Arzt (Schauspielender) unterbrochen wird. Der Arzt teilt der zu versorgenden Patientin kurz mit, dass diese gleich auf die Palliativstation verlegt wird, verlässt schnell wieder das Zimmer und lässt die*den Studierenden mit der Patientin allein.

*„Ja, da waren direkt die Emotionen gleich, //wie man so gepackt wird (...) von dieser Situation, weil//Ja. (...) Gedacht habe ich, wie das angehen kann, dass so was sich Arzt (lachend) nennen darf. Also der hat zwar/ er hat Fachwissen, das habe ich gemerkt, aber diese Art, diese überhaupt null Empathie, gar nichts, das hat eigentlich so ein bisschen Verzweiflung, Wut, alles hochgebracht. So Enttäuschung irgendwie auch und eigentlich, am liebsten hätte ich das unterbrochen und gesagt so, nein, so geht das nicht. Das kann man so einer älteren Dame nicht antun, die jetzt eh schon so schlimm erkrankt ist“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 370–382).*

Ein*r Schauspielende*r vergleicht den (Selbst-)Reflexionsprozess mit dem Bild eines Kuchenrezeptes: Während die Simulationssituation wie ein „gelungener Kuchen“ erscheint, wird durch die anschließende (Selbst-)Reflexion sichtbar, welche einzelnen „Zutaten“ – d. h. Aspekte der eigenen Haltung, Emotionen und Denkgewohnheiten – diese Situation beeinflusst haben. Die (Selbst-)Reflexion ermöglicht somit eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Bestandteilen des eigenen pflegerischen Handelns:

*„(...) aber hier sieht man jetzt so ein bisschen Schritt für Schritt, welche Einzelteile, welche Zutaten/ Also der Kuchen schmeckt prima und man sagt: ‚Boah ey‘. Hinterher weiß man aber gar nicht so direkt, was da alles drin war. Und wir haben das jetzt, oder zumindest habe ich das so wahrgenommen (...), dass wir die einzelnen Zutaten benannt haben oder danach geforscht haben“ (Schauspielende*r_SPC2, Pos. 343–349).*

Kongruenz zwischen Lehr- und Praxiserfahrung

Verschiedene Studierende erleben fast die gleiche Situation in der realen Praxis, wie sie diese auch in der simulationsbasierten Lehrveranstaltung erlebt haben. Die Studierenden empfinden diese Übereinstimmung, die sich aus dem Aufgreifen von Schlüsselsituationen aus ihrer Berufswirklichkeit ergibt, zum Teil als amüsant. Sie sind positiv überrascht von der unmittelbaren Kongruenz zwischen der hochschulischen Lehre und dem Praxiseinsatz.

*„Ich fand das ganz lustig, weil, (...) bei uns hier [in der Hochschule, Einf. MMR] übt man und denkt nicht sofort daran, dass es auch so in der Praxis passiert, aber es war halt doch genauso auch in der Praxis. (...) ist ja nicht immer so“ (Studierende*r_Gruppe_7_Int_2b, Pos. 124–128).*

Anbahnung (selbst-)reflexiver Kompetenz

Hinsichtlich der Wirkung des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements in der anschließenden Praxisphase (Outcome), äußern die Studierenden:

*„ich wäre weder mit so viel Sicherheit in die Situation hereingegangen ohne die simulationsbasierte Lehre, noch hätte ich das so reflektieren können, weil ich finde, hier hat man auch gelernt, wie man das reflektiert“ (Studierende*r_Gruppe_7_Int_2a, Pos. 243-246).*

Das simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement konnte daher bei den Studierenden einen (selbst-)reflexiven Prozess initiieren und zur Anbahnung (selbst-)reflexiver Kompetenz beitragen.

Allerdings zeigte sich auch die ‚Schwäche‘ der Studierenden, über den persönlichen (Selbst-)Reflexionsprozess hinaus, „wissenschaftsbasiert innovative Lösungsansätze“ (PflBG §37 Abs. 4) für zukünftige herausfordernde palliative Situationen zu entwickeln. Das simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement greift diese ‚Schwäche‘ in Prototyp 3 unter anderem durch die veränderten Reflexionsfragen während der Debriefingphase auf, die sich fortan an das Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-)Reflexionskompetenz von Jahncke (2019, S. 95) anlehnen sollen. Durch den Rückgriff auf dieses Modell erscheint es möglich, Studierenden die Bedeutung (selbst-)reflexiver Kompetenz für professionelles (Pflege-)Handeln zu verdeutlichen sowie deren Entwicklung gezielt und bedarfsorientiert zu unterstützen.

Gestaltungsprinzipien für (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements

Weiterhin wurden anhand des iterativen DBR-Prozesses insgesamt 29 theoretisch begründete und/oder empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase entwickelt (vgl. Meyer-Rentz, 2026). Diese Prinzipien rangieren auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen: theoriebasierte und curriculare Gestaltungsprinzipien, Gestaltungsprinzipien bzgl. der Rahmenbedingungen sowie Durchführungsprinzipien. Sie bieten insgesamt eine strukturierte Orientierung für die Konzeption und Umsetzung simulationsbasierter Lehr-Lernarrangements in der hochschulischen Pflegeausbildung. Nachfolgend wird für jede Abstraktionsebene exemplarisch ein Gestaltungsprinzip vorgestellt.

**Theoriebasiertes
Gestaltungsprinzip:**
Ein emanzipatorisches Bildungs-
verständnis zugrunde legen.

Das in der Interaktionistischen Pflegedidaktik sowie in der Theorie des transformativen Lernens verankerte Bildungsverständnis bildet die Grundlage für die Ermöglichung (selbst-)reflexiver Kompetenzentwicklung. Wie bedeutsam dieser Ansatz für die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist, zeigen nachfolgende Aussagen:

*„Ich finde immer sehr spannend, dieses, dass man sich erst selbst reflektiert, das finde ich immer auch sehr hilfreich. Weil es auch einfach, man lernt mit seinem Ich sozusagen besser umzugehen (...). Das bringt einem, also mir persönlich bringt es ganz viel“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 173–177).*

*Die Schauspielenden meinen, dass die Studierenden im simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement „über sich selbst etwas gelernt haben“ (Schauspielende*r_SPA1, Pos. 180).*

Diese Rückmeldungen verdeutlichen, dass das zugrundeliegende Bildungsverständnis nicht nur theoretisch relevant ist, sondern in der Praxis zu spürbaren Erkenntnis-, Selbstreflexions- und Entwicklungsprozessen führt.

Curriculares Gestaltungsprinzip:
Ein desorientierendes
Dilemma gestalten.

Die Simulationsszenarien bzw. das Rollenskript für die Schauspielenden sollen im Lehr-Lernarrangement so konzipiert werden, dass während der Simulation eine herausfordernde Situation im Sinne eines „desorientierenden Dilemmas“ (Mezirow, 1997, S. 142-144) auftritt. In diesen Momenten werden die Studierenden mit einer Schwierigkeit konfrontiert, welche ihre bisherigen Denkgewohnheiten in Frage stellt. Diese Dilemmata können Verwirrung hervorrufen, da die betroffene Person nicht weiß, wie sie damit umgehen soll. Wie intensiv eine solche Irritation erlebt werden kann, verdeutlicht die folgende Äußerung:

*„Und dann, was die Schauspielerin gesagt hat: ‚Auf dem Friedhof ist es ruhig.‘ (lacht) Ich fand es halt ziemlich amüsant, also, ich fand es irgendwie witzig, aber ich fand es auch schwierig, von der Situation darauf zu reagieren“ (Studierende*r_Gruppe_3, Pos. 272–275).*

Erleben Studierende während der Simulation ein desorientierendes Dilemma, kann dies in der Folge – wie es das nachfolgende Beispiel zeigt – weit über die Reflexion des Inhalts oder Ablaufs einer Situation und über die Reflexion der vorliegenden Rahmenbedingungen hinaus zur kritischen Reflexion von handlungsleitenden Denkgewohnheiten und/oder Emotionen führen und damit (selbst-)reflexive Prozesse anstoßen.

*„... Aber wenn der Schauspielpatient mir zum Beispiel rückmeldet in meinem Fall jetzt, dass ich zu viel geredet habe und so, kann ich mir gut vorstellen, dass es Patienten in der Situation genauso gehen könnte. Und ich hatte das Gefühl gar nicht. Für mich war das so, oh, ich muss reden. Das war meine Intuition so (...) Und ich hatte das Gefühl, wenn jetzt Stille ist, komme ich damit weniger gut klar, als wenn ich das sozusagen überrede. Also so dieses, einfach überspiele und weiterrede. (...) das war so, was da mich auch dazu bewegt hat, einfach weiterzureden“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 213-261).*

Gestaltungsprinzip bezüglich der Rahmenbedingungen:
Pädagogische und palliativfachliche Kompetenz der Lehrenden berücksichtigen.

Um die Pflegestudierenden kompetent und sicher durch die Veranstaltung zu begleiten, benötigen die Lehrenden nicht nur palliativfachliche Expertise, sondern auch pädagogische Qualifikationen bezüglich der Durchführung simulationsbasierter Lehr-Lernarrangements sowie ein konstruktivistisch-interaktionistisches Lehr-Lernverständnis. Nicht alle hochschulisch Lehrenden verfügen jedoch über diese Kompetenzkombination – wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

*„Okay, ich weiß auch gar nicht so richtig, wie es läuft oder was jetzt passiert“ (Lehrende*r_LY, Pos. 116–121).*

*Die Lehrenden müssen sich im simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement „ganz bewusst zurücknehmen“ (Lehrende*r_LU, Pos. 20) und denken: „Na ja, mal gucken, was da jetzt bei rumkommt“ (Lehrende*r_LZ, Pos. 311–312).*

Die offene und erfahrungsorientierte Gestaltung des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements stellt für einige Lehrende eine Herausforderung dar. Sie geraten dabei an die Grenze ihrer „didaktischen Flexibilität“ (Partsch, 2024, S. 92) und äußern Unsicherheiten hinsichtlich der Wirksamkeit und Zielgerichtetheit des Lernprozesses. (Selbst-)reflexive Lehr-Lernprozesse zu initiieren kann für die Lehrenden eine Herausforderung darstellen, da es sich hierbei nicht um „gewohnte“ Lehrveranstaltungen der Wissensvermittlung handelt. Wenn Lehrende Studierende in erfahrungsbezogenen Lernprozessen dabei begleiten, herausfordernde Praxissituationen wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen, bleibt grundsätzlich offen, was sich im Verlauf dieser Auseinandersetzung entwickelt – dieser Prozess lässt sich nicht vollständig planen. Diese Unvorhersehbarkeit stellt hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz der Lehrenden. Sie müssen Unsicherheit aushalten, individuelle Lernprozesse anerkennen und gleichzeitig eine sichere, vertrauensvolle Umgebung schaffen, in der kognitive und emotionale Lernbewegungen möglich sind.

Durchführungsprinzip:
In den Simulationen physische, konzeptionelle und psychologische Realitätsnähe schaffen.

Für das Simulationsszenario ist eine möglichst hohe physische, konzeptionelle und psychologische Realitätsnähe entscheidend. Sie soll den Studierenden ermöglichen, die Situation schnell als „echt“ wahrzunehmen und sich darin authentisch zu fühlen, zu denken und zu handeln. Dadurch kann ein desorientierendes Dilemma entstehen, das zentrale Lernprozesse anstößt. Die Realitätsnähe wird z. B. unterstützt durch die Orientierung an berufstypischen Schlüsselproblemen, den Einsatz passender Simulationspersonen, eine authentische Raumgestaltung sowie das Tragen von Berufskleidung während der Simulation – wie nachfolgende Interviewpassagen bestätigen:

*„Das auch mit den Kasacks, ich dachte am Anfang immer, ach, Kasack, weshalb soll ich das anziehen. Aber ich fand, das hat wirklich gut geholfen, sich so mehr da hineinzusetzen“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 124–126).*

*„Es fühlt sich nicht an wie gespielt, sondern ich bin auf einmal wirklich in der Situation, so soll es ja auch sein. Aber ursprünglich hätte ich nicht gedacht, dass es wirklich so funktioniert“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 111–113).*

5 Diskussion

Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements zeigen, welches Potenzial ein solches Format für die Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz im Rahmen palliativer Settings bei Pflegestudierenden bietet. Dabei erweist sich die Verbindung der Interaktionistischen Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2022, 2023) mit der Theorie des transformativen Lernens (Mezirow, 1997, 2012, 2018) als tragfähige Grundlage für die Entwicklung der Lehrveranstaltung. Beide Ansätze teilen ein emanzipatorisches Bildungsverständnis, in dem (Selbst-)Reflexion als zentrales Moment professioneller Entwicklung verstanden wird. Diese gemeinsame Grundorientierung ermöglichte eine kohärente theoretische Fundierung, die sowohl die didaktische Gestaltung als auch die lernpsychologische Logik des Lehrkonzepts strukturiert.

Desorientierende Dilemmata als Reflexionsanlass

Insbesondere zeigt sich die Passung beider Ansätze darin, dass die auf Basis von Schlüsselproblemen aus der Berufswirklichkeit entwickelten und damit realitätsnahen Simulationsszenarien gezielt so konzipiert werden können, dass desorientierende Dilemmata erzeugt werden. Dadurch wird ein reflexionsförderlicher Lernprozess angestoßen, der sowohl an die interaktionistische Problemorientierung als auch an die transformativischen Lernmechanismen anschließt.

Die Interviews belegen, dass die simulationsbasierte Lehrveranstaltung vielfältige Selbstreflexionsprozesse bei den Studierenden anstößt. Diese umfassende Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen, intuitiven und emotionalen Reaktionen wird als fachlich bereichernd und persönlich entwicklungsfördernd erlebt. Damit bestätigen die Rückmeldungen das dem Lehr-Lernarrangement zugrunde liegende emanzipatorische Bildungsverständnis und zeigen zugleich dessen Potenzial zur Förderung kritisch-reflexiven Denkens.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass der iterativ angelegte DBR-Prozess wesentlich zur qualitativen Weiterentwicklung des Lehr-Lernarrangements beigetragen hat. So verdeutlicht der Vergleich der Evaluationsergebnisse von Prototyp 1 und Prototyp 2, wie formatives Feedback aus der Praxis gezielt für Designentscheidungen nutzbar gemacht werden konnte. Anpassungen wie die Überarbeitung der Reflexionsfragen, die stärkere curriculare Anbindung sowie der Einsatz visueller Unterstützungsmedien sind direkte Resultate der evaluativen Begleitung und führten zu vertieften (Selbst-)Reflexionsprozessen bei den Studierenden.

Die im Projekt entwickelten 29 Gestaltungsprinzipien stellen ein zentrales Ergebnis des DBR-Prozesses dar. Mit ihrer Präsentation konnte die bestehende Forschungslücke zur Frage, wie (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehrveranstaltungen gestaltet werden müssen (Kolbe et al., 2018, S. 149) durch theoretisch fundierte und/oder empirisch belegte Gestaltungsaspekte deutlich verkleinert werden.

Doch obwohl mit der Präsentation der Gestaltungsprinzipien und der Entwicklung von Prototyp 3 zentrale Ergebnisse vorliegen, ist der DBR-Prozess

für dieses Lehr-Lernarrangement damit nicht abgeschlossen. Vielmehr bildet dieser Stand einen weiteren Zwischenschritt, der in fortlaufenden Iterationen weiterzuentwickeln, zu überprüfen und an neue Erkenntnisse anzupassen ist. In diesem Sinne bleibt der DBR-Prozess bewusst offen und anschlussfähig für Folgeuntersuchungen.

Für diese Studie war ursprünglich vorgesehen, im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) die eigene Lehrveranstaltung systematisch zu beforschen und damit die Lehrpraxis evidenzbasiert weiterzuentwickeln (Huber et al. 2018). Auf Empfehlung der CCG-Ethikkommission der HAW Hamburg wurde diese Vorgehensweise jedoch nicht umgesetzt. Die Kommission empfahl, dass die Forscherin in der simulationsbasierten Lehrveranstaltung nicht selbst unterrichtet, um potenzielle Effekte sozialer Erwünschtheit bei den Studierenden und Schauspielenden zu vermeiden und die wissenschaftliche Unabhängigkeit der Untersuchung zu gewährleisten. Diese ethisch begründete Distanzierung steht im Spannungsverhältnis zur Grundidee des SoTL-Ansatzes, der die aktive Rolle der Lehrperson in der Reflexion und Erforschung der eigenen Lehrpraxis als zentralen Bestandteil versteht. Dennoch bietet SoTL eine innovative und zukunftsweisende Perspektive für die hochschulische Pflegeausbildung, da er die systematische Reflexion und evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrpraxis fördert. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Fortgang dieser DBR-Studie als SoTL-Projekt der Forscherin mit Prototyp 3 sowohl denkbar als auch umsetzbar.

Wie für DBR-Studien typisch, sind auch die vorliegenden Ergebnisse kontextgebunden. Die Durchführung an einer einzelnen Hochschule, das Gelegenheitssampling sowie die pandemiebedingten Rahmenbedingungen schränken die Übertragbarkeit ein. Zugleich sind diese Kontextfaktoren integraler Bestandteil des Erkenntnisprozesses, da DBR bewusst in realen Lehr-Lernsituationen verortet ist. Eine Replikation oder Weiterentwicklung des Lehr-Lernarrangements an anderen Hochschulen kann dazu beitragen, die Tragfähigkeit der Gestaltungsprinzipien unter veränderten Bedingungen zu prüfen und weiter zu validieren.

6 Fazit

Pflegestudierende sind im Verlauf ihrer praktischen Ausbildung mit herausfordernden Situationen im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase konfrontiert. Simulationsbasierte Lehrveranstaltungen erweisen sich in diesem Setting als bedeutsam, da sie Studierenden ermöglichen, sich mit emotional herausfordernden und existenziellen Situationen wie Sterben, Leid und Tod in einem geschützten Rahmen auseinanderzusetzen. Die gezielte Reflexion solcher Erfahrungen fördert die Entwicklung von (Selbst-)Reflexionskompetenz, indem Denkgewohnheiten, persönliche Haltungen und emotionale Reaktionen bewusst gemacht, reflektiert und ggf. verändert werden – ein Prozess, der wesentlich zur Ausbildung professioneller Pflegekompetenz beiträgt und als fester Bestandteil der hochschulischen Pflegeausbildung integriert werden sollte.

Doch zeigen die Ergebnisse dieser Studie auch, dass die (Selbst-)Reflexionskompetenz in der hochschulischen Pflegeausbildung deutlich intensiver gefördert werden muss. Einzelne, punktuelle simulationsbasierte Lehrveranstaltungen reichen nicht aus, um diese zentrale Kompetenz nachhaltig zu entwickeln. Vielmehr sind kontinuierliche und curricular aufeinander abgestimmte, (selbst-)reflexionsorientierte Lehr-Lernarrangements über die gesamte Studiendauer hinweg erforderlich, um einen pflegeprofessionellen Habitus zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Altmeppen, S. & Klaar, I. (2016). "Und da liegt jetzt ein Mensch" - eine Studie zu Lerngegenständen am dritten Lernort. In E. Brinker-Meyendriesch & F. Arens (Hrsg.), *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen* (S. 260–282). Berlin: wvb.
- Altmeppen, S. & Unger, A. (2020). Zwischen Skillslab und Erfahrungsraum – Zum Bildungspotenzial des dritten Lernorts. In J. Hänel & S. Altmeppen (Hrsg.), *Subjekt - Pflege - Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck* (1. Auflage, S. 107–136). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Çakmak, B. & Inkaya, B. (2025). The Effect of a Repeated Standardized Patient-Based End-of-Life Care Training Program on Nursing Students' Knowledge, Attitudes, and Emotions Toward End-of-Life Patients. *The American Journal of Hospice & Palliative Care*, 42 (1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/10499091241236921>.
- Darmann-Finck, I. (2022). Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (Kindl Edition) (Pflegepädagogik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 202–253). Weinheim: Beltz Juventa.
- Darmann-Finck, I. (2023). Die Interaktionistische Pflegedidaktik. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 261–279). Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_16-1.
- Darmann-Finck, I., Muths, S., Görres, S., Adrian, C., Bomball, J. & Reuschenbach, B. (Dezember 2014). „Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in NRW“. Abschlussbericht. Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung (ipp); Katholische Stiftungsfachhochschule München, Bremen. Zugriff am 06.10.2019. Verfügbar unter https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/pflege_abschlussbericht_26_05_2015.pdf.
- Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 757–777). Wiesbaden: Springer VS.
- Doll, A. (2007). Die Bedeutung der Pflege im Palliative-Care-Konzept. *Forum DKG* (3), 60–62.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. P. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (2 überarbeitete Auflage). Bielefeld: wbv.
- Jahncke, H. (2019). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios (Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 15). Augsburg und München: Rainer Hampp Verlag.
- Käppeli, S., Bernhart-Just, A. & Rist, L. (2007). Ich spreche mit ihnen, als ob sie noch lebten. Die Gestaltung des letzten Abschieds im Spital (Schriftenreihe der SGGP, No. 90). Zürich: SGGP.
- Kolbe, M., Seelandt, J. & Nef, A. (2018). Simulation und Forschung. In M. St. Pierre & G. Breuer (Hrsg.), *Simulation in der Medizin. Grundlegende Konzepte - Klinische Anwendung* (2. Auflage, S. 146–158). Springer.

- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laros, A. (2015). Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09999-2>.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018). Conducting Educational Design Research (2nd ed. (Kindl)). Milton: Routledge.
- Meyer-Rentz, M. (2026): Gestaltungsprinzipien zur Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz. Konzeption und Evaluation eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase. Dissertation, Universität Bremen (im Erscheinen).
- Mezirow, J. (1997). Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Band 10). Aus dem Engl. übersetzt von Karl Arnold. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), The handbook of transformative learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Wiley; Kindl Version.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Hrsg.), Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words (Second edition, S. 114–128). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Partsch, S. (2024). „Boah, es hätte an so vielen Punkten anders sein müssen.“ – Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Panelstudie ‚Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung‘. Dissertation. Universität, Bremen.
- Ruppert, S. & Heindl, P. (Hrsg.). (2019). Palliative Critical Care. Palliative Pflegemaßnahmen auf der Intensivstation. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70766-1>.
- Schlömmel, D. (2023). Sterbebegleitung in der Ausbildung von Pflegeschüler* innen – Anspruch und Wirklichkeit? Leidfaden, 12 (3), 85–90. <https://doi.org/10.13109/leid.2023.12.3.85>.
- Schropp, H. & Dippold-Schenk, K. (2018). Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen (Anpassungs)Qualifizierung. Entwicklung von Weiterbildungsformaten für Fach- und Sprachlehrende im Bereich Pflege und Medizin. Sprache im Beruf (1), 135–152.
- Widegger, S. (2009). Emotionsarbeit in der End-of-Life-Care. Eine quantitative Explorationsstudie zur Erhebung der Emotionsarbeit von diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegepersonal in der End-of-Life-Care. Magisterarbeit. Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik, Halle in Tirol.

Copyright:

Leona Brust, Jennifer Düwel, Alessa Hillbrink, Kristina Kähler, Benjamin Klages, Marlen Schumann, Kathrin Schwerin, Anke Timmann

Affiliation:

¹ Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

² Universität Hamburg

³ Universität Bielefeld

⁴ Hochschule Ruhr-West

⁵ Universität Potsdam

⁶ Universität zu Lübeck

* korrespondierende Autorin,
anke.timmann@uni-luebeck.de

Interessenkonflikte:

Die Autor*innen haben erklärt,
dass keine Interessenkonflikte
bestehen.

Wie erleben Studierende Teaching Analysis Poll? Atmosphäre, Beziehungen und Veränderungs- potentiale der Evaluationsmethode aus studentischer Perspektive

Leona Brust ¹, Jennifer Düwel ², Alessa Hillbrink ³, Kristina Kähler ⁴,
Benjamin Klages ⁵, Marlen Schumann ⁵, Kathrin Schwerin ²,
Anke Timmann ^{6*}

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die studentische Wahrnehmung der dialogorientierten Evaluationsmethode Teaching Analysis Poll (TAP) an drei Hochschulen. Auf Basis von 269 Rückmeldungen zeigt sich: TAP ist für die Mehrheit der Studierenden ein positives Erlebnis, sie fühlen sich gehört, können konkrete Veränderungen initiieren und erleben Partizipation. TAP kann zudem positive Beziehungen zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden fördern. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf motivationale Grundbedürfnisse, Partizipation, Demokratiebildung und vertrauensvolle Lehr-Lern-Beziehungen diskutiert. TAP wirkt nicht nur als Rückmeldeinstrument, sondern eröffnet Raum für reflexive Aushandlungen, in denen Studierende Perspektiven, Erwartungen und Routinen hinterfragen können.

Schlagworte

Teaching Analysis Poll (TAP), dialogorientierte Feedbackmethode, Studierendenperspektive, Wirksamkeit, Lehr-Lern-Beziehung

How do Students experience Teaching Analysis Poll? Atmosphere, relationships, and opportunities for change from a student perspective

Abstract

This article examines students' perceptions of the dialogue-oriented evaluation method Teaching Analysis Poll (TAP) at three universities. Based on 269 responses, the findings show that TAP is a positive experience for the majority of students. They feel heard, are able to initiate concrete changes, and experience a sense of participation. TAP can also foster positive relationships among students and between students and instructors. The results are discussed in terms of basic motivational needs, participation, democratic education, and trusting teaching-learning relationships. TAP functions not only as a feedback tool but also opens up space for reflective negotiations in which students can question perspectives, expectations, and routines.

Keywords

Teaching Analysis Poll (TAP), dialogue-oriented feedback method, students' perspective, effectiveness, teacher-student relationship

1 Einleitung

Teaching Analysis Poll (TAP) ist eine qualitative, dialogische Methode zur Gesprächsanbahnung zwischen Lehrperson und Studierenden mit Fokus auf den studentischen Lernprozess in konkreten Lehrveranstaltungen. Das Konzept wurde in den USA entwickelt und wird – mit unterschiedlich langer Tradition – inzwischen an zahlreichen deutschen Hochschulen angeboten.

Konkret erhalten Studierende einer Veranstaltung durch TAP die Gelegenheit, in der Semestermitte ein qualitatives Feedback zum bisherigen Verlauf der Lehrveranstaltung zu geben. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, welchen Einfluss die (didaktische) Ausgestaltung der Lehrveranstaltung (z. B. Lerninhalte, Kommunikation, Lernatmosphäre, Lernmaterialien, Lehr- und Lernmethoden) auf ihr Lernen hat und wie sich (didaktische) Veränderungen positiv auf ihre Lernprozesse auswirken könnten. Danach kommunizieren die Moderator*innen des TAP der Lehrperson, die während des Austauschs der Studierenden untereinander nicht anwesend war, die Inhalte des Feedbacks, was häufig mit einer didaktischen Beratung kombiniert wird. Anschließend kann die Lehrperson mit den Studierenden in ein Gespräch über das studentische Feedback einsteigen. TAP-Verfahren schaffen also kommunikative Anlässe und bieten einen Rahmen, um gemeinsam über Lehre und Lernen ins Gespräch zu kommen – zunächst Studierende untereinander und Moderator*innen mit Studierenden, dann die Moderator*innen und die Lehrperson und zu guter Letzt die Lehrperson mit den Studierenden.

Eingesetzt wird TAP mit unterschiedlichen Funktionen (als Feedback-, Reflektions-, Evaluations- oder Kommunikationsinstrument), auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle Lehrveranstaltungen, Module, Studiengänge oder Hochschulentwicklung) und unter Einbezug verschiedener Stakeholder*innen, die jeweils in unterschiedlichen Kombinationen an TAP beteiligt sein können (Hochschuldidaktiker*innen, Qualitätsmanagementbeauftragte, Evaluationsteams, Studierende, Lehrende mit kollegialem TAP, studentische TAPs).

Die vielfältigen Einbindungen und den Einsatz von TAP-Verfahren auf unterschiedlichen Ebenen eint die Hoffnung auf positive Wirkungen (Brust et al., 2023, S. 171). Dadurch wird der Methode implizit eine Wirksamkeit zugesprochen, deren Beschreibung bisher kaum Bestandteil systematischer Forschungsvorhaben war: Die Frage nach den durch TAP angestoßenen Veränderungen oder Wirkungen wurde bislang vorrangig beispielhaft beantwortet (Weitzel et al., 2022; Brust et al., 2023; Gerards et al., 2025) bzw. partiell hinterfragt (Wessel & Kopp, 2024, S. 419). Sicherlich liegt das auch an den grundsätzlichen Herausforderungen von Wirkungsmessungen von Interventionen im Bildungsbereich (Zeuner & Pabst, 2020, S. 3; Ditzel 2021, S. 146f.).

Eine erste Annäherung an dieses komplexe Thema kann darin bestehen, das Erleben von TAP aus unterschiedlichen Perspektiven systematisch zu beleuchten, um auf diese Weise den Wirksamkeitskonstruktionen und -zuschreibungen der beteiligten Akteur*innen auf die Spur zu kommen (Ditzel 2021, S. 148). Nachdem in einem ersten Beitrag der Arbeitsgemeinschaft

„Wissenschaftliche Begleitung von TAP“¹ die Perspektiven von Lehrenden auf TAP untersucht wurden (Brust et al., 2023), zielt dieser Artikel darauf ab, den Diskurs um die Sichtweisen der Studierenden zu erweitern und damit eine „wissenschaftsgeleitete Reflexion“ (Ditzel, 2023, S. 72) der Handlungspraxis von TAP um eine weitere Perspektive zu ergänzen. Leitend für die Untersuchung waren die folgenden Fragen:

- Wie erleben Studierende TAP-Verfahren?
- Welche Wirkungen schreiben sie der Methode gegebenenfalls zu?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird in einem theoretischen Teil (vgl. Abschnitt 2) zunächst der aktuelle Forschungsstand zu TAP dargelegt und das Forschungsvorhaben anschließend in das theoretische Modell von Brust et al. (2023, S. 176) eingeordnet. Anschließend wird ein methodologischer Ansatz vorgestellt, der die hier vorliegende Analyse rahmt. Der zugrundeliegende Datenkorpus wird vorgestellt, das konkrete methodische Vorgehen erläutert (3) sowie die Ergebnisse anhand thematischer Schwerpunkte dargelegt (4) und diskutiert, inklusive der Limitationen (5). Abschließend werden Gelingensbedingungen für TAP abgeleitet und ein Ausblick (6) auf mögliche weitergehende Forschungsfragen gegeben.

2 Theoretische Rahmung

Das Angebot von TAP-Verfahren ist stets mit den beiden Zielen verbunden, die Reflexion und Diskussion der Studierenden über ihre Lernprozesse anzuregen und gleichzeitig einen offenen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden über Lernen und Lehren zu ermöglichen. Auf dieser Basis können konkrete Veränderungen in der Lehre und den Lehr-Lernaktivitäten verhandelt werden. Damit lässt sich TAP auch als prozessorientiertes Instrument zur Lehr-, Qualitäts- und sogar Organisationsentwicklung verstehen (Weitzel et al., 2022, S. 113; Franz-Özdemir et al., 2019, S. 15; Ditzel, 2023, S. 68).

Im TAP steht die Frage nach dem Lernen der Studierenden und nicht die Performanz der Lehrperson im Mittelpunkt der Diskussion (Frank & Kaduk, 2017, S. 39). Dadurch werden nicht nur die Studierenden zur Reflexion ihres Lernprozesses angeregt, auch die Lehrenden werden ermutigt, sich auf Grundlage der Ergebnisse des TAP im Gespräch mit den Moderator*innen neu mit der eigenen Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen. So entsteht ein multiperspektivischer prozess- und wirkungsorientierter Blick auf das Lehren und Lernen in einer konkreten Situation, der dialogisch besprochen wird. Dadurch kann TAP auch als Beitrag zu einer Studien- und Lehrkultur betrachtet werden, „in der sich alle Beteiligten einbringen und als gestaltende Akteurinnen und Akteure des gemeinsamen Lehrens und Lernens erfahren können“ (Frank et al., 2011, S. 311).

Fokus auf das
Lernen der Studierenden

¹ Die Arbeitsgemeinschaft (AG) „Wissenschaftliche Begleitung von TAP“ hat sich 2021 als eine eigene Interessensgruppe aus der AG „Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden (QFEM)“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) heraus gegründet. Die Autor*innen des vorliegenden Beitrags sind Mitglieder dieser AG.

2.1 Überblick zum Forschungsstand zu Teaching Analysis Poll

Methodische Aspekte
des TAP-Verfahrens

Die bisherigen Veröffentlichungen zu TAP beleuchten schwerpunktmäßig methodische Aspekte des Verfahrens. So gibt es beispielsweise umfassende Darstellungen von TAP als Methode (Frank et al., 2011), deren Implikationen für die Rollenausgestaltung der Moderator*innen und der Anforderungen, die es bei der Ermittlung und Darstellung der zurückgemeldeten Feedbackaspekte der Studierenden zu berücksichtigen gilt (Frank & Kaduk, 2017; Hawelka & Hiltmann, 2018; Franz-Özdemir et al., 2019; Weitzel et al., 2022). Gerads et al. (2025) wägen in ihrem Beitrag die Stärken und Schwächen des TAP-Verfahrens gegenüber der fragebogengestützten Lehrveranstaltungsevaluation ab und liefern aus Lehrendenperspektive Einsatzempfehlungen zur jeweiligen Evaluationsmethode.

Zunehmende Verbreitung
des TAP-Verfahrens

Neuere Veröffentlichungen zeigen, dass TAP-Verfahren mittlerweile an vielen Hochschulen weitergedacht und -entwickelt werden, z. B. in Form von kollegialen TAP-Verfahren (Wessel & Kopp, 2024), im Rahmen der Hochschulentwicklung (Groß-Elixmann & Schreiber, 2025; Weitzel et al., 2022) oder in Richtung des forschenden Lernens im Rahmen eines Lehrprojekts (Schmidt, 2024). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt der Veröffentlichungen in Deutschland auf Praxisberichten liegt.

Einen Bezug zwischen dem TAP-Verfahren und möglicherweise dadurch ausgelösten Veränderungsprozessen bei den Beteiligten, insbesondere im Hinblick auf transformatives Lernen (Mezirow, 2009), haben einige Autor*innen des vorliegenden Beitrags 2023 erstmals hergeleitet und mit dem Fokus auf die Perspektive der Lehrpersonen untersucht (Brust et al., 2023).

2.2 Einordnung von TAP als wirkungsreflexives Feedbackinstrument

TAP bietet über den Einsatz als Feedback- oder Reflexionsinstrument ein methodisch gerahmtes, reflexives Verfahren, mit dem sich Lern- und Lehrperspektiven dialogisch in Beziehung setzen lassen (Weitzel et al., 2022).

TAP als Reflexionsinstrument

Aus methodologischer Perspektive lässt sich TAP in Anlehnung an Ditzel (2023) als „wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion“ begreifen, insofern in der Durchführung eines TAP, die dialogische Sichtbarmachung von Wirkzuschreibungen bzw. „Wirksamkeitskonstruktionen“ (Ditzel, 2019, S. 60) im Zusammenhang des Lehr-Lern-Geschehens den Kern des Verfahrens bilden. TAP fördert eine Praxis, in der gemeinsames Nachdenken über Lehre zur Normalität werden kann – eine Kultur reflexiver Hochschulbildung im Sinne transformativen Lernens (Mezirow, 2009).

Forschungsperspektive auf TAP

Dabei greift die Beforschung des Verfahrens (vgl. Abschnitt 3) den bereits im Design des TAP-Verfahrens multiperspektivisch angelegten Zugang auf Lehre auf (Brust et al., 2023). Damit verbunden ist der Anspruch einer evidenzbezogenen Wirklichkeitskonstruktion im Sinne von „Evidencing Value“ (Bamber & Stefani, 2016, S. 244ff.): einer reflexiven Triangulation aus kontextspezifischen Daten, Forschung und Erfahrungswissen, die intersubjektive Verständigung anstrebt. Gerade in der hochschuldidaktischen Forschung ist eine reflexive und kooperative Forschungskultur zentral, die die an Lehre beteiligten Akteur*innen in die Gestaltung von Hochschulbildung einbindet (Bosse

2021). Evidenz wird dann zwar immer noch über Messen und Bewerten erzeugt, aber der Rolle von subjektivem Urteilsvermögen, Erfahrung und Kontextwissen bei der Bestimmung dessen, was wie wozu evaluiert werden muss, kommt entscheidende Bedeutung zu.

2.3 Das Beziehungsgeflecht der an TAP beteiligten Personen

Das Beziehungsgeflecht der an TAP beteiligten Personen bzw. Personengruppen (vgl. Abbildung 1) ist komplex: Es gilt sowohl die wahrgenommenen und eingeschätzten Haltungen und Rollen der Beteiligten in den verschiedenen Phasen des TAP zu betrachten als auch die Beziehungen zwischen ihnen, denn jeweils bei ihnen sowie zwischen ihnen deuten sich wesentliche Veränderungspotenziale an.

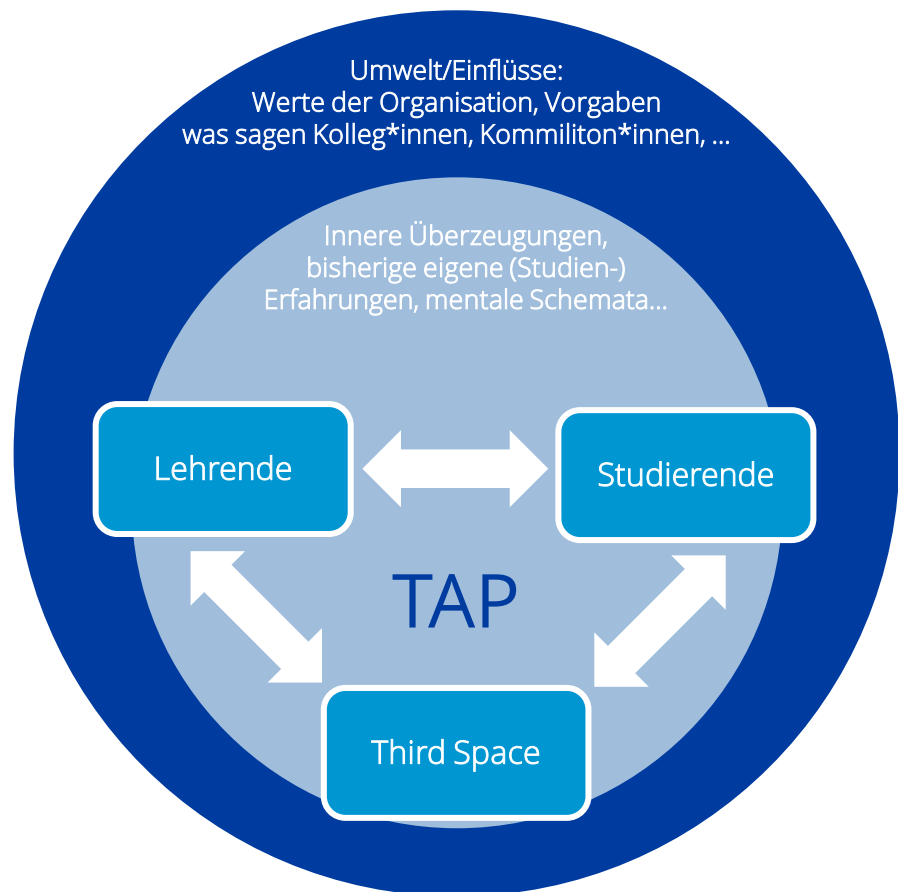


Abbildung 1: Beziehungs- und Akteur*innendreieck, Quelle: Brust et al. (2023)

Die drei an TAP-Verfahren beteiligten Akteursgruppen (Studierende, Lehrende und Mitarbeitende des Third Space) handeln in unterschiedlichen Bedeutungsrahmen. Sowohl Umwelt als auch die inneren Werte und Überzeugungen prägen die Art und Weise, wie TAP erlebt wird und wie und ob Veränderungen stattfinden können. Neben diesen potenziellen Wirkmechanismen zwischen den Akteursgruppen lässt sich vermuten, dass sich auch innerhalb einzelner Personen etwas verändern kann – jeweils auch im eigenen Bedeutungsrahmen.

Exploration der studentischen
Wahrnehmung

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Forschungsfrage zugrunde: „Wie erleben Studierende TAP-Verfahren?“. Ausgehend von der Annahme, dass sich gerade bei der Gruppe der Studierenden durch TAP etwas verändern kann – sei es in ihnen, zwischen ihnen oder auch in der Beziehung zur Lehrperson –, dient diese Untersuchung der Exploration der studentischen Wahrnehmung und Wirkungszuschreibungen von TAP.

3 Methodisches Vorgehen

Das Design der hier im Folgenden vorgestellten Begleitforschung zum Einsatz von TAP zielt auf eine kontinuierliche und kritische Kontextualisierung der Perspektiven im Sinne einer triangulativen Methodologie als „Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick, 2011, S. 9) ab. In diesem Beitrag kann die dokumentierte Wirkung als sozial konstruierte Zuschreibung durch die beteiligten Akteur*innen verstanden werden (Ditzel, 2019, S. 68).

Multiperspektivität
des Forschungszugangs

Die forschende Herangehensweise im Gesamtprojekt der AG „Wissenschaftliche Begleitung von TAP“ folgt seit 2021 der Prämisse einer mehrdimensionalen Perspektivierung, um die Komplexität hochschuldidaktischer Wirkzusammenhänge als Untersuchungsgegenstand adäquat abzubilden und „Stimmen der Praxis“ (Ditzel 2021, S. 146) zu einer Intervention – dem TAP – einzuholen und zu analysieren. Die angestrebte Multiperspektivität wird dabei mittels unterschiedlicher Untersuchungsphasen, Datenerhebungsarten sowie hinsichtlich diverser akteursbezogener Perspektiven² im TAP selbst und im wissenschaftlichen Begleitprozess abgebildet (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Darstellung des Vorgehens der Arbeitsgruppe zur Untersuchung der Akteur*innen-Perspektiven im TAP-Verfahren, Quelle: eigene Darstellung

² Die Mitglieder der AG haben unterschiedliche fachliche Hintergründe und arbeiten in unterschiedlichen Teams und Konstellationen an den beteiligten Hochschulen.

Ziele der Analyse

Ziel ist es, Handlungsorientierungen aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen (Nohl, 2013, S. 97ff.) rekonstruierbar zu machen und in ihrer gesellschaftlichen und institutionellen Heterogenität analytisch ernst zu nehmen. Dabei steht nicht die Verifizierung einzelner Einschätzungen, sondern das Verständnis von Interdependenzen und Eigenlogiken der Perspektiven (Hummrich & Terstegen, 2017, S. 208; Ditzel 2019, S. 58) im Zentrum der Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung findet in jedem Verfahren eines TAP immer wieder neu statt und spielt ebenso im Prozess der Begleitforschung eine wesentliche Rolle.

Qualitativ-exploratives Forschungsdesign

3.1 Methoden und Setting der Datenerhebung

Die Studie basiert auf einem explorativ angelegten Design, das Datensätze aus vier Quellen (vgl. Tabelle 1) analysiert, um die Erfahrungen mit TAP aus studentischer Perspektive abzubilden. Insgesamt wurden 269 Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Settings zu ihrem TAP-Erleben befragt. Alle beteiligten Studierenden nahmen im Zeitraum von 2021 bis 2025 an mindestens einem TAP teil und waren an einer von drei beteiligten Hochschulen (zwei Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, eine Universität) in verschiedenen Studiengängen eingeschrieben. Es waren sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende beteiligt.

Datenerhebung auf zwei Zeitebenen

Bei der Einordnung und Analyse der Datenquellen (vgl. Tabelle 1) ist zu beachten, dass sich die Erhebungen auf zwei Zeitebenen befinden: die Rückmeldung der Studierenden in Form von spontanen Wortwolken (Quelle 1) und spontanen Statements (Quelle 2) sind jeweils direkt im unmittelbaren Anschluss an ein TAP eingeholt worden, beinhalten also direkte Reaktionen auf TAP. Die Studierendenrückmeldungen aus der Podiumsdiskussion (Quelle 3) und die leitfadengestützten Interviews (Quelle 4) haben mit einem zeitlichen Abstand von mehreren Wochen bis Monaten nach dem TAP stattgefunden, so dass die Erfahrung des Nachgesprächs mit der Lehrperson, das Erleben nachfolgender Veränderungen in der Lehrveranstaltung sowie Zeit zum Nachdenken und Reflektieren in Bezug auf das TAP selbst gegeben waren.

Quelle	Bezeichnung	Zeitpunkt	Format	Kontext	Stichprobengröße
1	spontane Wortwolken	Wintersemester 2021/22 bis Sommersemester 2023	Onlineumfrage	Im Anschluss an die Durchführung eines TAP	160 Studierende
2	spontane Statements	Wintersemester 2024/25 bis Sommersemester 2025	Onlineumfrage	Im Anschluss an die Durchführung eines TAP	97 Studierende
3	Podiumsdiskussion	September 2024	Audioaufzeichnung	Im Rahmen einer Fachtagung	3 Studierende
4	leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews	Sommersemester 2024, Wintersemester 2024/25	Videoaufzeichnung (7), Audioaufzeichnung (1), schriftliche Beantwortung (1)	Am Ende des Semesters der TAP-Teilnahme	9 Studierende

Tabelle 1: Darstellung der vier verschiedenen Datenquellen, Quelle: eigene Darstellung

Spontane Reaktionen auf TAP (Quellen 1 und 2)

Spontane Wortwolken

Über vier Semester hinweg wurden seit dem Wintersemester 2021 an einer der beteiligten Hochschulen die Studierenden direkt im Anschluss an die TAP-Durchführung gebeten, ihr soeben erlebtes TAP spontan zu beschreiben. Im Rahmen von 17 TAP-Durchführungen beteiligten sich 160 Studierende, die ihre Rückmeldung über ein Umfragetool abgeben konnten. Die Antworten wurden als Wortwolken dargestellt.

Spontane Statements

Als Fortführung und Weiterentwicklung der Wortwolken wurden an der gleichen Hochschule Studierende über zwei Semester direkt nach der TAP-Durchführung gebeten, den folgenden Satz als Feedback zur Methode zu ergänzen: „Das TAP heute fand ich ...“. Die Eingabe fand erneut anonym über ein Umfragetool statt. Insgesamt haben in diesem Kontext 97 Studierende eine spontane Einschätzung zu TAP abgegeben und konnten den Satzanfang auch mehrmals vervollständigen.

Zeitlich versetzt erhobene Daten (Quellen 3 und 4)

Podiumsdiskussion

Im Rahmen einer Tagung im September 2024 teilten drei Studierende ihre Perspektive zu TAP während einer moderierten Podiumsdiskussion mit unterschiedlichen geladenen Hochschulakteur*innen. Zu der Podiumsdiskussion waren neben den Studierenden noch Lehrende und Third Space Mitarbeitende eingeladen, von ihren Erfahrungen mit TAP zu berichten. Die Diskussion wurde als Audioaufnahme aufgezeichnet.

Leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews

In zwei Gruppeninterviews (vgl. Flick, 2012, S. 249 f.), einem Einzelinterview und einer schriftlichen Beantwortung der Interviewfragen wurden an zwei Hochschulen insgesamt neun Studierende anhand eines Interviewleitfadens zu ihren Erfahrungen mit der TAP-Methode befragt. In den Interviewleitfaden flossen Erkenntnisse aus den Wortwolken und Hypothesen zum Zusammenhang zwischen TAP und transformativem Lernen (Brust et al., 2023) ein. Er umfasst sieben offene Fragen zu Eindrücken und Einschätzungen des TAP, zu wahrgenommenen Veränderungen (auf individueller Ebene und Ebene der Veranstaltung), zum Nachgespräch mit der Lehrperson, zur potenziellen Umsetzung der Verbesserungsvorschläge und zur Erfahrung mit bisherigen Lehrveranstaltungsevaluationen. Am Ende des Gesprächs bekamen die Studierenden die Möglichkeit, unabhängig von den zuvor gestellten Fragen, weitere Gedanken zum TAP zu ergänzen. Die Interviews wurden synchron virtuell durchgeführt und als Video/Audio aufgezeichnet. Ein*e Student*in beantwortete die Interviewfragen zeitversetzt schriftlich.

3.2 Inhaltsanalytisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung aller schriftlichen bzw. transkribierten Daten erfolgte im Sinne der Datentriangulation mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2022). Die spontanen Wortwolken (Quelle 1) waren von diesem Vorgehen ausgenommen. Sie dienten der Exploration der studentischen Perspektive.

Erster Schritt: Deduktives Kodieren

Die aus der Literatur und den ersten Eindrücken der spontanen Wortwolken (Quelle 1) entwickelten zentralen Fragen des Interviewleitfadens dienten als Grundlage für die hypothesengeleitete Ausarbeitung von sieben übergeordneten Kategorien. Diese Kategorien bildeten den thematischen Rahmen der

Analyse und dienten der Strukturierung des Materials. Das zunächst deduktive Vorgehen ermöglichte eine enge Anbindung an die Forschungsfrage und stellte gleichzeitig sicher, dass relevante inhaltliche Schwerpunkte systematisch erfasst wurden. Der entwickelte Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen differenziert folgende sieben Kategorien:

- 1 Rolle der Studierenden
- 2 Beziehung der Studierenden untereinander
- 3 Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden
- 4 Vergleich mit Lehrevaluation
- 5 Rolle der Moderation
- 6 Beschreibung & Bewertung von TAP
- 7 Wirkungen

Im Anschluss an die Entwicklung des Kodierleitfadens wurden die spontanen Statements (Quelle 2), die Beiträge der Podiumsdiskussion (Quelle 3) und die (Gruppen-) Interviews (Quelle 4) anhand dessen kodiert. Die einzelnen inhaltlichen Aspekte wurden den jeweiligen Kategorien zugeordnet, wobei auf eine präzise Zuordnung und eine möglichst hohe interpretative Konsistenz geachtet wurde. Die Kategorie „Wirkungen“ wurde bei der Kodierung der spontanen Statements (Quelle 2) nicht genutzt, da es zwischen TAP und Befragung keinen zeitlichen Abstand gab.

Zweiter Schritt: Induktives Kodieren

Im Zuge der Datenanalyse wurden die deduktiv entwickelten Hauptkategorien als Grundgerüst genutzt, um die Daten inhaltlich zu strukturieren. In der folgenden tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Studierendenrückmeldungen wurden – der Zuschreibung der Studierenden entsprechend (Ditzel, 2019, S. 68) – induktiv Subkategorien gebildet.

Es haben jeweils mindestens zwei Personen unabhängig voneinander kodiert. Im Anschluss erfolgte ein systematischer Abgleich der Kodierungen (Gegenkodierung), im Zuge dessen Unstimmigkeiten gemeinsam diskutiert und konsensual aufgelöst wurden. Dieses Vorgehen gewährleistet eine hohe inhaltliche Übereinstimmung und Nachvollziehbarkeit der Zuordnungen im Kategoriensystem (Intercoderrreliabilität) und trägt zur methodischen Transparenz und Validität der Analyse bei (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 48).

4 Ergebnisse der Datenauswertung

4.1 Ergebnisse der spontanen Reaktionen auf TAP

Ergebnisse der Wortwolken

Durch 17 Umfragen wurden insgesamt 272 Rückmeldungen gesammelt. Die Eindrücke der Studierenden direkt nach der TAP-Durchführung zeigen ein differenziertes Bild. „Gut“ ist die am häufigsten genutzte Beschreibung für die Methode durch die Studierenden. Das Erlebnis mit TAP wurde darüber hinaus als „konstruktiv“, „effizient“, „effektiv“ und „kommunikativ“ beschrieben. Einige Studierende nahmen es hingegen auch als „zeitaufwändig“, „übertrieben“ und „zu lang“ wahr. Auffällig ist auch ein spontaner direkter Vergleich zur fragebogengestützten Standardevaluation von Lehrveranstaltungen, den die Studierenden zum Beispiel mit den folgenden Worten vornahmen:

„besser als Fragebogen“, „persönlicher“, und „interaktiver“. Die Studierenden hoben hier außerdem den Aspekt hervor, dass der TAP-Prozess nicht oder nur bedingt anonym sei. Andere wiederum betonten die gewährte Anonymität.³ Viele Studierende beschrieben die Methode als „hilfreich“, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrpersonen. Wiederholte Ausdrücke wie „Reflexion“, „angeregte Diskussion“ und „guter Austausch“ zeigen, dass Perspektivwechsel vollzogen wurden. Einige Studierende äußerten den Wunsch danach, „auch in anderen Modulen“ TAP durchzuführen und hielten die Methode „sinnvoll für alle Dozenten“.

Ergebnisse der Statements

Die Frage „Das TAP heute fand ich ...“ wurde gezielt gewählt, um nach einer spontanen Beschreibung des Erlebens von TAP direkt nach dessen Durchführung zu fragen. Die 107 spontanen Antworten (Statements) konnten mehrere inhaltliche Aspekte beinhalten, so dass sich die unterschiedlichen Aspekte eines Statements mehreren Kategorien zuordnen ließen (z. B. wurde das Statement „Sehr gut. Super dass man spezifischere Fragen hat als bei der Evaluation.“⁴ den Kategorien „Beschreibung & Bewertung von TAP“ und „Vergleich mit Lehrevaluation“ zugeordnet). Insgesamt wurden 189 einzelne Aspekte kodiert.

In sechzehn Statements wurden inhaltliche Aspekte der Kategorie „Beziehung der Studierenden untereinander“ zugeordnet (z. B. „[...] wie es den Mitstudierenden geht“). Vierzehn Statements zeigten zudem, dass Studierende spontan TAP mit der Lehrevaluation verglichen (z. B. „[...] deutlich besser als normale Evaluation“), was den Bezugsrahmen verdeutlicht, innerhalb dessen Studierende TAP wahrnehmen und bewerten. Inhaltlich spiegeln die Antworten wider, dass die TAP-Methode von Studierenden als vorteilhafter gegenüber traditionellen Evaluationsverfahren wahrgenommen wurde.

Nur vereinzelt konnten Aspekte aus den Statements den Kategorien „Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden“ (sechs Aspekte, z. B. „es ist gut, dass wir eine Evaluation abgeben können, die nicht direkt vom Dozenten der Veranstaltung angenommen wird, weil dann etwas Angst besteht, dass er es direkt sehr persönlich nimmt und nicht sachlich [...]“), „Rolle der Studierenden“ (fünf Aspekte, z. B. „Wir als Studierende kriegen eine Stimme“) oder „Rolle der Moderation“ (drei Aspekte, z. B. „sehr gut angeleitet“) zugeordnet werden.

Die meisten inhaltlichen Aspekte (145 von 189) der Statements konnten der Kategorie „Beschreibung & Bewertung von TAP“ zugeordnet werden. Hier wurden im Laufe der Analyse Subkategorien induktiv entwickelt, um die differenzierte Beschreibung der Studierenden adäquat abzubilden (vgl. Abbildung 3).

³ Dabei kann davon ausgegangen werden, dass durch die Methode einerseits vollständige Anonymität des geäußerten Feedbacks der Studierenden gegenüber der Lehrperson gewährt wird und gleichzeitig die Methode innerhalb der beteiligten Studierenden nur bedingt anonym ist.

⁴ Im Folgenden werden die Zitate wortwörtlich und ohne Korrekturen wiedergegeben.

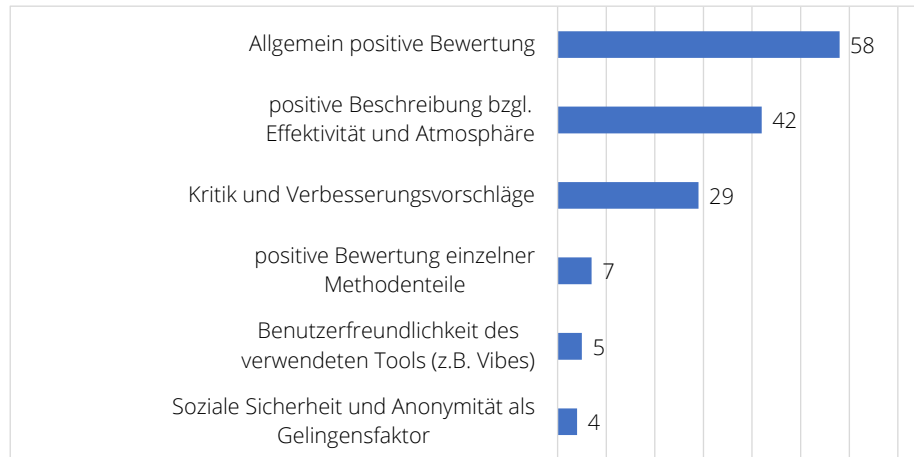


Abbildung 3: Anzahl der Aspekte pro Subkategorie innerhalb der Kategorie „Beschreibung & Bewertung von TAP“, Quelle: eigene Darstellung

Die Mehrheit der Aspekte spiegelt eine allgemein positive Bewertung von TAP durch positiv konnotierte Adjektive (z. B. „super“, „[...] really nice“) wider. Ebenfalls ließen sich in mehreren Statements Aspekte als positive Beschreibung hinsichtlich der wahrgenommenen Effektivität der Methode lesen, z. B. hinsichtlich der Effektivität (z. B. „nützlich“, „aufschlussreich“) oder hinsichtlich der Atmosphäre während des TAP – also der Wirkung auf die Studierenden im Moment der Durchführung der Methode (z. B. „ungewohnt erfrischend“, „[...] fun way to give constructive feedback“).

Des Weiteren wurden einzelne Methodenbestandteile positiv hervorgehoben (z. B. „sehr gut, vor allem die Gruppenarbeit am Anfang und die Gewichtung am Ende“), auf die Handhabung des Tools Bezug genommen (z. B. „einfaches Tool“) und Aussagen zur Anonymität getroffen (z. B. „A good opportunity to give anonymous feedback without feelings pressure from the professor [...]).

In den Statements ließen sich außerdem 29 inhaltliche Aspekte zu genereller Kritik an TAP finden (z. B. „Scheint noch nicht ganz ausgereift“), Kritik bezogen auf die (zeitliche) Organisation oder Dauer (z. B. „Wir hätten gerne vorher den Termin gewusst [...]), „könnte kürzer sein“) oder die Aspekte enthielten Vorschläge zur Verbesserung (z. B. „Eventuell eine Veranstaltung vor dem Modul auch mal machen, um Erwartungen zu klären“).

4.2 Ergebnisse der zeitlich versetzt erhobenen Reaktionen (Podiumsdiskussion und (Gruppen-)Interviews)

Während die Auswertung der spontanen Statements einen ersten Einblick in das studentische Erleben von TAP gewährte, ermöglichten die Podiumsdiskussion und die leitfadengestützten (Gruppen-)Interviews, die mit einem zeitlichen Abstand zum TAP durchgeführt wurden, eine reflektierte Betrachtung der Methode durch die Studierenden aufzunehmen. Im Verlauf der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews wurden die studentischen Aussagen den in Abschnitt 3.2 aufgeführten sieben Kategorien zugeordnet.

Beschreibung & Bewertung von TAP

Die Aussagen der Studierenden in den (Gruppen-)Interviews ließen sich besonders häufig in die Kategorie „Beschreibung & Bewertung von TAP“ einordnen. Die Kategorie „Wirkungen“ umfasst alle Veränderungen, Auswirkungen und Effekte, die von Studierenden im Zusammenhang mit TAP benannt wurden. Auf der Beziehungsebene äußerten sich Studierende wiederholt sowohl zur eigenen Beziehung zur Lehrperson als auch zur Beziehung von Kommiliton*innen zur Lehrperson. Eher selten thematisierten die Teilnehmer*innen die „Beziehung der Studierenden“ untereinander. Eine eher untergeordnete Bedeutung spielten auch die beiden Kategorien „Rolle der Studierenden“ und „Rolle der Moderator*innen“ im TAP-Prozess.

Die Studierenden beschrieben das TAP wiederholt mit eigenen Worten und stellten ihre damit verbundenen Eindrücke und Gefühle dar. Dabei nutzten sie überwiegend positive oder neutrale Worte wie etwa „neu“. Insbesondere die gute Struktur und der kommunikative Charakter der TAPs wurden hervorgehoben:

„Ich habe die Methode positiv erlebt, wie bereits erwähnt hat mich die interaktive, kommunikative Weise (...) unter den Studierenden und auch nachher mit Ihnen [den Moderatorinnen] sehr gefallen.“

Zugleich betonten Studierende auch die angenehme Atmosphäre, die engagierte Teilnahme der Kommiliton*innen und den Freiraum zur Äußerung von Feedback:

„Kommunikative, interaktive Feedback-Runde, einfach zu handhaben, viel Freiraum, um selber Feedback zu formulieren.“

Kritische Äußerungen bezogen sich primär auf die Rahmenbedingungen der Durchführung wie beispielsweise eine fehlende Ankündigung des TAP oder dessen zeitlichen Aufwand. Die Studierenden verknüpften ihre Kritik häufig mit konkreten Verbesserungsvorschlägen.

„Also ich glaube tatsächlich, dass es sinnvoll wäre, noch mal eine individuelle Meinung abzugeben, weil man sich dann doch irgendwie sehr aufeinander eingespielt hat, wenn man in Gruppen eingeteilt wurde. Da geht vielleicht wirklich einfach das Persönliche dann unter, was man vielleicht noch hätte anbringen wollen [...]“

Studierende, denen die Durchführung des TAP im Rahmen der Lehrveranstaltung zuvor nicht angekündigt worden war, beschrieben es als „überfallsartig“. Das TAP war in diesen Fällen mit unsicheren Erwartungen verbunden. Sie standen der Methode zunächst skeptisch gegenüber:

„Ich glaube, dass ich besser auf die Situation vorbereitet gewesen wäre, dass ich mir vielleicht im Vorfeld hätte schon Gedanken machen können, was ich anbringe. Also, dass man da so ein bisschen strukturierter rangeht.“

„Ja, wir machen jetzt hier ein neues Verfahren und so und so läuft das, habe ich mich, glaube ich, ein bisschen überfallen gefühlt.“

Vergleich mit klassischer Lehrevaluation

Die Studierenden stellten ihr Erlebnis mit TAP besonders häufig in Abgrenzung zu ihren Erfahrungen mit der ihnen vertrauten fragebogengestützten standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation dar. Das TAP wurde dabei als neuartige, positive Referenz herangezogen:

„Das gesamte Programm hat mich deutlich mehr überzeugt als das hochschulinterne Evaluierungssystem, weshalb ich danach ein gutes Gefühl hatte.“

Im Vergleich zur standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation empfanden die Studierenden das TAP-Verfahren als effektiver, was insbesondere durch kurzfristig vorgenommene Änderungen in der laufenden Veranstaltung sowie durch die Lehrperson angekündigte Veränderungen für das kommende Semester zu erklären ist:

„Also ich hatte jetzt bei Frau [Name der Lehrperson] das mitgemacht und sie kam danach direkt rein und, obwohl wir wirklich einen Tag vor der Klausur standen, die zum Beispiel verschoben wurde, hat sie schon direkt viel damit anfangen können. Sie hat direkt wieder was angepasst und hat dann gemerkt okay, das passt so nicht. Und ich finde, das ist halt der große Unterschied zwischen diesen Onlinebögen und das, was man halt wirklich hier in Präsenz im Raum dann mit der Person macht.“

Bei der standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation nahmen Studierende außerdem häufig ein geringeres Interesse der Lehrpersonen an den Ergebnissen der Evaluation wahr als beim TAP, was sich insbesondere auf das Fehlen der anschließenden Rückmeldegespräche zurückführen ließe. Sie bemängelten zudem, dass im standardisierten Verfahren Fragen nicht treffsicher für die entsprechende Lehrveranstaltung seien. Auf der anderen Seite beschrieben die Studierenden, dass die Vorteile der klassischen Lehrevaluation vor allem darin lägen, dass die einzelnen Rückmeldungen unbeeinflusst vom Gespräch mit Kommiliton*innen erfolgen können. Zudem können zum einen Lehrveranstaltungen, die die gleichen Fragebögen zur Evaluation nutzen, untereinander und zum anderen die einzelne Lehrveranstaltung im Zeitverlauf verglichen werden.

„Ja, ich könnte jetzt nicht direkt sagen, was besser ist. Ich fände vielleicht sogar eine Kombination aus beidem sinnvoller.“

Die Beziehung der Studierenden untereinander

Die Interview-Teilnehmer*innen beschrieben auch die Beziehung der Studierenden zueinander. In diesem Kontext zeigten sie auf, dass innerhalb eines TAP vor allem ein Abgleich unterschiedlicher Meinungen stattfindet. Damit gehe das Gefühl „andere empfinden genauso wie ich“ einher. Wobei die Studierenden besonders betonten, dass auch Einzelmeinungen respektiert worden seien. Der Prozess der „Konsensbildung“ im Prozess der TAP-Durchführung stand in den Antworten jedoch im Vordergrund.

„Bei dem TAP war es so [...] zum Beispiel auch so, dass ich weiß, dass da die Meinungen zum Teil auseinander gingen und wir unter uns erst mal diskutiert haben, um da einen gemeinsamen Nenner zu finden oder so einen Kompromiss und den dann halt weiterzuleiten.“

Die Rolle der Studierenden

Hinsichtlich der eigenen Rolle im TAP-Prozess verstanden sich die Studierenden als „Feedbackgebende“. In dieser Funktion sahen sie den Bedarf, ihr Feedback an die Lehrperson weiterzugeben und die geteilte Verantwortung in der Studierendengruppe, dies im Rahmen des TAP konstruktiv zu tun. Sie hatten das Gefühl, dass ihre Rückmeldungen wahrgenommen wurden und zählten. Die Teilnehmenden erwarteten dabei keineswegs, dass alle Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge sofortige Konsequenzen hätten; betont wurde jedoch, dass eine Transparenz über die Machbarkeit von Änderungen wünschenswert sei:

„Also wir haben ziemlich oft dazu gesagt, ja, wenn das möglich ist. Wir wissen selber, dass es nicht unbedingt immer umsetzbar ist und wir wissen auch, dass nicht alles, was wir uns da wünschen, jetzt umgesetzt wird. Aber wir freuen uns schon, dass auf uns eingegangen wird.“

Die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrperson

Wie ein TAP die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrperson beeinflussen konnte, hing insbesondere von der Reaktion der Lehrperson auf das erhaltene Feedback ab. Die von den Studierenden beschriebenen Reaktionen reichten von Ablehnung des Feedbacks und Unverständnis über Desinteresse bis hin zu sehr positiven Reaktionen, die sich in erster Linie in der Umsetzung der Verbesserungsvorschläge zeigten. In Fällen, in denen die Studierenden berichteten, dass sie schon ein gutes und offenes Verhältnis zur Lehrperson hatten, erfuhr dieses gute Verhältnis durch das TAP und die Reaktion der Lehrperson auf das Feedback Bestätigung:

„Und zwar, dass er so eine, so eine Gegenseitigkeit von Anfang an irgendwie verlangt hat [...]. Also war von Anfang an eigentlich klar, dass das relativ auf Augenhöhe passiert und da auch viel Gutes zu gesagt wird. Und ich würde sagen, also das ist auf jeden Fall jetzt weiterhin so geblieben.“

Interviewte äußerten auch Sorge vor der Reaktion der Lehrpersonen. Tatsächlich berichteten Studierende von der Verschlechterung des Verhältnisses zur Lehrperson durch eine negative Reaktion auf das Feedback bzw. vom Gefühl, dass ihr Feedback missverstanden wurde. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach Anwesenheit externer Moderator*innen auch im Nachgespräch zwischen Studierenden und Lehrenden zur Vermittlung zwischen beiden Positionen geäußert:

„Aber wenn man jetzt vielleicht mehr Kritik äußert und vielleicht auch alle unzufrieden wären, dass es beim Nachgespräch besser wäre, wenn noch mal diese dritte Person, also jemand Außenstehendes mit dabei wäre. Wenn dann wieder nur dieses Direktgespräch ist. Dann rudern wir Studierenden vielleicht auch wieder zurück, weil wir sagen wir wollen jetzt doch nicht kritisieren, nachher kriegen wir eine schlechte Note, weil dann direkt der Lehrende auch weiß, wer es gesagt hat.“

Andere Studierende äußerten Respekt dafür, dass die Lehrperson interessiert am Feedback der Studierenden war und sich aus eigener Motivation für die TAP-Methode als Instrument entschieden hatte.

„Und ich habe auch jetzt erst erfahren, dass das eben aus Eigeninitiative der Professorin war und auch ist. Immer noch und das irgendwie Bewunderung dafür, weil super viele Leute interessiert es auch einfach gar nicht, oder dann sind die fein mit diesen Fragebogen am Ende.“

Wahrgenommene Wirkungen

In der Kategorie „Wirkungen“ wurden alle von Studierenden genannten wahrgenommenen Wirkungen im Sinne von Veränderungen und Effekten kodiert, die diese im Rahmen der Interviews äußerten. Die Studierenden beschrieben insbesondere Effekte auf affektiver Ebene: Sie empfanden das TAP als „sinnvoll“, stellten „vorübergehende positive Effekte“ fest und fühlten sich selbstwirksam.

„Ja aber wenn man dann halt sieht, es kommt irgendwie was an und man hat wirklich eine Stimme dadurch.“

Augenfällig war auch eine wahrgenommene Veränderung auf der sozialen Ebene mit dem Gefühl, „sich einbezogen“ oder „wahrgenommen“ zu fühlen:

„Das hilft einfach immer immens, weil man dann sich nicht so bevormundet vorkommt vielleicht, sondern man wird mit einbezogen in den Prozess und kriegt erklärt, warum. In egal welcher Richtung.“

Die Studierenden beschrieben, dass es auf der Ebene der konkreten Lehrveranstaltung zu prompten Änderungen im laufenden Semester sowie der Ankündigung von Veränderungen im nächsten Durchgang kam.

„[...] und ich finde es auch gut, dass man so mitten in der Lehrveranstaltung noch mal was ändern kann. Was wir auch gemacht hatten, was uns viel mehr gebracht hat.“

Ein*e weitere*r Studierende*r erkannte, dass sich das Feedback der Lernenden in ihrem konkreten TAP insbesondere auf die didaktische Ausgestaltung der Lehrveranstaltung bezog und weniger auf die Inhalte:

„Also bei uns bei den TAPs ging es auch gar nicht unbedingt um das Inhaltliche, also das ist mir zu viel Physik bei Physik, sondern da ging es dann eher darum, okay, wir sind mit dem und dem überfordert oder, oder? Es wäre besser, wenn die Hausaufgaben so und so gestaltet wären oder wenn es Bonuspunkte Programm gäbe. Weil, wir sind schon eher direkt in die Punkte gegangen, wo wir wissen, dass es zu ändern ist. Weil ich es schwierig finde, wirklich über das, was uns gelehrt wird, irgendwie da zu urteilen.“

Auch der Befund, dass das TAP keinen Effekt gehabt habe, wurde von einigen befragten Studierenden konstatiert. Antworten, die in dieser Kategorie kodiert wurden, folgten häufig auf die direkten Nachfragen der Interviewer*innen nach erlebten Veränderungen in der Lehrveranstaltung oder auf der Beziehungsebene. So beschrieben Studierende, dass die Beziehung zur Lehrperson schon zuvor gut gewesen sei, dass das TAP zu spät im Semester stattgefunden habe oder dass die Erkenntnis, dass Studierende unterschiedlich lernten, schon zuvor vorhanden gewesen sei und durch das TAP lediglich verstärkt worden sei.

Auch in Bezug auf die Wahrnehmung und Reflexion von Lernprozessen wurden Effekte beschrieben. So betonte eine Person die Verantwortung der Lernenden für die eigenen Lernprozesse. In weiteren Aussagen schilderten Studierende die Erkenntnis, dass ihre Kommiliton*innen unterschiedlich lernten:

„Und da hat man sehr stark gemerkt, das Angebot wird ganz unterschiedlich genutzt. Aber es wird also diese Breite und dieses Spektrum, was dann doch irgendwo abgegrenzt war, hat eigentlich allen geholfen. Alle konnten irgendwie damit anknüpfen und irgendeinen Weg finden und da eben unterschiedlich. Aber es gab eigentlich für alle einen Weg. Dadurch, dass es ein, zwei verschiedene Möglichkeiten gab, das zu lernen.“

Die Rolle der Moderator*innen

Die Rolle der externen Moderator*innen im TAP wurde von Interview-Teilnehmer*innen kontrovers eingeordnet. Einige Teilnehmer*innen interpretierten die externe Moderation als Qualitätssiegel.

„Aber ich hatte das Gefühl, dadurch, dass man so ein spezielles Verfahren mit einem externen, noch dazu, indem man Externe dazu nimmt, wird dem Ganzen ein bisschen mehr Aufmerksamkeit geschenkt.“

Ihre Anwesenheit vermittelte besondere Sicherheit, da ein geschützter Raum für kritische Äußerungen geschaffen würde. Ein anderer Studierender berichtete hingegen von Skepsis gegenüber der außenstehenden Person. Diese Skepsis entstand, da hier bereits eine besonders positive Beziehung zur Lehrperson und deshalb Sorge vor Missverständnissen bestand:

„Ich glaube, einmal gab es ja auch einen Abschreibfehler, wo genau das Gegenteil eigentlich von dem Seminar gesagt wurde. Und dann? Dann war es uns schon ein Bedürfnis, das direkt auch gerade zu stellen [...] Okay, ich habe schon eine gewisse Positionalität zu [Name der Lehrperson] und ich will auch, dass das jetzt richtig rüberkommt.“

Es gab insgesamt nur wenige Äußerungen, die sich auf die Rolle der Moderator*innen bezogen.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus allen vier Datenquellen

Sowohl in den spontanen Statements direkt im Anschluss an ein TAP als auch in den Interviews mit zeitlichem Abstand zum TAP äußerten sich die Studierenden dazu, wie sie die TAP-Methode erlebt und wahrgenommen haben. Aus allen vier Datenquellen (spontane Wortwolken, spontane Statements, Podiumsdiskussion und leitfadengestützte (Gruppen)-Interviews) geht hervor, dass die Studierenden das TAP grundsätzlich positiv erlebt haben. Blieb die Rückmeldung der Studierenden bei den spontanen Reaktionen direkt nach dem TAP mit Aussagen wie „gut“, „super“ oder „effektiv“ noch an der Oberfläche, benannten sie in den Interviews, mit größerem zeitlichem Abstand zum durchgeführten TAP und mit Gelegenheit für inhaltliche Tiefe und Reflexion, konkrete positive Aspekte, wie etwa die angenehme Atmosphäre während des TAP, den dialogorientierten Charakter der Methode oder die Möglichkeit, „ehrliches“ Feedback zu äußern. Die von den Studierenden

benannten positiven Effekte bezogen sich sowohl auf didaktische Veränderungen als auch auf affektive Aspekte wie Einbezogenheit und Selbstwirksamkeit sowie das Verhältnis zur Lehrperson und die Reflexion des eigenen Lernens.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, einen Einblick in die studentischen Wahrnehmungen und das Erleben von TAP zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten die vertiefenden Interviews einen ersten Eindruck davon geben, welche Wirkungen die Studierenden der TAP-Methode zuschreiben. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der beiden zentralen Forschungsfragen: „Wie erleben Studierende TAP-Verfahren?“ und „Welche Wirkungen schreiben sie der Methode zu?“ diskutiert.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Aus den vorliegenden Daten lässt sich ableiten, dass TAP aus Sicht der Studierenden einen Raum eröffnet zur Kommunikation und Reflexion. TAP fördert vor allem den Dialog zwischen den Studierenden und der Lehrperson sowie die Kommunikation und den Austausch der Studierenden untereinander. Die quasi ‚organisierte‘ Interaktion zwischen den Studierenden wird von den Studierenden sehr positiv eingeschätzt.

Vergleich mit fragebogengestützter
Lehrveranstaltungsevaluation

Zur Beschreibung der TAP-Methode ziehen die Studierenden immer wieder die fragebogengestützte Lehrveranstaltungsevaluation als Referenzpunkt heran. Im Vergleich empfinden die Studierenden das TAP als effektiver, weil es schnelle, konkrete Anpassungen im laufenden Semester ermöglicht, den Austausch der Studierenden untereinander und eine persönlichere Rückmeldung fördert. Darüber hinaus nehmen die Studierenden bei den Lehrpersonen, die ein TAP in ihrer Lehrveranstaltung durchführen, ein größeres Interesse an der Studierendenrückmeldung wahr, was sich insbesondere auf das Nachgespräch zu den TAP-Ergebnissen zwischen Lehrperson und Studierenden zurückführen lässt. Doch auch wenn das TAP im Vergleich zur fragebogengestützten Lehrveranstaltungsevaluation positiver bewertet wird, betrachten Studierende beide Verfahren sehr differenziert. Sie stellen dabei heraus, dass sich das jeweilige Verfahren für unterschiedliche Ziele und Zwecke eignet und betonen, dass mit beiden Verfahren Vor- und Nachteile einhergehen.

Förderung des Dialogs zwischen
Studierenden und Lehrenden

Im Vergleich zu standardisierten Feedbackfragebögen, so Gerards et al. (2025) schaffen es – aus Sicht der Lehrpersonen – TAP-Verfahren, Studierende während des Feedbackprozesses miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Studierenden erfahren, was ihre Mitstudierenden über die Stärken und Schwächen der Veranstaltung denken (Schmidt, 2024, S. 23). Dieser Dialog kann konstruktiv zwischen den Studierenden und Lehrenden weitergeführt werden, was die Voraussetzung für ein „unsichtbares Arbeitsbündnis“ (Bommersheim & Schmidt, 2023, S. 92) schaffen kann. TAP eignet sich aus Lehrendenperspektive daher nicht nur besonders bei der Bearbeitung spürbarer Missstimmungen in der Veranstaltung, sondern auch dann, wenn eine stärker gemeinschaftliche Verantwortlichkeit und ko-kreative Ausrichtung der Lehr-/Lernprozesse angestrebt wird (Gerards et al., 2025, S. 208). Im

Rahmen der vorliegenden Untersuchung berichten die Studierenden, dass sie im Kontext der TAP-Methode häufig zum ersten Mal erleben, dass die Lehrenden mit ihnen ein Nachgespräch zum Studierendenfeedback führen. Die Studierenden bekommen dadurch sowohl einen Einblick in den gesamten Feedbackprozess, fühlen sich mehr eingebunden und erleben durch das Rückmeldegespräch und durch Anpassungen an der Lehrveranstaltung wie Feedbackloops geschlossen werden. Studierende äußern aber auch Sorgen vor möglichen negativen Reaktionen der Lehrenden beim Auswertungsgespräch zwischen der Lehrperson und den Studierenden. Es bedarf somit einer gewissen Sensibilität der moderierenden Person, ob der Prozess nach der eigentlichen Durchführung des TAP weiter begleitet werden sollte.

Im Hinblick auf die Kommunikation der Studierenden untereinander lässt sich insbesondere der Aushandlungsprozess, der während eines TAP in der Gruppe stattfindet, hervorheben. Der Abgleich der eigenen Meinung und Wahrnehmung mit denen der Kommiliton*innen hilft den Studierenden, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und gemeinsam eine allgemeingültigere Rückmeldung zur Lehr-Lernsituation in der Veranstaltung zu geben. Die Studierenden fühlen sich in der Rolle der Feedbackgebenden gehört und einbezogen. Dies verstärkt sich dann, wenn im Nachgang zum TAP ein Gespräch mit der Lehrperson stattfindet und sie Anpassungen in der Gestaltung der Lehrveranstaltung wahrnehmen.

Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden

An Stellen, an denen in den Datenquellen deutlich wird, dass das dialogische TAP-Vorgehen eine positive Wirkung auf die Studierendenbeziehung untereinander hat und die Studierenden vielleicht zum ersten Mal miteinander über gute Lehre und ihre eigenen Lernerfahrungen sprechen, zeigt sich dies nicht automatisch auch für die Beziehung zur Lehrperson. Das TAP, genauer gesagt der Umgang der Lehrperson mit den TAP-Ergebnissen, kann einen Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden haben. TAP kann im Sinne eines positiven ‚Verstärkers‘ wirken, wenn die Studierenden durch ein Rückmeldegespräch und Anpassungen an der Lehrveranstaltung ein großes Interesse der Lehrperson an ihrem Feedback wahrnehmen und diese Reaktion dem positiven Bild entspricht, das die Studierenden bereits von ihrer Lehrperson haben. In Fällen, in denen sich die Studierenden im Vorfeld Sorgen vor der Reaktion der Lehrperson auf ihr Feedback machen, die Lehrperson dann kein Rückmeldegespräch durchführt oder sich angegriffen fühlt und wenig verständnisvoll auf die Rückmeldung reagiert, kann sich dies auch negativ auf die Beziehung zur Lehrperson auswirken.

5.2 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Ordnet man die Erkenntnisse in den bisherigen Forschungsstand ein, zeigt sich, dass sich daraus nicht nur ein Mehrwert in Bezug auf die Frage nach den Wirkungen von TAP ergibt, sondern sich auch Bezüge herstellen lassen zu aktuellen (hochschuldidaktischen) Diskursen, die so deutlich bisher nicht benannt wurden. Im Folgenden diskutieren wir TAP sowohl in Bezug auf seine Wirkungen als auch in Bezug auf die Erfüllung motivationaler Grundbedürfnisse, Lehr-Lern-Beziehungen, Partizipation und Demokratiebildung.

TAP und motivationale Grundbedürfnisse

Betrachtet man die in der Kategorie „Wirkungen“ beschriebenen Effekte des TAP-Prozesses in der Zusammenschau, ist augenfällig, dass sie zu einem erhöhten Selbstwirksamkeitsgefühl (Bandura, 1977) der Studierenden beitragen. Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen einer Person in ihre Fähigkeit, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse zu erzielen und Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Studierende erleben durch TAP, dass ihre eigene Wahrnehmung von Lehre zählt und dass das Spiegeln dieser kollektiven Wahrnehmungen der Gruppe zu konkreten Anpassungen an der Lehrveranstaltung führen kann. Ein*e Studierende*r bringt es im Interview so auf den Punkt: „Ja aber wenn man dann halt sieht, es kommt irgendwie was an und man hat wirklich eine Stimme dadurch“. Dadurch, dass die eigene Meinung eingebracht werden kann und gehört wird, wird auch das Bedürfnis nach Autonomie erfüllt. Den Studierenden wird zugetraut, das eigene Lernen und die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung zu beurteilen – sie werden in ihrem Bedürfnis nach Kompetenz-Erleben ernst genommen und dürfen diese Kompetenz durch das TAP und die Reflexion über die TAP-Fragen auch weiterentwickeln und schärfen. Dem Bedürfnis nach Verbundenheit kommen die Beziehungsangebote sowohl seitens der Lehrperson durch das dialogische Verfahren als auch seitens der anderen Studierenden durch die Diskussion in Kleingruppen und den gemeinschaftlichen Abstimmungsprozess entgegen. Das TAP adressiert also offensichtlich alle drei motivationalen Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 1985) im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie. Dass eine stärkere Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse mit höherer Motivation zusammenhängt (Deci & Ryan, 1985), kommt sowohl in den Teilnahmequoten am TAP-Verfahren als auch in der Qualität der Rückmeldungen und dem Wohlbefinden der Studierenden während des Verfahrens zum Ausdruck. Dies ist insbesondere der Fall, wenn TAP mit einem weniger stark an Grundbedürfnissen ausgerichteten Verfahren wie der klassischen Lehrveranstaltungsevaluation verglichen wird, was viele der hier befragten Studierenden automatisch taten.

TAP und Lehr-Lern-Beziehungen

Mit Bezug auf empirische Forschung zu Einflüssen auf die Lernleistung stellen Reinhold & Sprenger (2020, S. 14) heraus, dass eine verbindliche Art der direkten Interaktion und hohem Diskussionsanteil, merkliches Interesse der Lehrenden an Stoff und Studierenden sowie Hilfsbereitschaft die Lernleistung offenbar merklich unterstützen und die Wahrnehmung der Lehrperson jenseits ihrer inhaltlichen oder methodischen Kompetenz durch die Lernenden wichtiger eingeschätzt werden als Faktoren, die das Arrangement betreffen (ebd., S. 3). Es geht nicht in erster Linie um didaktisch-methodisch ausgefeiltes Lernbegleiten, sondern darum, sich als Lehrperson selbst zu beobachten, unabhängig vom Unterrichtsthema als Mensch direkt in Beziehung zu gehen, den Studierenden auf Augenhöhe zu begegnen und ein aktives Beziehungsangebot zu offerieren (ebd., S. 6). Insofern hat der Blick auf die Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Lehrpersonen besondere Relevanz.

Besonderes Augenmerk liegt hier auf der Einschätzung der Studierenden, dass die Beziehung bzw. der Umgang der Lehrpersonen mit den Studierenden von der Art des Feedbacks, das sie im Rahmen eines TAP erhalten, beeinflusst wird. Die Studierenden beschreiben, dass sie Sorge vor der Reaktion der Lehrperson haben, vor allem wenn sie kritische Rückmeldung geben. In

der Untersuchung von Gerards et al. (2025) verstehen die Lehrenden das Nachgespräch zwischen Lehrperson und Studierenden als „Safe Space“ (Gerards et al., 2025, S. 205); für die Studierenden jedoch scheinbar mit offenem Ausgang. Dies impliziert eine Offenheit hinsichtlich der Wirkung von TAPs, die von der bereits bestehenden Einstellung und Haltung der Lehrperson, dem bereits bestehenden Verhältnis und dem konkreten Umgang mit dem Feedback der Studierenden (in der Nachgesprächssituation) abhängt. Das ist ein Hinweis darauf, dass das Nachgespräch einen wichtigen Einfluss auf die Beziehung und die Arbeit an dieser haben kann, was sich auch in dem studentischen Wunsch nach externer Moderation widerspiegelt. Wie der Einsatz von TAPs auf die Lehr-Lern-Beziehung wirkt, ist somit von verschiedenen Faktoren abhängig.

TAP, Demokratiebildung und Partizipation von Studierenden

TAP scheint nicht nur seine vordergründige Funktion im Rahmen der Mittsemer-Evaluation zu erfüllen und zu konkreten Veränderungen an Lehrveranstaltungen zu führen, sondern weitere Veränderungspotenziale mitzubringen, die zur Zeit an den Hochschulen gewünscht werden, aber bisher kaum durch einfache Interventionen herbeizuführen sind: Das Aushandeln und Diskutieren ihrer Sichtweisen auf Lehre und Lernen lässt Studierende die Pluralität von Perspektiven erleben, zugleich gibt ihnen der Rahmen von TAP das Gefühl „eine Stimme zu haben“ und „Verantwortung für das eigene Lernen“ zu übernehmen. Die Kooperation von Lehrenden und Hochschuldidaktik, die Partizipation von Studierenden sowie die alle Beteiligten umfassende kreative Auseinandersetzung mit Feedback und Evaluationsergebnissen machen das TAP zu dem, was es ist. „All seine Stärken und Potentiale zieht es gerade aus dieser Nähe zur Ko-Kreation“ (Gerards et al., 2025, S. 209). Alle drei Faktoren sind im Kontext der Demokratiebildung äußerst wünschenswert und können als eine Form von Studierendenpartizipation entlang der Stufen Informieren, Feedback, Dialog und Mitgestalten (Ditzel, 2025; Maryberger, 2012) im Rahmen der Entwicklung von Hochschullehre und bis auf die Ebene der Organisationsentwicklung verstanden werden.

Die Ergebnisse lassen sich ebenfalls in die bestehenden Forschungsdiskurse zu hochschuldidaktischer Qualitätssicherung, dialogischen Lehr-/Lernkulturen sowie transformativen Lernprozessen einordnen (Mezirow, 2009). Studierende betonen deutlich die Relevanz einer respektvollen, wertschätzenden Feedbackkultur sowie einer transparenten Kommunikation darüber, wie Rückmeldungen weiterverarbeitet werden. Diese Aspekte betreffen unmittelbar die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Studierenden und markieren einen sensiblen Bereich im Dreiecksmodell, in dem Erwartungen, Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten aufeinandertreffen. Gleichzeitig wird eine gewisse Unsicherheit sichtbar – sowohl hinsichtlich der Reaktionen der Lehrenden auf Kritik als auch bezüglich der Nachhaltigkeit der eingeleiteten Veränderungen.

Die positive Wahrnehmung der Studierenden bestätigt, dass TAP als feedbackförderndes Instrument die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden stärken kann. Diese Erkenntnisse stimmen mit den Ansätzen von Franz-Özdemir et al. (2019), Frank & Kaduk (2017), Weitzel et al. (2022) sowie Wessel & Kopp (2024) überein, die die Bedeutung dialogischer Feedbackformate unterstreichen. Gleichzeitig zeigen die hier vorliegenden Ergebnisse, dass die

Wirksamkeit von TAP in hohem Maße von dessen Rahmenbedingungen abhängt. Sie unterstützen die Argumentation, dass TAP nur dann seine volle Wirkung entfalten kann, wenn organisatorische, kommunikative und soziale Gelingensfaktoren berücksichtigt werden. Insbesondere die Beziehungsebene zwischen den Akteur*innen fungiert dabei als Schlüssel für transformative Lernprozesse (Mezirow, 2009), in denen sich sowohl Lehrende als auch Studierende weiterentwickeln können.

5.3 Stärken und Limitationen

Als explizite Stärke des Vorgehens bei der empirischen Analyse sei hervorgehoben, dass unterschiedliche Datenquellen verschiedener Hochschulen, Zeitpunkte und Erhebungsformen (Statement, Wortwolke, Interviews) trianguliert wurden.

Obwohl an allen hier beteiligten Hochschulen der grundlegende Ablauf der TAP-Methode angewandt wird, gibt es Unterschiede in der Umsetzung. Jeder einzelne Schritt im TAP-Prozess ist beeinflusst von verschiedenen Faktoren (Rahmenbedingungen, Gruppengröße, Haltung der moderierenden Person, Zeitfaktor...), welche individuelle, spontane Entscheidungen der moderierenden Person nötig machen, so dass alle TAP-Durchführungen naturgemäß einer Variation unterliegen.

Die Ergebnisse der Wortwolken, welche als Grundlage zur Kategorienbildung dienten, stammen von nur einer der beteiligten Hochschulen. Es erfolgte keine gezielte Auswahl der Lehrveranstaltungen. Die Erhebung der Daten fand ausschließlich in Lehrveranstaltungen statt, in denen die Lehrenden zuvor entschieden haben, ein TAP durchzuführen. Limitierend lässt sich festhalten, dass für den Aufruf zur Beteiligung an der Interviewstudie zu TAP ein geringer Rücklauf zu verzeichnen war.

Insofern folgte die Genese der empirischen Datengrundlage für die wissenschaftlich-reflexive Begleitung forschungspragmatischen Prämissen und dem Anspruch wenig zusätzlichen ‚Eingriff‘ in ein sensibles Handlungsfeld zu nehmen – der Evaluation von Studium und Lehre. Daraus ergeben sich Grenzen der methodischen wie methodologischen Perspektivierung des Phänomenbereichs und einer darauf bezogenen analytischen Praxis. Womit sich einmal mehr zeigt, welche Herausforderungen einerseits der Rolle der Moderation im Zusammenhang des TAP zugeschrieben werden kann, aber auch weitergehend den Moderator*innen als Akteur*innen im Rahmen der Begleitforschung.

6 Fazit, Gelingensbedingungen und Ausblick

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Studierende die TAP-Methode überwiegend positiv beschreiben und erleben. Das TAP-Verfahren ruft eine vielfältige Resonanz bei Studierenden hervor. Es wird vor allem für seine offene, kommunikative Struktur und die Reflexion der Lernprozesse in der Gruppe geschätzt. Studierende erleben durch das TAP eine unmittelbare Wirkung ihrer Rückmeldungen, da Lehrpersonen Anpassungen direkt umsetzen können. Das fördert nicht nur Motivation und Partizipation, sondern stärkt auch das

Vertrauen in die Lehr-Lern-Beziehung. Durch offene Fragen und ihre qualitative Bearbeitung in den TAP-Verfahren wird ein differenzierteres Bild der tatsächlichen Lernerfahrungen gezeichnet. Lehrende wiederum erhalten konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung ihrer Lehre, wodurch eine kritisch-reflektierende Haltung angeregt wird.

Gelingensbedingungen

Aus der konstruktiven Kritik der Studierenden lassen sich Gelingensbedingungen eines TAP ableiten. Neben einer frühzeitigen und transparenten Ankündigung sowie angemessenen zeitlichen Rahmenbedingungen sind die Schaffung von Anonymität und Sicherheit durch geschulte externe Moderator*innen und die klare Kommunikation der Ergebnisse im Anschluss an das TAP elementar. Eine Erhebung zur Rolle der Moderator*innen in TAP-Verfahren und welche Wirkungen von TAP diese wahrnehmen ist in Planung.

Dass Studierende den dialogischen Charakter, die Offenheit sowie die Beteiligung an der Gestaltung der Lehre schätzen, sollte bei der Planung und Durchführung von TAP berücksichtigt werden. An dieser Stelle gilt es, Studierende als Expert*innen für ihr eigenes Lernen ernst zu nehmen, ihnen Urteilskompetenz zuzutrauen (Ditzel, 2025, S. 17) und zugleich auch ihre Verantwortungsübernahme zu honorieren und zu fordern. Ein ideales TAP eröffnet Raum für Kommunikation und Reflexion über das eigene Lernen und die Veranstaltung hinaus. So kann ein Abgleich der eigenen Einschätzungen mit denen der Mitstudierenden und der Reaktion der Lehrperson auf das Feedback in einem dialogischen Aushandlungsprozess über gutes Lehren und Lernen erfolgen. Die Voraussetzung ist, dass die Redeanteile insbesondere im Nachgespräch zwischen Lehrenden und Studierenden (vgl. Wessel & Kopp, 2024) angemessen verteilt sind.

Hemmnisse zeigen sich vor allem in organisatorischen Unsicherheiten und unzureichender Kommunikation, die dazu führen können, dass TAP als „überfallsartig“ oder „unvorbereitet“ erlebt wird. Auch die Erwartungshaltung der Studierenden, dass ihr Feedback direkte Konsequenzen haben soll, ist eine wichtige Variable, die den Erfolg beeinflussen kann. Hier ist eine klare Abgrenzung zwischen kurzfristigen Anpassungen und langfristigen Veränderungsprozessen durch die Lehrperson notwendig. Eine bereits im Vorfeld stabile, gute Beziehung zwischen den Studierenden und der Lehrperson erleichtert es den Studierenden nicht nur, ehrliche Rückmeldungen zu geben, sondern scheint auch der Nährboden zu sein, auf dem TAP in besonderem Maße als Katalysator einer positiven Beziehungskultur in der Lehre wirksam werden kann. Die Frage danach, wie die Lehrperson die Beziehung zu ihrer Studierenden-Gruppe beschreibt, kann daher im Vorgespräch zwischen der moderierenden Person und der Lehrperson lohnenswert sein.

Erleben von Wirksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen

Die Ergebnisse dieses Beitrags zeigen, dass Studierende Wirkungen von TAP auf unterschiedlichen Ebenen erleben. Es geht nicht nur um konkrete (didaktische) Änderungen an der laufenden Lehrveranstaltung, sondern um Wirkungen auf der Beziehungsebene (vgl. auch Abschnitt 2.3) in zweierlei Hinsicht: Zum einen beschreiben Studierende die Veränderung der Beziehung zur Lehrperson im Sinne einer Intensivierung durch stärkere Perspektivenübernahme und größeres gegenseitiges Verständnis. Zum anderen können die erhöhte Interaktion während des TAP und die Diskussion

unterschiedlicher Sichtweisen die Beziehungen zwischen den Studierenden stärken. Sie fühlen sich „einbezogen“ als Teil einer Gemeinschaft von Lernenden mit dem Bewusstsein der Vielfalt von Lernerfahrungen und -präferenzen. In einer zweifachen Perspektive – lernbezogen wie methodologisch – entfaltet TAP damit sein Potenzial als dynamisches Instrument zur Wirkungsreflexion über reine Rückmeldeprozesse hinaus: Es eröffnet Räume für reflexive Aushandlungen, in denen Studierende wie Lehrende ihre jeweiligen Perspektiven, Erwartungen und Routinen hinterfragen können. Vorausgesetzt alle Beteiligten – Lehrende, Studierende und moderierende Personen – sind für die potenziellen Wirkungen, die Feedbackprozesse auf Beziehungs-, Rollen- und Strukturebene entfalten können, sensibilisiert, fördert TAP nicht nur eine stärkere Studierendenpartizipation, sondern begünstigt auch individuelle wie kollektive Lernprozesse, die zu veränderten Haltungen und nachhaltigen Verbesserungen führen können.

Literatur

- Bamber, V., & Stefani, L. (2016). Taking up the challenge of evidencing value in educational development: from theory to practice. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 242–254. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1100112>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bommersheim, C. & Schmidt, S. (2023). Erfahrungen mit Teaching Analysis Poll (TAPs) an der Goethe-Universität Frankfurt. Studierende zu TAPper*innen ausbilden. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 17 (3), S. 87 –92. Bielefeld. UWW Univ.-Verl. Webler. https://www.universitaetsverlagwebler.de/wp-content/uploads/2025/06/QiW-2023-3_Vorschau.pdf.
- Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 379–392). Bielefeld: utb
- Brust, L., Eisenberg, M., Kähler, K., Kanzinger, A., Klages, B., Schumann, M., Schwerin, K., & Timmann, A. (2023). Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: Eine Annäherung. *Das Hochschulwesen*, 71(5+6), 172–178. <https://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-5-6-2023.pdf>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Ditzel, B. (2025). Studentische Partizipation: Eine demokratie-, organisations- und lerntheoretische Standortbestimmung. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1). <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>.
- Ditzel, B. (2021). Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘ für Wirkungsbetrachtungen nutzbar machen lassen. Reflexionsangebote einer interpretativen Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘. In M. Bessenrodt-Weberpals & C. Kühnel (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2016 – 2020: Zweite Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 144–176). HAW Hamburg.
- Ditzel, B. (2019). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung – Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In Reith, F. et. al. (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden*.

- Augsburg, München: Rainer Hampp, S. 55–87.
<https://doi.org/10.5771/9783957103536-55>.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, Uwe (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen am 2./3. März 2015*, Freie Universität Berlin, 29-51.
- Frank, A., Lahm, S., & Fröhlich, M. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (3), 310-318. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/25>.
- Franz-Özdemir, M., Reimann, J., & Wessel, K. (2019). Teaching Analysis Poll (TAP): Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Beitrag I 1.17)*. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Gerards, J., Jörissen, J., & Minrath, J. (2025). Eine vergleichende Analyse von Lehrveranstaltungsevaluation mittels standardisierter Fragebögen und Teaching Analysis Poll (TAP). In M. Jörissen, T. Möller, C. Grein, S. Kopczynski et al. (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:34035>.
- Groß-Elixmann, A., & Schreiber, L. (2025). TAP als Instrument für Hochschulentwicklung? Ein ko-kreativer Forschungsbericht. In M. Jörissen, T. Möller, C. Grein, S. Kopczynski & M. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:34035>.
- Hawelka, B. & Hiltmann, S. (2018). Teaching Analysis Poll – ein Kodierleitfaden zur Analyse qualitativer Evaluationsdaten. In M. Schmohr & K. Müller (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren* (S. 73-92). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2017). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In M. Menz & C. Thon (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 205–223). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Inhaltsanalyse mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik*, 21(Partizipationschancen), 1–25.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community Workplace, and Higher Education* (S. 18-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinhold, D. & Sprenger, T. (2020). Im Vollkontakt: Lehr-Lern-Beziehung als vierte Kompetenzebene in Lehre und hochschuldidaktischem Support. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Beitrag A 1.19)*. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schmidt, S. (Hrsg.) (2024). *Teaching Analysis Poll. Grundlagen und Anwendungen*. Wbv Media Bielefeld. <https://doi.org/10.36198/9783838563930>.

- Weitzel, J., Timmann, A., Franz-Özdemir, M., Grunert, C., Reimann, J., Sachse, A.-L., Salzmann, S., Weiss, P., & Wessel, K. (2022). Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. In: Leben, N., Reinecke, K. & Sonntag, U. (Hrsg.), Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation (S. 107–119). Bielefeld: wbv Publikation.
<https://doi.org/10.3278/6004857w107>.
- Wessel, K., & Kopp, J. (2024). Kollegiale Teaching Analysis Polls (TAP) als Beitrag zu einer partizipativen offenen Hochschullehre. *die hochschullehre*, 10 (33), 407-421.
<https://die-hochschullehre.de/articles/249/files/6788b22135d74.pdf>.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin Erwachsenenbildung.at* 40, S. 1-9. <https://doi.org/10.25656/01:20686>.

Zwischen Akkreditierung und Studienreform: Perspektiven von Lehrenden auf das Verfahren der internen Akkreditierung

Benjamin Ditzel  ^{1*}

Zusammenfassung

Die HAW Hamburg akkreditiert ihre Studiengänge seit 2018 intern. Der Artikel untersucht aus Sicht von Lehrenden, wie dieses Verfahren wahrgenommen wird und welchen Beitrag es zur Weiterentwicklung der Studiengänge leistet. Auf Basis einer qualitativ-interpretativen Analyse von fünf Gruppendiskussionen werden zentrale Befunde herausgearbeitet: Lehrende schätzen die Diskursanlässe, kritisieren jedoch die Überbetonung formaler Aspekte, Brüche zwischen fachlichem und QM-Diskurs sowie die Entkopplung von Prozessen der Akkreditierung und der Studienreform. Die Ergebnisse werden in den Forschungsstand eingeordnet und Implikationen für die Gestaltung interner Akkreditierungsverfahren abgeleitet.

Schlagworte

Qualitätsmanagement von Studium und Lehre, interne Akkreditierung, qualitativ-interpretative Evaluation, Legitimationslogik, Entwicklungslogik, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Perspektiven von Lehrenden

Between Accreditation and Curriculum Development: Findings from a Qualitative Analysis of Internal Accreditation

Abstract

Hamburg University of Applied Sciences has conducted internal accreditation of its study programs since 2018. This article explores how faculty perceive the process and its contribution to curriculum development. Based on a qualitative-interpretative analysis of five group discussions, key findings are reconstructed: faculty appreciate opportunities for dialogue but criticize an overemphasis on formal aspects, gaps between academic and quality management discourse, and the decoupling of accreditation from curriculum reform. Results are situated within existing research and implications for designing internal accreditation processes are derived.

Keywords

Quality assurance in higher education, internal accreditation, qualitative evaluation, interpretative research, accountability, curriculum development, quality enhancement, faculty perspectives

1 Einleitung

Ausgangssituation

Die HAW Hamburg nimmt seit 2018 die Akkreditierung ihrer Studiengänge eigenständig vor. Damit erfüllt sie die gesetzliche Verpflichtung zur Qualitätssicherung (QS) von Studium und Lehre und übernimmt die Verantwortung für deren Qualität. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Wirkung das Verfahren der internen Akkreditierung jenseits der Erfüllung formaler Anforderungen entfaltet. Wie wird es von Lehrenden und Studiengangverantwortlichen wahrgenommen? Und welchen Beitrag leistet es zur Weiterentwicklung der Studiengänge – also zur Qualitätsentwicklung (QE)?

Seit Einführung des Verfahrens wurden die Beteiligten regelmäßig hinsichtlich ihrer Zufriedenheit und möglicher Verbesserungen befragt. Aus diesen Rückmeldungen resultierten Anpassungen wie die Verlängerung des Akkreditierungszeitraums von drei auf acht Jahre sowie Überlegungen zur Einführung eines Entwicklungszyklus. Die für 2024 anstehende Systemreakkreditierung bot Anlass, das Verfahren grundlegend zu reflektieren und ein tieferes Verständnis seiner Wirkungsweise zu entwickeln.

Stand der Forschung

Empirische Untersuchungen zur Wirkung interner Akkreditierungsverfahren sind bislang rar. Suwalski (2020) analysiert am Beispiel der Systemakkreditierung Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Veränderungsprozessen aus Sicht der Hochschulleitung und des institutionalisierten QM. Beise und Braun (2018) zeigen, dass Hochschulen mit der Gleichzeitigkeit von kontroll- und entwicklungsorientierten Ansätzen auf widersprüchliche Anforderungen der Systemakkreditierung reagieren. Die Perspektive von Lehrenden auf die Praxis des QM und der Akkreditierung gilt darüber hinaus im deutschsprachigen Raum als wenig erforscht (Ditzel, 2022, S. 74; Rübken & Overberg, 2021, S. 54). Ein blinder Fleck besteht insbesondere darin, wie lokal Handelnde (vor allem Lehrende und Studiengangverantwortliche) die interne Akkreditierung erleben und welche Bedeutung sie für die lokale Studienreformpraxis hat. Zwar werden methodische Ansätze der Selbstreflexion des QM vorgestellt (Banditt et al., 2023; Koppenborg et al., 2024). Belastbare Ergebnisse zur Wirkung und Wirksamkeit sind bislang jedoch rar.

Internationale Studien zeigen eine eher skeptische Haltung von Lehrenden gegenüber externer QS (Newton, 2000, S. 157; Rosa et al., 2012, S. 351). Kritisiert wird vor allem der fehlende Bezug zur konkreten Lehrpraxis und zu wissenschaftlichen Relevanzstrukturen (Seema et al., 2016; Stensaker et al., 2011). Dies unterstreicht die hohe Bedeutung lokaler Praxis des Lehrens und der Studiengangsgestaltung sowie der zugrunde liegenden akademischen Werte, Denkweisen, Methoden und fachlichen Orientierungen als Bezugspunkte der Ausgestaltung der QM-Praxis (Ditzel, 2022, S. 75).

Erkenntnisinteresse einer qualitativen Evaluation

Anknüpfend an diese Arbeiten sowie die Perspektive einer interpretativen Wirkungsforschung (Ditzel, 2019, 2021) wurde für die Evaluation des Verfahrens der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg ein qualitativ-interpretatives Forschungsdesign gewählt. Ziel war es, eine fundierte Datengrundlage für die Reflexion und Weiterentwicklung des Verfahrens bereitzustellen. Im Vordergrund stand, die Erfahrungen der Beteiligten und ihre Erwartungen herauszuarbeiten, um zentrale Themenfelder zu identifizieren.

Die Analyse verfolgte drei Perspektiven: In retrospektiver Betrachtung sollten ausgehend von bisherigen Erfahrungen Ideen zur Weiterentwicklung des Verfahrens gewonnen werden. In prospektiver Betrachtung sollten Impulse für die Konzeption eines neuen Entwicklungszyklus entstehen. In einer auf das Verstehen der Wirkungsweise gerichteten Betrachtung sollten subjektive Sichtweisen der Beteiligten rekonstruiert werden, um das Zustandekommen unterschiedlicher Einschätzungen und Umgangsweisen zu beleuchten.

Aufbau des Beitrags

Die Ergebnisse der Evaluation werden nachfolgend vorgestellt. Kapitel 2 beschreibt das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg. Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen der qualitativ-interpretativen Evaluation. Kapitel 4 fasst wesentliche Befunde der empirischen Analyse zusammen. Kapitel 5 diskutiert die Ergebnisse und ordnet sie in den Forschungsstand ein. Kapitel 6 leitet praktische Implikationen für die Gestaltung von Verfahren der internen Akkreditierung ab.

2 Das Verfahren der internen Akkreditierung

Gegenstand der Evaluation ist das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg. Dieses wurde 2018 erst- und 2024 reakkreditiert. Die Analyse bezieht sich auf den Entwicklungsstand bis Ende 2022.

Verfahrenselemente der internen Akkreditierung

Das Verfahren umfasste zu diesem Zeitpunkt folgende Elemente:

- **Bereitstellen von Befragungsdaten:** Das institutionalisierte QM in Gestalt der Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung (EQA) stellt die Ergebnisse studiengangsbezogener Befragungen zusammen (Studierende, Absolvent*innen, Studienabbrecher*innen).
- **Diskussion der Ergebnisse:** Die Befragungsergebnisse werden im Department diskutiert, meist im Rahmen einer Sitzung des Studienreformausschusses (SRA) mit Lehrenden und Studierenden.
- **Qualitätszirkel:** Externe Expert*innen (Professor*innen anderer Hochschulen, Vertreter*innen der Berufspraxis, Alumni sowie eine externe Studierendenvertretung) geben Feedback zum Curriculum.
- **Maßnahmenplanung:** Auf Basis der Diskussionen wird eine Maßnahmenplanung durch das Department erstellt.
- **Formale und rechtliche Prüfung:** EQA prüft Ordnungen und Modulhandbücher auf rechtliche und akkreditierungsrelevante Vorgaben.
- **QM-Gespräch:** Präsidium, Department, Studierende und EQA erörtern die Maßnahmenplanung sowie die Formalprüfung.
- **Interner Akkreditierungsbeschluss:** Das Präsidium entscheidet auf dieser Grundlage über Fristen, Auflagen und Empfehlungen.

Beteiligte am Verfahren

Die inhaltliche Verantwortung liegt beim jeweiligen Department. Der erste Teil des Akkreditierungsverfahrens (Befragungsergebnisse, Qualitätszirkel, Maßnahmenplanung) erfolgt in den Departments. Studierende werden in alle Phasen einbezogen. Organisatorisch und methodisch wird das Verfahren durch die Fakultätsqualitätsmanager*innen begleitet. Die formale Einbettung des Verfahrens erfolgt über die Betriebseinheit EQA. Ab dem QM-Ge-

sprach befasst sich das Präsidium mit der Akkreditierung der Studiengänge und trifft abschließend die Akkreditierungsentscheidung.^{1 2}

Überlegungen zur
Weiterentwicklung des Verfahrens

Ursprünglich war das Verfahren in einem dreijährigen Zyklus angelegt, um eine kontinuierliche Qualitätsdiskussion sicherzustellen. Während der regelmäßige Austausch mit dem Präsidium seitens der Vertreter*innen aus den Studiengängen geschätzt wurde, erwies sich die zeitliche Taktung zu eng für die der Akkreditierung vor- und nachgelagerten Verfahrensschritte. Diskutiert wurde daher – ausgehend von der Ausweitung des Akkreditierungszeitraums durch die Musterrechtsverordnung – einerseits, den Spielraum von acht Jahren auszuschöpfen, und andererseits, Reflexionsanlässe zur Weiterentwicklung von Studiengängen innerhalb dieses Zeitraums zu schaffen. Die konkrete Ausgestaltung war zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch offen.

3 Methodisches Vorgehen

Qualitativer Forschungszugang

Die Evaluation folgte einem qualitativ-explorativen Ansatz, um das Verfahren der internen Akkreditierung aus Sicht der Beteiligten zu untersuchen und deren Ideen zur Weiterentwicklung zu erfassen. Im Vordergrund standen die Deutungen der Lehrenden, da Hochschulleitung und institutionalisiertes QM das Verfahren bereits maßgeblich prägen. Ziel war eine formative Evaluation, die Ideen zur Weiterentwicklung des Verfahrens aus der Perspektive der Handelnden liefert, nicht jedoch ein wertendes Urteil oder eine objektive Feststellung von Wirkung und Wirksamkeit. Die interne Durchführung durch Mitarbeiter der Betriebseinheit EQA bzw. des Projekts KOMWEID gewährleistete Nähe zur Praxis und ihrem Kontext.³

Rekonstruktion expliziter
Bewertungen und impliziter
Orientierungen

Die Auswertung folgte der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020). Das Erkenntnisinteresse richtete sich sowohl auf „explizite Bewertungen“ (geäußerte Sichtweisen, Intentionen, Wahrnehmungen) als auch auf „implizite Wertorientierungen“ (Bohnsack, 2020, S. 35) bzw. handlungsleitende Orientierungen. So lässt sich nachvollziehen, weshalb bestimmte Themen als Lob, Kritik oder Verbesserungsvorschläge erscheinen und wie unterschiedliche Sichtweisen zustande kommen.

Datenerhebung:
Gruppendiskussionen

Die Datenerhebung erfolgte im Anschluss an die dokumentarische Methode in Form von Gruppendiskussionen. Dies ermöglicht den Zugang zu „Sichtweisen, Einstellungen, Geschichten und Selbstrepräsentationen in einem ge-

¹ Zum 01.10.2025 wurde die Fakultätsstruktur der HAW Hamburg von vormals vier auf neun Fakultäten geändert. Damit verbunden wurde die Ebene der Departments als Unterebene der Fakultäten aufgehoben. Die Verantwortung für Studium und Lehre liegt bei den Fakultäten. In weiterer Folge wird vom Fach gesprochen, wenn es um Prozesse auf Department- oder Fakultätsebene geht. Das erleichtert auch die Übertragung auf andere Hochschulkontexte.

² Eine Beschreibung des (unter anderem auf Grundlage der Ergebnisse der Evaluation) überarbeiteten Verfahrens der internen Akkreditierung findet sich auf der Internetseite der Betriebseinheit EQA (2025) sowie in der Richtlinie zur internen Akkreditierung (HAW Hamburg, 2025).

³ Konzipiert und ausgewertet wurde die Evaluation durch Benjamin Ditzel (bis 2021 Betriebseinheit EQA, 2021-2025 Projekt KOMWEID). Die Datenerhebung erfolgte zusammen mit Jan Kemper (Betriebseinheit EQA, seit 2022: Stabstelle Planung und Strategie). Bei der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung hat Christian Maxwell (Betriebseinheit EQA) mitgewirkt.

benen kulturellen und kollektiven Kontext“ (Mäder, 2013, S. 37). Die Gruppe dient dabei nicht als „der soziale Ort der Genese und Emergenz, sondern [als] derjenige der Artikulation und Repräsentation generationsspezifischer bzw. allgemeiner: kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack, 2012, S. 378). Auf diese Weise lassen sich kollektive Erfahrungsräume, Sinnzusammenhänge bzw. Orientierungsmuster einer Gruppe (real oder künstlich zusammengestellt) und damit das implizite, handlungsleitende Wissen (eines Milieus verstanden als Gruppe mit ähnlichen Erfahrungen) rekonstruieren.

Die Datenerhebung erfolgte in fünf Gruppendiskussionen: drei mit Lehrenden aus verschiedenen Fächern, eine im Qualitätsbeirat (Vertreter*innen der Fakultäten, des Präsidiums, EQA, Hochschuldidaktik sowie externe Expert*innen) und eine mit Mitarbeitenden der Betriebseinheit EQA. Die Diskussionen folgten dem Prinzip der Selbstläufigkeit. Die Rolle der Moderation bestand darin, durch offen angelegte Fragen Diskussionsimpulse zu setzen und dann die Diskussion am Laufen zu halten, selbst jedoch möglichst wenig in die Strukturierung des Gesprächs einzugreifen. Denn bereits die Strukturierung des Gesprächs gibt Aufschluss darüber, was aus Akteursperspektive bedeutsam ist und welche impliziten Orientierungsmuster damit einhergehen.

Datenauswertung

Die Diskussionen wurden akustisch aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, wird ihre Zugehörigkeit zu einer Akteursgruppe bei der Zuordnung von Zitaten auf Ebene der Diskussionen, nicht aber auf Ebene der Personen ausgewiesen. Für die Gruppendiskussionen mit Lehrenden (GD2, GD3, GD5) sowie die Gruppendiskussion mit EQA-Mitarbeitenden (GD1) resultiert die Gruppenzugehörigkeit aus der Quellenangabe der Gruppendiskussion. Im Falle der Gruppendiskussion im Qualitätsbeirat (GD4) wird darauf verzichtet, die Zitate einer Akteursgruppe zuzuordnen, da dies die Anonymität einschränken würde.⁴

Die Analyse erfolgte in drei Schritten:

- *Evaluative Einordnung*: Differenzierung zwischen positiven Aspekten, Kritik und Verbesserungsvorschlägen als erste Heuristik für eine evaluative Einordnung der Aussagen der Teilnehmenden.
- *Induktive Kategorienbildung*: Herausarbeiten thematischer Schwerpunkte aus dem empirischen Material. Die Kodierung erfolgte nah an den Begrifflichkeiten der Teilnehmenden.
- *Typenbildung*: Vergleichende Analyse zur Rekonstruktion impliziter Orientierungen und Erklärung divergierender Bewertungen.

Im dritten Analyseschritt ging es um die Frage, weshalb Themen angesprochen und als Lob, Kritik oder Verbesserungsideen beschrieben werden. Im Zuge vergleichender Analysen ging es darum, die Themen im Sinne einer Typenbildung zu abstrahieren und die identifizierten Typen im Sinne einer Spezifizierung hinreichend konkret zu beschreiben. Die Kodierung erfolgte mit MAXQDA, einer Software für qualitative Analysen.

⁴ Für Zitate erfolgt eine Quellenangabe nach folgendem Prinzip: GD X, Pos. Y. X steht dabei für die Gruppendiskussionen 1 bis 5. Y steht für den Absatz im jeweiligen Transkript.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse (zweiter Schritt) werden in den Kapiteln 4.1 bis 4.3 vorgestellt, die Ergebnisse der einordnenden Analyse (dritter Schritt) in Kapitel 4.4. Exemplarische Zitate illustrieren die Ergebnisse, um das Spektrum der Sichtweisen greifbar zu machen.

4 Ergebnisse: Perspektiven der Lehrenden

Der wichtigste positive Befund der Analyse besteht darin, dass das Verfahren der internen Akkreditierung von den Lehrenden nicht grundsätzlich infrage gestellt wird. Die gesetzliche Notwendigkeit des Verfahrens wird erkannt. In keinem der Gespräche kam eine grundsätzliche Skepsis zum Ausdruck.

Anlass und Rahmen für
Diskussion und Reflexion

Positiv hervorgehoben wird, dass das Verfahren Raum und Anlass für die Auseinandersetzung mit der Qualität von Studium und Lehre bietet. Im Vordergrund stehen inhaltliche Diskussions- und Reflexionsprozesse sowie das Ziel, Studiengänge weiterzuentwickeln. Eine wichtige Funktion des Verfahrens der internen Akkreditierung sehen Lehrende darin, Studiengänge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die Qualitätszirkel werden als wichtiges Element hervorgehoben, bei dem ein fachlich-inhaltlicher Austausch stattfindet. Insbesondere die inhaltlichen Anregungen der externen Expert*innen werden als bereichernd erlebt. Das QM-Gespräch wird als wertvolle Gelegenheit zum Austausch mit dem Präsidium gesehen.

Erzeugen von äußerem
Handlungsdruck

Das Verfahren der internen Akkreditierung schafft einen zeitlichen und inhaltlichen Rahmen, der äußeren Handlungsdruck erzeugt, sich mit Qualitätsthemen auseinanderzusetzen. Zugleich entlastet es Akteur*innen in den Fakultäten, da sich Verantwortung an das formale Verfahren und an zuständige Stellen externalisieren lässt.

Auch wenn das Verfahren der internen Akkreditierung nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, erfolgt in den Gruppendiskussionen eine kritische Auseinandersetzung. Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge der Lehrenden beziehen sich darauf, die Art und Weise der Durchführung des Verfahrens der internen Akkreditierung weiterzuentwickeln. Im Folgenden wird dies entlang von drei Themenkomplexen herausgearbeitet: Überbetonung des Formalen, Brüche zwischen Fach- und Akkreditierungsdiskurs sowie (Ent)Kopplung von Prozessen der Akkreditierung und der Studienreform.

4.1 Überbetonung des Formalen

Ein zentrales Thema in allen Diskussionen ist die Kritik am stark formalisierten Charakter der internen Akkreditierung. Lehrende erleben das Verfahren als bürokratisch und schematisch. Viele der Kritikpunkte und Verbesserungsideen arbeiten sich auf die ein oder andere Weise an diesem Kritikpunkt ab. Im Sinne der dokumentarischen Methode handelt es sich um die sogenannte *Basistypik* (Bohnsack, 2013, S. 253), also das gemeinsame Problem, von dem die typenbildende Analyse ausgeht. Hier zeigen sich Differenzenerfahrungen: Die Akkreditierungspraxis kollidiert mit den Erwartungen an das Verfahren und mit lokalen, fachlich-inhaltlichen Handlungslogiken.

Formale Aspekte dominieren den Qualitätsdiskurs

Mehrfach wird beklagt, dass sich die Zielsetzung des Verfahrens auf die formale Akkreditierung verengt habe – zulasten der inhaltlichen Weiterentwicklung der Studiengänge:

„Was ich beobachte [...] ist, dass dieses eigentlich nachgelagerte Ziel, nämlich die formale Akkreditierung, sich immer weiter in den Vordergrund drängt. [...] Dass die Frage ‚Wofür tun wir das Ganze?‘ sich immer mehr verschiebt zu diesem ‚Wir wollen unsere Studiengänge akkreditieren‘. Ja, aber die Studiengänge akkreditieren heißt ja letztlich nur, wir wollen die Qualität der Studiengänge sicherstellen.“ (GD4, Pos. 10)

Diese Priorisierung der formalen Akkreditierung wird als Ausdruck einer hochschulpolitischen Entwicklung gedeutet, bei der externe Anforderungen überbetont werden und interne Entwicklungsimpulse in den Hintergrund treten. Dieser Trend stehe in enger Verbindung mit dem „Gebaren des Akkreditierungsrates und auch zum Teil der Agenturen“ (GD4, Pos. 10). Als Gründe für die Überbetonung des Formalen werden zwei Aspekte genannt.

Überkorrekte Umsetzung externer Vorgaben

Erstens greife die Hochschule die hochschulpolitischen Vorgaben überkorrekt auf. Dies enge den Spielraum für das „eigentliche Ziel“ (GD4, Pos. 17) der Weiterentwicklung der Studiengänge ein. Das sei eine Entwicklung, die nicht nur an der HAW Hamburg, sondern vermehrt und schwerpunktmäßig an Fachhochschulen zu beobachten sei. Einher geht diese Einschätzung mit der Empfehlung, seitens der Hochschule einen entspannteren und selbstbewussteren Umgang mit hochschulpolitischen Vorgaben zu finden. Eine Lehrperson spricht sich dafür aus, „[...] nicht immer derjenige [zu] sein, der sofort mit Umsetzung eines neuen Hochschulgesetzes gleich alles auch durch alle Prüfungsordnungen durchzieht [...]“ (GD2, Pos. 15).

Fokus auf leichter greifbare Qualitätsaspekte

Zweitens wird ein Erklärungsansatz für den Fokus auf formale Aspekte darin gesehen, dass formale Kriterien und quantifizierende Indikatoren greifbarer erscheinen und es somit leichter sei, sich daran zu orientieren.

„Aber es passiert halt schnell in den Verfahren, dass man dann auch wieder weg driftet in Dinge, die vermeintlich greifbarer sind, die es ja gar nicht wirklich sind, weil [...] man bleibt ja an der Oberfläche [...].“ (GD4, Pos. 17)

Bei näherer Betrachtung der Schilderungen der Befragten fällt auf, dass jenseits formaler Kriterien und quantifizierender Indikatoren eine Leerstelle des Verfahrens der internen Akkreditierung und des zugrundeliegenden QM-Systems existiert, was den Qualitätsbegriff angeht. Jenseits formaler und quantifizierender Abbildungen fehlt – vor allem in zentral verantworteten Verfahrenselementen – eine Verständigung, was Qualität von Studium und Lehre z. B. fachlich-inhaltlich oder methodisch-didaktisch bedeutet. Dies trägt zur Fokussierung auf formale Qualitätsaspekte bei.

Manifestationen von Formalität

Der formale Charakter zeigt sich aus Sicht von Lehrenden einerseits in der Ausgestaltung der Auflagen und Empfehlungen als Artefakte des Akkreditierungsverfahrens – „Wenn ich mir jetzt so das Ergebnis angucke, was so in den Auflagen und Empfehlungen steht, dann sind wir unglaublich formal“ (GD2, Pos. 6). Andererseits wird auch der Weg dorthin, der Handlungsmodus

des Akkreditierungsverfahrens als formal erlebt. Das Verfahren habe „[...] zum großen, allergrößten Teil den Charakter von Notation. Man schreibt irgendwas auf, [...] was man eben aufschreiben muss, weil das Kapitel in der Maske vorhanden ist [...]“ (GD3, Pos. 75). Diese Metapher der „Notation“ verweist auf eine schematische Abarbeitung vorgegebener Punkte, die wenig Raum für kreative oder innovative Impulse lässt. Dieser schematisierende Zugang drückt sich auch darin aus, dass die Auseinandersetzung mit der Qualität von Studium und Lehre nicht zum Kern dessen vordringt, was als Qualität verstanden wird. Vielmehr macht man „irgendwo an den Rändern [...] so ein paar Veränderungen [...]. Aber das ist relativ marginal“ (GD3, Pos. 75).

Diese Formalisierung wird von Lehrenden im Kontrast zur Programmakkreditierung beschrieben. „Also [...], wenn wir als Gutachter unterwegs sind, dann ist das immer wieder Thema, dass die Anfragen bezüglich Systemakkreditierung anders aussehen und dann bei den Systemakkreditierungen man sich immer auch wieder nur mit den formalen Dingen beschäftigt, aber nicht mit den Inhalten. Und das wird bei den Gutachtern inzwischen vermisst, weil dieser Austauschprozess, der bei Programmakkreditierungen stattfindet, den haben wir bei Systemakkreditierungen nicht mehr. In Anführungsstrichen kochen die Hochschulen doch im eigenen Saft“ (GD2, Pos. 33). Zwar findet bei der internen Akkreditierung im Rahmen der Qualitätszirkel eine Peer-Begutachtung statt. Dennoch gerät der fachliche Austausch angesichts der durch das institutionalisierte QM und das Präsidium gerahmte Verfahren aus Lehrendensicht als wesentliches Bestimmungsmoment in den Hintergrund. Während das Verfahren der Programmakkreditierung im Wesentlichen als durch die Peers gesteuert erlebt wird, stellt sich die interne Akkreditierung für Lehrende als organisationales Steuerungsinstrument dar.

4.2 Brüche zwischen Fach- und Akkreditierungsdiskurs

Ein zweites zentrales Thema und ein wesentlicher Kritikpunkt der Lehrenden betrifft den Übergang vom fachlichen Diskurs zum QM-Gespräch. Während die ersten Verfahrensschritte (Diskussionen im Fach, Qualitätszirkel) als inhaltlich und an der lokalen Praxis orientiert erlebt werden, verschiebt sich mit dem QM-Gespräch der Fokus auf eine Formalisierung. Diese abschließende Phase prägt das Gesamtbild maßgeblich. In den Gruppendiskussionen werden unterschiedliche Aspekte dieses *Bruchs* beschrieben.

Ein erster Aspekt bezieht sich auf die zeitliche Strukturierung des Akkreditierungsverfahrens. Zu einem späten Zeitpunkt, wenn die inhaltlichen Diskussionen weitgehend abgeschlossen sind, werden im QM-Gespräch neue Themen angesprochen, die zuvor nicht Gegenstand der Diskussion waren.

„Also ich bin ja völlig unerfahren reingegangen, weil es war für mich das erste Mal [...] überhaupt eine Akkreditierung. [...] Und dann gucke ich mir mal an, was hatten wir als Maßnahme, was, also das, was jetzt an Dokumentation vorliegt, und jetzt geht es nach ganz oben und jetzt Rede und Antwort stehen. Also das war so die Erwartung. Und dann standen halt Themen auf der Agenda, wo ich sagte, okay, was hat das jetzt mit uns zu tun. Also im Sinne von, was hat das mit dem Ganzen, was wir getan haben, zu tun? (.) Was hätte ich erwartet, ja, dass das

Bruch als Inkonsistenz im
Verfahrensablauf

irgendwie (.) vielleicht gibt es drei Nachfragen zu dem, was wir da gemacht haben oder meinetwegen ja zum Beispiel, ich sage es auch noch einmal so ein Austausch [...] Aber eben auch nicht, (.) wenn ich einen Marathon gelaufen bin, dann komme ich im Ziel an und da sagt einer 'übrigens, Du hast noch 3 km!' (GD2, Pos. 36)

Basierend auf den Diskussionen auf lokaler Ebene werden Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Studiengänge formuliert. Wie das Zitat zeigt, wännen sich Lehrende mit dieser Maßnahmenplanung kurz vor der Ziellinie. Im QM-Gespräch sehen sie sich allerdings mit neuen Themen konfrontiert. Dabei handelt es sich zum einen um quantifizierende Indikatoren. Zum anderen erfolgt im Vorfeld des QM-Gesprächs eine Formalprüfung bezogen auf Konformität mit Akkreditierungskriterien und Hochschulgesetz.

Sowohl quantifizierende Indikatoren wie auch formale Kriterien werden durch Lehrende als berechtigte Qualitätsaspekte anerkannt. Ihre Kritik bezieht sich auf den Zeitpunkt des Thematisierens. Mit der Maßnahmenplanung haben sich Lehrende intensiv auf das Gespräch vorbereitet. Sie wollen entweder tiefer einsteigen, einzelne Aspekte voranbringen oder Themen abarbeiten. Das Zurückholen auf formale und quantifizierbare Aspekte erleben sie als *Bruch* in der Choreografie des Verfahrens. Entsprechend wünschen sie sich, Formalprüfung und quantifizierende Indikatoren frühzeitig, z. B. zusammen mit den Ergebnissen der Befragungen, bereitzustellen.

Bruch als Wechsel im Diskursmodus

Ein zweiter Aspekt des *Bruchs* betrifft den Gegenstand der Diskussionen. Das QM-Gespräch markiert einen Wechsel von einem inhaltlichen zu einem formalen Modus des Qualitätsdiskurses.

„Aber ich glaube, ich habe den Bruch eher erlebt in dem Augenblick, wo wir uns nicht mehr inhaltlich mit den Externen beschäftigt haben und auch im SRA diskutiert haben, sondern in dem Moment, wo wir [...] über Akkreditierungsurkunden und Zeiten und Fristen mit dem Präsidium besprochen haben. Ich glaube, das ist der Bruch.“ (GD2, Pos. 72)

Der erste Teil des Akkreditierungsverfahrens wird als weitgehend inhaltlicher Diskussionsprozess beschrieben. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den aus den Befragungen und dem Qualitätszirkel gewonnenen Impulsen erfolgt vor allem im Rahmen des Studienreformausschusses (SRA). In der Wahrnehmung der Lehrenden verändert sich im zweiten Teil des Verfahrens der Modus: Im QM-Gespräch geht es überwiegend um formale Aspekte, mit dem Ziel, Akkreditierungsentscheidungen hinsichtlich Fristen, Auflagen und Empfehlungen abzusichern. Eine Lehrperson berichtet, dass ihre*seine Erwartung einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung enttäuscht wurde:

„[...] wir sind da rangegangen [...] als könnte man jetzt so wirklich irgendwas noch mal diskutieren und etwas Grundsätzliches. Und dann eigentlich ist das ins Leere gelaufen. Und wir haben nur so ein paar kleine Formalitäten sozusagen so auf den Weg mitbekommen, dass wir die und die Ordnung noch mal an das und das Gesetz anpassen müssen [...]“ (GD3, Pos. 32)

Brüche zwischen unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten

Ein dritter Aspekt betrifft die Art und Weise, wie die Themen im QM-Gespräch adressiert werden, sowie die dort verwendete Sprache.

„[...] für mich waren das so fast wie Sprachregelungen. Also man bewegte sich in einer bestimmten Sprache, derer ich mich zum Beispiel auch gar nicht so mächtig fühlte und habe im Wesentlichen eigentlich zugehört oder nur so ne ganz kleine Anmerkung am Anfang gemacht, die dann aber auch gar nicht so besonders wichtig war.“ (GD3, Pos. 71)

In dem Zitat wird geschildert, dass sich der besondere Charakter des QM-Gesprächs in spezifischen „Sprachregelungen“ ausdrückt, in einer Art und Weise des Diskurses, der sich vom fachlichen Diskurs der Lehrenden deutlich unterscheidet, bei dem es um die Inhalte und die Form des Lehrens geht. Auch eine andere Lehrperson zieht die Sprachmetapher heran, um die eigene Differenzenerfahrung im QM-Gespräch zu beschreiben.

*„Für mich persönlich als [Lehrende*r meines Fachs], [...] habe ich eigentlich kaum jetzt in Erinnerung, dass ich etwas artikulieren konnte in diesem langen Prozess, [...] das meine Expertise in Bezug auf Lehre und Forschung wirklich zum Ausdruck bringt. Sondern es war immer [...] auf einer anderen Ebene, [...], lief sie entweder viel allgemeiner [...] oder wir haben die ganze Zeit mit Zahlen zu tun gehabt. Und nicht wirklich mit Ideen oder mit Begründungen [...] für bestimmte Themen oder so. Und insofern habe ich fast immer das Gefühl, dass ich [...] gezwungen werde eine Art von Fremdsprache zu [...] sprechen.“ (GD3, Pos. 68)*

Die Lehrperson schildert, dass sie*er sich durch die Diskussion „auf einer anderen Ebene“ und die Diskussion auf Grundlage von Zahlen gezwungen sieht, eine „Art von Fremdsprache“ zu sprechen. Sie*er hat den Eindruck, sich mit der eigenen Expertise, den eigenen Ideen und Argumentationsweisen in den Diskurs des QM-Gesprächs nicht so recht einbringen zu können. In weiterer Folge der Gruppendiskussion wird näher ausgeführt, dass diese Form des Diskurses wenig Anknüpfungspunkte zur Lehrpraxis hat.

„Das Einzige, was man sozusagen weiß, ist, dass es ein formaler Prozess ist, den man absolvieren muss. Und das ist vor allem für unser-eins völlig, das ist überhaupt nicht ausreichend, um das Handeln sozusagen als sinnvoll oder effektiv oder irgendwie auch motivierbar irgendwie erscheinen zu lassen. Also für mich, ich denke mal, Akkreditierung bedeutet, dass es sozusagen eine Kommunikation gegenüber der Gesamtgesellschaft ist, dass diese Studiengänge irgendwie okay sind, [...] dass hier keine rechtlichen Fehler begangen werden und dass das [...] so ein Niveau hat oder so was, was man halt erwarten muss von so einer [...] staatlichen Hochschule. Das ist aber für mich eher eine Formalität sozusagen, die völlig verblasst gegenüber dem täglichen, wöchentlichen, monatlichen, intensiven Bemühen [...] ständig [...] die Lehre zu verbessern oder sich Sachen einfallen zu lassen [...], irgendwelche coolen Formate sich auszudenken und so weiter und so fort. Also da steckt ganz viel Leben drin und demgegenüber ist halt

*diese Formalität der Akkreditierung ein grauer Apparat, Vorgang [...]“
(GD3, Pos. 73)*

Das Verfahren erscheint als „grauer Apparat“, der mit der Lebenswirklichkeit der Lehrenden kaum in Verbindung steht. All das, was den Kern der Lehrpraxis ausmacht – das „intensive Bemühen“ für die Lehre – bleibt im formalisierten Setting des QM-Gesprächs unausgesprochen. Damit fehlen Raum und Sprache für das, was Lehrende beschäftigt, wofür sie sich einsetzen und wofür sie sich begeistern. An anderer Stelle wird die formale Choreografie als „eingeübter Tanz“ beschrieben, der keinen Raum für eigene Themen lässt:

„[...] wie so ein eingeübter Tanz auf der Bühne, wo überhaupt gar keine extra Schrittmöglichkeiten sind und man wurde immer wieder sofort zurückgepfiffen in die Bahnen und musste wie gesagt diesem Skript folgen.“ (GD3, Pos. 33)

Hinzu kommt der Eindruck, dass das Präsidium und das institutionalisierte QM sich nur oberflächlich mit der Arbeit der Lehrenden auseinandersetzen.

*„[...] und da war tatsächlich [...] das Problem, dass wir natürlich mit vielen, vielleicht [...] von außen gesehen so komplexen, detaillierten Fragen, die aber natürlich für den Alltag oder für die Reform ganz wesentlich sein können, aber das Präsidium nur ein sehr, sehr grobes Muster irgendwie sieht und nicht diese einzelnen Dinge. [...] Da hatte sich eigentlich niemand beschäftigt mit unserer Arbeit, kann man sagen, sondern ganz oberflächlich geguckt, ob nicht EINZELNE Teile da sind, so.“
(GD3, Pos. 34)*

Im QM-Gespräch fehle eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Arbeiten des Fachs, wie sie sich in der Maßnahmenplanung und in im Rahmen eines Reformprozesses überarbeiteten Ordnungen und Modulhandbüchern ausdrücken. Dies führt seitens der Lehrenden zu Frustration und dem Gefühl, nicht gehört zu werden. In der Deutung der Lehrenden machen der Diskurs und die Auswahl der Themen eine Aussage darüber, was Präsidium und institutionalisiertes QM als wichtig ansehen. Im Umkehrschluss wird das, was nicht thematisiert wird, als weniger wichtig angesehen. Das geht einher mit dem Eindruck, sich nicht wertgeschätzt zu fühlen.

Wunsch nach inhaltlicher
Ausrichtung des QM-Gesprächs

Das QM-Gespräch wird als wichtiges Forum des Qualitätsdiskurses angesehen. Ausgehend von den als Bruch erlebten Diskrepanzen zwischen inhaltlichem und formalem Diskurs bzw. zwischen fachlicher und schematisierender Auseinandersetzung mit Qualität wünschen sich Lehrende, dass formale Aspekte im QM-Gespräch deutlich weniger Platz eingeräumt oder sie gänzlich in vorgelagerte Prozesse verschoben werden. Stattdessen soll Raum für eine inhaltliche Diskussion von Themen und Ideen aus den Fächern geschaffen werden. Dies gilt in besonderer Weise für die als ‚Entwicklungszyklus‘ zu konzipierenden Verfahrenselemente. Dabei bezieht sich der inhaltliche Fokus weniger auf die konkrete Ausgestaltung von Studium und Lehre. Diese operative Diskursebene wird von Lehrenden eher im Fach selbst verortet. Vielmehr bieten sich als Inhalte Themen wie Rahmenbedingungen des Lehrens und Studierens oder eine Auseinandersetzung mit Fragen der stra-

teigischen Ausrichtung an. Als Beispiele werden Themen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Interdisziplinarität oder Internationalisierung genannt.

4.3 (Ent)Kopplung von Akkreditierung und Studienreform

Entkopplung von
Akkreditierung und Studienreform

Ein drittes Themenfeld betrifft die Kopplung von Studienreform und interner Akkreditierung. Insbesondere in der Gruppendiskussion des Qualitätsbeirats werden Entwicklungsaspekte als weitgehend entkoppelt vom Verfahren der internen Akkreditierung beschrieben. Den Schilderungen zufolge pausieren Reformprozesse in dem Moment, in dem eine Akkreditierung ansteht:

„Ich nehme es aber genauso wahr wie es gesagt wurde, dass man zum Teil auch interne Verbesserungsprozesse so ein bisschen loskoppelt sogar von einem Akkreditierungsprozess, das heißt, die gar nicht mehr verbindet. [...] Aber es wäre schön, wenn wir vielleicht diesen Spirit noch mal reinkriegten, der kontinuierlichen Verbesserung und der Zusammenarbeit, der in den Formalia ein bisschen verloren gegangen ist.“ (GD4, Pos. 11)

Diskussionen zur Reformierung von Studiengängen erfolgen demnach losgelöst vom Verfahren der internen Akkreditierung. Lehrende äußern den Wunsch, Aspekten der Qualitätsentwicklung mehr Raum zu geben, um sich stärker „der kontinuierlichen Verbesserung“ widmen zu können. Eine andere Person beschreibt ähnliche Erfahrungen. Studienreformprozesse gerieten ins Stocken, wenn der nächste Turnus der internen Akkreditierung ansteht:

„Und ich habe es in zwei Prozessen erlebt, die wirklich sehr intensiv waren, sehr weit waren, wo [...] die Akkreditierung dann anstand. Und das brach dann ab, weil gesagt wurde: ‚So, wir müssen jetzt erst mal akkreditieren und dann können wir uns wieder um die Inhalte kümmern‘.“ (GD4, Pos. 14)

Begrenzte Aufmerksamkeit und
Kapazitäten als Erklärung

Als Erklärung wird die begrenzte Aufmerksamkeitsökonomie der Handelnden genannt. Das Akkreditierungsverfahren bindet die gleichen Personen, die auch für die Studienreform zuständig sind. Dadurch fehlen Ressourcen für grundlegendere Diskussionen zur Weiterentwicklung der Studiengänge:

„[...] das mit dem Stopp, ich glaube, das liegt vor allem daran, dass wir über diese formalen Kriterien relativ stark dann auch gebunden sind. Und es sind die gleichen Personen gebunden, die sich in dem Augenblick mit den formalen Kriterien beschäftigen, wie die, die irgendwo mit dem Studienreformausschuss irgendwo agieren und irgendwo die internen Dinge machen, [...]. Und deswegen, immer wenn wir starten mit einem Prozess, dann machen wir erst mal das Formale. Und das ist, glaube ich, einfach nur mit den Kapazitäten der entsprechenden Personen verknüpft.“ (GD4, Pos. 18)

Dass mit dem Verfahren der internen Akkreditierung „erst mal das Formale“ bearbeitet wird und Diskussionen zur Weiterentwicklung hintenanstehen müssen, hat nicht nur mit den begrenzten Aufmerksamkeitsressourcen, sondern auch mit den zugrundeliegenden Prioritäten zu tun. Die Handelnden konzentrieren sich auf das, was als hochschulpolitische Notwendigkeit gilt.

Studienreform als mühevoll und zeitintensive Praxis

Gleichzeitig entsteht daraus eine Unzufriedenheit, weil das Verfahren der internen Akkreditierung damit nicht die Wirkung entfaltet, die es – im Hinblick auf eine Qualitätsentwicklung – aus Sicht der Lehrenden entfalten könnte.

Neben dem grundsätzlichen Konflikt zwischen Akkreditierung und Studienreform werden zwei pragmatische Herausforderungen thematisiert. Erstens erleben Lehrende beide Stränge, insbesondere die Studienreform, als „mühevoll“ (GD3, Pos. 40). Es entsteht nicht nur viel Arbeit, es werden auch konfliktbehaftete Aushandlungsprozesse notwendig. Dies lässt sich vor allem für den Fall eines Fachs nachzeichnen, bei dem sich der Studienreformprozess in seiner abschließenden Phase mit dem Verfahren der internen Akkreditierung zeitlich überschneiden hat. Um die daraus resultierende Belastung zu reduzieren, wurde diskutiert, die Prozesse nacheinander zu durchlaufen.

„Ich weiß es nicht, ob es auch gut wäre, das auseinander zu ziehen, sozusagen, [...] dass das irgendwie vielleicht auch sehr viel auf einmal war und [...] dass so ein Akkreditierungszirkel, QM-Gespräche usw. das Ganze anstoßen könnten und dann eine Studienreform und dann probiert man das. Und dann gibt es wieder ne Akkreditierung. Also das wäre vielleicht nicht ganz so mühevoll wie so alles in einem.“ (GD3, Pos. 40)

Die Einschätzung eines „mühevollen“, zeitintensiven und Kräfte zehrenden Prozesses bezieht sich, das zeigt sich an anderen Stellen der Diskussion, weitgehend auf die Studienreform. Diese hat sich in dem Fach über mehrere Jahre hingezogen und darin waren sehr unterschiedliche Perspektiven und Interessen zusammenzubringen. Relevant für die Einschätzung des Verfahrens der internen Akkreditierung ist das insofern, als es zeigt, wie schwierig es ist, das Anliegen einer Kombination von Studienreform mit dem der internen Akkreditierung zu realisieren – was in Gruppendiskussion GD4 als Entkopplung von Entwicklung und Akkreditierung problematisiert wurde.

Unterschiede in Strukturierbarkeit und Planbarkeit

Eine weitere Herausforderung betrifft die unterschiedliche Planbarkeit beider Prozesse. Während die Akkreditierung festen Abläufen, Zyklen und Fristen folgt, gilt dies nicht für Studienreformen. Anlässe und Abstimmungsprozesse lassen sich nur bedingt planen. Zusammen mit der hohen Belastung durch eine Kopplung von Akkreditierung und Studienreform spricht dies eher für eine weitgehende Entkopplung. Gleichzeitig erscheint es angesichts des Wunsches der Lehrenden, inhaltlichen Fragen mehr Raum zu geben, notwendig, das Verhältnis von Akkreditierung und Qualitätsentwicklung neu zu denken und zu klären, wie beide Modi zu priorisieren sind (vgl. Kapitel 6).

4.4 Divergierende Zwecke des Akkreditierungsverfahrens

Während in den vorangegangenen Abschnitten der Fokus auf der Rekonstruktion expliziter Bewertungen der Lehrenden und zentralen Themen ihrer Differenzenerfahrung lag, richtet sich das Erkenntnisinteresse im Folgenden stärker auf die dahinterliegenden (impliziten) Orientierungen. Es geht um mögliche Bezugspunkte für unterschiedliche Einschätzungen zur Wirksamkeit und die Frage, was als wesentliche Funktion des Verfahrens der internen Akkreditierung angesehen wird. Aus den Diskussionen lassen sich zwei un-

terschiedliche Zwecke bzw. Funktionen rekonstruieren, die mit dem Verfahren der internen Akkreditierung in Verbindung gebracht werden.

Qualitätssicherungslogik – Akkreditierung

Eine erste Funktion des Akkreditierungsverfahrens wird darin gesehen, der gesetzlichen Pflicht zur Akkreditierung von Studiengängen nachzukommen.

„Also ich sehe eigentlich zwei Ziele. Also das eine Ziel ist ganz pragmatisch: Es ist die gesetzliche Vorgabe, die Studiengänge müssen akkreditiert sein, Punkt. Und das muss man gar nicht großartig breittreten, sondern man muss bestimmte Vorgaben erfüllen, damit die Hochschule bzw. die einzelnen Studiengänge akkreditiert sind.“ (GD4, Pos. 9)

Zunächst geht es um einen Abgleich der Studiengänge mit „bestimmte[n] Vorgaben“. Es wird der Frage nachgegangen, ob „unsere Regularien die übergeordneten Regularien“ erfüllen (GD3, Pos. 78). Ergebnis sind „akkreditierte Studiengänge“ (GD2, Pos. 122). In Anlehnung an evaluationstheoretische Literatur lässt sich dies als Legitimationslogik bezeichnen (Ditzel, 2022; Stockmann, 2016). Dem institutionalisierten QM kommt die Rolle zu, die Konformität hinsichtlich gesetzlicher/akkreditierungsrelevanter Vorgaben zu prüfen.

Diese hochschulpolitische Anforderung der „Normprüfung“ (GD3, Pos. 79) wird nicht grundsätzlich hinterfragt, sondern als notwendig angesehen. Gleichwohl zeigt sich in allen Gruppendiskussionen deutlich, dass die Akkreditierungsfunktion nicht als primäre Aufgabe angesehen wird:

„Für mich ist die wesentliche Aufgabe die Weiterentwicklung der Studiengänge. Es geht immer um die Qualität der Lehre. Es geht um das als zentrale Aufgabe. Und die Akkreditierung als formaler Akt ist eigentlich ein Abfallprodukt. Das ist sowas wie Leitplanken setzen.“ (GD4, Pos. 10)

Qualitätsentwicklungslogik – Studienreform

Als Gegenposition zur Akkreditierungsfunktion und aus Lehrendensicht als zentrale Funktion wird die Qualitätsentwicklung hervorgehoben. Dabei spielen drei Facetten eine besondere Rolle:

Kontinuierliche Verbesserung

Ein erster Aspekt ist, dass eine kontinuierliche Verbesserung als übergeordnetes Ziel des Akkreditierungsverfahrens beschrieben wird. Es geht darum, sich kontinuierlich mit der Qualität von Studium und Lehre auseinanderzusetzen sowie die Qualität von Studium und Lehre stetig zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dazu gehört, eine übergeordnete Perspektive einzunehmen. Denn bei Studiengängen gehe es nicht nur um Einzelleistungen, sondern um kollektive Leistungen. Dabei gilt es, unterschiedliche Blickwinkel zu berücksichtigen und strukturierte Kommunikationsanlässe zu schaffen, die einen Blick aus übergeordneter, kollektiver Perspektive fördern.

B3: „Das andere ist, [...] dass man [...] mit dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess, [...] ständig daran arbeitet, nicht stehen zu bleiben, nicht diesen Status quo der Akkreditierung zu erhalten. Und dazu ist es natürlich notwendig, dass man mit allen darüber spricht. Also wir sind ja nun naturgemäß eigentlich Einzelkämpfer, stehen alleine vor der Truppe, unter Umständen. Vielleicht schließen wir uns noch mit

Einzelnen kurz, aber so das Gesamtkonstrukt zu verbessern erfordert eben auch einen gemeinsamen Austausch und auch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Blickwinkel der einzelnen Kolleginnen. Und das ist das zweite und eigentlich natürlich für mich der wichtigere Punkt, weil es da um die Qualität als Ganzes geht.“

B4: „Ich sehe das ganz genau so. [...] Also eigentlich geht es darum, das haben Sie jetzt beide auch schon gesagt, strukturierte Kommunikationsanlässe zu schaffen, weil darüber wird die Qualität weiterentwickelt. Wenn diejenigen, die am Studiengang beteiligt sind, egal in welcher Funktion, sich darüber austauschen, was funktioniert, was funktioniert nicht, was muss man vielleicht mal ändern?“ (GD4, Pos. 9-10)

Reflexionsfunktion: den „Spiegel vorgehalten“ bekommen

Ein zweiter Aspekt der QE besteht darin, einen „Spiegel vorgehalten“ zu bekommen, die Studiengänge im Sinne einer Reflexionsfunktion also kritisch zu hinterfragen und dabei aus externen Perspektiven zu betrachten.

B1: „[...] aus meiner Sicht ist die Akkreditierung ja etwas, wo [...] man mal selber den Spiegel vorgehalten kriegt. [...] Und ich glaube, der Blick, der von außen kommt, ist wichtig. Und der [...] Blick, den man selber nach außen kriegt, ‚Was ist da draußen?‘, ‚Wie machen das die anderen?‘, der ist auch wichtig. Akkreditierung ist für mich eigentlich nur dieses Hilfsmittel, dass ich praktisch diese, diese Sicht nach außen und von außen, dass ich die kriege. [...] ist ja immer so eine Frage, wie ist da die Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung? Mir liefert Akkreditierung gerade immer nur sozusagen noch ein paar Ideen, die von außen kommen und manchmal auch eine Bestätigung. Manchmal ist es auch so, ja, alles ist gut.“ (GD2, Pos. 118)

B2: „Spiegel [...] vorgehalten bekommen, finde ich total gut. Aber der wichtige Aspekt von B1 ist ja, das muss zumindest zu einem wesentlichen Teil auch ein Spiegel sein, der dann von außen mal Input gibt. Und außen ist nicht Hochschule intern. Also, wenn dann nicht [...] sozusagen departments- oder fakultätsübergreifend ein Blickwinkel reinkommt, dann ist das Kochen im eigenen Saft.“ (GD2, Pos. 120)

Im Sinne der Reflexionsfunktion geht es aus der Sicht der beiden Professor*innen darum, einen kritischen Blick auf Studium und Lehre zu richten. Als wichtig wird angesehen, dass es ein Blick ist, der sich auf ein Außen richtet. Das bedeute einerseits, den Blick von außen auf die Studiengänge zu richten und damit eine „Fremdwahrnehmung“ in das Reflektieren der eigenen Handlungspraxis einzubringen. Das eigene Handeln, die eigenen Studiengänge werden mit den Maßstäben anderer betrachtet. Dafür steht metaphorisch das Bild des „Spiegels“. Andererseits bedeutet es aber auch, einen Blick nach außen zu richten, um zu schauen, wie es andere machen. Es geht also darum, sich mit anderen zu vergleichen und daraus Anregungen zu erhalten, wie die eigenen Studiengänge weiterentwickelt werden könnten.

Diese Außenorientierung der Reflexionsfunktion wird von der zweiten Lehrperson (B2) noch einmal besonders hervorgehoben. Wichtig sei, dass es eine externe Sicht ist. Das kann durch Personen aus einer anderen Hochschule,

aus der Berufspraxis, aber auch aus der eigenen Hochschule, dann aber aus anderen Fakultäten sein. Dieser Aspekt wurde an einer früheren Stelle der zitierten Gruppendiskussion bereits ausführlicher behandelt. Dort wurde diskutiert, dass es wünschenswert wäre, im Verfahren der internen Akkreditierung auf Erfahrungen aus anderen Fakultäten und Fächern zurückzugreifen, um nicht so sehr „im eigenen Saft“ zu kochen. Dies fördere zum einen den fachlichen Austausch, wie er als positiver Effekt von Verfahren der Programmakkreditierung beschrieben wird. Zum anderen ermögliche das, auf „Querschnittserfahrungen“ (GD2, Pos. 28) aus der eigenen Hochschule zurückzugreifen. Dabei wird es – in Abgrenzung zur bisherigen Praxis eines bedingten Erfahrungstransfers im Rahmen des QM-Gesprächs sowie der Sitzungen des Qualitätsbeirats – als wichtig angesehen, dass ein solcher Austausch ‚ungefiltert‘ direkt aus anderen Fakultäten kommt und nicht vermittelt über Stabsabteilungen wie das institutionalisierte QM.

Dialogfunktion: über Studium und Lehre ins Gespräch kommen

Eine dritte Funktion der Akkreditierung und insbesondere diskursiver Verfahrenselemente (fachinterne Diskussionen, Qualitätszirkel, QM-Gespräch) wird darin gesehen, in einen Dialog über studiengangsbezogene Themen zu treten. Hervorgehoben wird damit, dass es nicht bei einer kritischen Betrachtung der Studiengänge stehen bleibt, sondern dass Reflexionsimpulse genutzt werden, ins Gespräch zu kommen. Dazu gehört auch, sich damit auseinanderzusetzen, was überhaupt ‚Qualität‘ bedeutet; nicht nur auf einer individuellen, sondern gerade auch auf einer kollektiven Ebene. Dialogfunktion bedeutet damit, sich auf „einen Konsens“ zu verständigen.

„[...] es hieß am Anfang häufiger mal: Der Zweck ist eigentlich ins Gespräch zu kommen über die Qualität von Studium und Lehre. Und das fand ich und finde ich nach wie vor ist eigentlich der wichtigste Punkt, nämlich wenn in den Departments, in den Studiengängen die verschiedenen an Lehre Beteiligten über ihr Studium ins Gespräch kommen und nicht jeder und jede Lehrende für sich irgendwie zwar so eine eigene Vorstellung hat und die dann auch verfolgt, die ja nicht falsch sein muss, [...] aber die möglicherweise gar nicht zu dem passt, was der aus dem Nachbarbüro verfolgt, sondern dass man sich darüber einfach mal austauscht und sich dann auch auf eine gemeinsame Linie – hört sich so blöd an – auf so ein Stück weit einen Konsens verständigt: Was verstehen wir eigentlich gemeinsam unter Qualität von Studium, in unserem und für unseren Studiengang? Und darüber glaube ich, entwickelt sich das, vielleicht nicht ganz, aber doch ein Stück weit von alleine weiter.“ (GD4, Pos. 8)

„[...] unser Produkt als Hochschule sind nicht Studierende, das ist niemals ein Produkt, sondern sind Studiengänge. Und Studiengänge sind eine Teamarbeit. Keiner von uns kann alleine einen Studiengang aufstellen, sondern das braucht ein kompetentes Team, was vielfältig aufgestellt ist, damit sich die verschiedenen Kompetenzen gut zusammenfügen. Das bedeutet Kommunikation und strukturierte Kommunikationsanlässe, deswegen, es kommt darauf an, ins Gespräch zu kommen miteinander.“ (GD4, Pos. 15)

Ausgestaltung ist abhängig
von der primären Logik

Eine Differenzierung der beiden Funktionen der internen Akkreditierung, der Qualitätssicherung mit ihrer Konformitätsfunktion einerseits sowie der Qualitätsentwicklung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Verbesserung, der Reflexionsfunktion und der Dialogfunktion andererseits, erscheint wichtig. Denn auf der einen Seite lassen sich darüber unterschiedliche Sichtweisen auf und Einschätzungen des Verfahrens der internen Akkreditierung besser verstehen. Auf der anderen Seite ergeben sich daraus jeweils unterschiedliche Implikationen für die Ausgestaltung des Verfahrens bzw. seiner einzelnen Elemente, abhängig davon, welche der Zwecke/Logiken zu bedienen sind. Explizit wird das in einer der Gruppendiskussionen erörtert:

B2: „Und ich glaube, es ist tatsächlich zweitteilig. Das eine ist tatsächlich ja, wir wollen als Hochschule akkreditierte Studiengänge haben.“

B3: „Ja okay.“

B2: „Ja, dafür ist es da, Entschuldigung. Das diskutiere ich aber auch anders, wenn es das einzige Ziel wäre.“

B3: „Ja natürlich.“

B2: „Dann mache ich es schlank.“ (GD2, Pos. 122-126)

Im Modus der Akkreditierung wird es als legitim angesehen, das Verfahren schlank zu halten, nur so viele Daten zu erheben, wie notwendig, um das eigentliche Ziel „akkreditierte Studiengänge“ zu erreichen. Im Modus der Entwicklung kann es sinnvoll sein, mehr Daten zu erheben und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, um „den Spiegel vorgehalten“ zu bekommen und Impulse zur Weiterentwicklung der Studiengänge zu erhalten.

5 Diskussion der Ergebnisse

Im Kern dreht sich die Analyse immer wieder – auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Facetten – um das Verhältnis zwischen formaler Akkreditierung und inhaltlicher Weiterentwicklung der Studiengänge. Während Akkreditierung aus hochschulpolitischer und übergeordneter Perspektive den wesentlichen Zweck darstellt, der die Einrichtung des Verfahrens der internen Akkreditierung erst begründet, richtet sich das Anliegen von Lehrenden im Wesentlichen auf eine Weiterentwicklung der Studiengänge und die damit einhergehenden inhaltlichen Diskurse und Aushandlungsprozesse. Klar ist den Handelnden, dass beide Ziele eine Rolle spielen. Gegenüber Hochschulleitung und institutionalisiertem QM abweichende Einschätzungen finden sich allerdings dazu, welche Bedeutung ihnen im Spannungsfeld zueinander zukommt, welches also die primäre Funktion sein soll.

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse in den Stand der Forschung eingeordnet (vgl. Kapitel 5.1), wichtige Bezugspunkte der Wirksamkeitseinschätzungen zur internen Akkreditierung systematisiert (vgl. Kapitel 5.2) sowie die Forschungsmethode reflektiert (vgl. Kapitel 5.3).

5.1 Einordnung der Ergebnisse in den Stand der Forschung

Die Analyse zeigt ein Spannungsfeld zwischen Qualitätssicherung (Akkreditierungsmodus) und Qualitätsentwicklung (Entwicklungsmodus). Lehrende betonen insbesondere den Entwicklungsmodus als zentrales Anliegen. Dieser Befund deckt sich mit Erkenntnissen aus der Literatur zu QM an Hochschulen. Studien belegen eine eher skeptische Haltung von Lehrenden gegenüber Maßnahmen der QS und des QM (Newton, 2000, S. 157; Rosa et al., 2012, S. 351). Die Wirksamkeit von QM-Maßnahmen wird vor allem danach beurteilt, ob sie für den lokalen Handlungskontext relevant sind. Je stärker sich die QM-Praxis auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion bezieht, desto höher wird die Relevanz eingeschätzt (Cheng, 2009, S. 203). Instrumente gelten als angemessen, wenn sie im Sinne einer formativen Evaluation Feedback zum Lehr-Lern-Geschehen liefern, nicht jedoch, wenn sie summativ auf eine Quantifizierung, Leistungsbewertung oder Legitimation gegenüber externen Anforderungen abzielen (Anderson, 2006, S. 169).

Die Konfliktlinie verläuft somit zwischen einer an externen Anforderungen der Accountability orientierten Legitimationslogik einerseits und einer an der lokalen Handlungspraxis und akademischen bzw. professionsbezogenen Methoden, Werten und Qualitätsvorstellungen orientierten Entwicklungslogik andererseits. Da QS/QM in der Regel einer Legitimationslogik folgt und zu wenig auf Entwicklung und die lokale Handlungspraxis ausgerichtet ist, wird ihr eine geringe Relevanz und Wirksamkeit zugesprochen (Kleijnen et al., 2011, S. 143, 2013, S. 160; Rosa et al., 2012, S. 356). Die Einschätzung der Wirksamkeit hängt daher von der Frage ab, wo im Spannungsfeld zwischen Accountability und Weiterentwicklung die betrachtete Praxis verortet wird (Newton, 2000, S. 158). Harvey (2024, S. 373) fasst den Diskurs pointiert zusammen: „Quality assurance pretends to be an instrument to improve but, as an improvement tool, it is incompetent: like cracking and [sic] egg with a steamroller“. Im englischsprachigen Diskurs hat sich daraus eine Kontroverse zwischen *quality assurance* und *quality enhancement* entwickelt, die bis heute prägend ist. Gefordert wird, beide Zwecke besser auszubalancieren (Danø & Stensaker, 2007) bzw. stärker auf Verbesserung und Lernen zu setzen (Harvey & Newton, 2007).

Vettori (2017) weist auf die Inkompatibilität beider Zwecke hin, da ihnen unterschiedliche Denkmuster zugrunde liegen. Er plädiert für eine stärkere Entkopplung und eine klare Zielgruppenorientierung: Qualitätssicherung nach außen, Qualitätsentwicklung nach innen. Ditzel (2022) greift diese Überlegung auf und ordnet die QM-Praxis in die Paradigmen von Evaluation (Chelmsky, 1997; Kromrey, 2001; Stockmann, 2016) ein. Entscheidend sei, die Eigenlogik beider Modi anzuerkennen. Diese entspannt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Bezugssysteme (externe Stakeholder versus lokale Handlungspraxis) und Informationsinteressen (Leistungsbewertung zum Zwecke der Legitimation versus Erkenntnisinteresse im Hinblick auf handlungspraktische Lernpotenziale). Auch gehen damit unterschiedliche Qualitätskonstruktionen einher. Im einen Fall lässt sich Qualität verstehen als Konformität mit externen Anforderungen, im anderen Fall als (kontinuierliche) Weiterentwicklung. Entsprechend stellt sich das Verfahren der internen Akkreditierung dann als wirksam dar, wenn externe Anforderungen erfüllt werden respektive wenn eine Reflexion und Weiterentwicklung erfolgt.

Diese Einordnung zeigt erstens, dass die Befunde der Analyse nicht nur für ein selektives Bild auf das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg stehen. Auch aus der Forschung ist bekannt, dass Lehrende sich weniger für eine Konformität der Studiengänge mit externen Anforderungen interessieren. Sie sind an einer fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung und einem möglichst konkreten Bezug zur eigenen Lehrpraxis interessiert. Zweitens wird deutlich, dass mit den Handlungslogiken der Akkreditierung und der Studienreform nicht nur eine Aussage über Präferenzen oder Erwartungen von Lehrenden und ihr subjektives Erleben enttäuschter Erwartungen gemacht wird. Vielmehr repräsentieren die Handlungslogiken divergierende Formen, sich mit der Qualität von Studium und Lehre auseinanderzusetzen. Und dabei handelt es sich nicht um zwei sich ergänzende Sichtweisen, sondern um zwei grundlegend verschiedene Denk- und Handlungsweisen, die sich nicht einfach kombinieren lassen.

5.2 Bezugspunkte der Wirksamkeitseinschätzung

Nicht nur die Ausgestaltung der internen Akkreditierung erfolgt im Spannungsfeld kontroll- und entwicklungsorientierter Ansätze, wie dies Beise und Braun (2018) zeigen. Die vorliegende Analyse macht deutlich, dass auch die Wirksamkeit entlang von legitimations- und entwicklungsbezogenen Zielen beurteilt wird (vgl. auch Ditzel, 2025, S. 45ff.). Gleichzeitig systematisiert die Analyse unterschiedliche Bezugspunkte der Wirksamkeitseinschätzung, entlang derer sich die Handlungslogiken ausdifferenzieren lassen. Wann das Verfahren als hilfreich oder belastend empfunden wird bzw. wie das Verfahren idealiter ausgestaltet sein soll, hängt ausgehend vom Spannungsfeld zwischen Legitimation und Entwicklung von folgenden Gestaltungsfaktoren ab:

Primäres Ziel des Verfahrens

Im Modus der Akkreditierung geht es um die Erfüllung externer Anforderungen und die Sicherstellung akkreditierter Studiengänge. Im Sinne von Konformität wird überprüft, inwieweit (formale) Anforderungen an die Studiengangsgestaltung erfüllt werden. Dadurch wird Legitimität hergestellt. Im Modus der Qualitätsentwicklung steht die kontinuierliche Weiterentwicklung im Vordergrund. Dabei gilt es, das Handeln einzelner Lehrender im Hinblick auf einen Studiengang als kollektive Leistung zu koordinieren. Im Sinne einer Reflexionsfunktion geht es darum, die Studiengänge zu reflektieren und dabei die Selbstwahrnehmung mit einer externen Perspektive abzugleichen. Dieses den ‚Spiegel Vorhalten‘ bildet die Grundlage, um im Sinne einer Dialogfunktion in einen Austausch über Studium und Lehre zu kommen.

Thematische Ausrichtung

In engem Zusammenhang damit steht die Frage, welche Themen im Laufe des Verfahrens der internen Akkreditierung angesprochen werden. Fachinterne Diskussionen erfolgen überwiegend aus fachlich-inhaltlicher Perspektive. Es geht um die Themen, Inhalte, Theorien, Methoden und Instrumente eines Faches sowie um die Formen des Lehrens und Lernens. Im QM-Gespräch dominieren hingegen formale Aspekte wie Fristen, Auflagen und Akkreditierungskriterien. Dieser formale Blick auf Studium und Lehre hat für Lehrende nur wenig Bezug zur eigenen Lehrpraxis; diese „Fremdsprache“ beherrschen sie nicht.

Zeitpunkt der Thematisierung

Aus Sicht von Lehrenden ist es wünschenswert, formale und quantifizierende Aspekte möglichst frühzeitig im Verfahrensablauf anzusprechen, um sich damit im Zuge des fachinternen Diskurses auseinandersetzen zu können. Um einen *Bruch* zu vermeiden, ist es auch sinnvoll, wenn sich die Auflagen und Empfehlungen als wesentliche Ergebnisse des Verfahrens möglichst nachvollziehbar aus den aufgeworfenen Themen und Fragestellungen ableiten lassen und die Lehrenden sich davon nicht überrascht fühlen. Themen von strategischer Bedeutung lassen sich hingegen zu einem späteren Zeitpunkt adressieren, wenn der Austausch zwischen Fach und Präsidium ansteht.

Art und Weise des Diskurses

In Abgrenzung zu einer fachlich-inhaltlichen Auseinandersetzung mit Studium und Lehre steht ein formaler, schematisierender Blick („Notation“, „Skript“, „eingeübter Tanz“) in der Kritik. Auf diese Weise ist eine formale Thematisierung eng verbunden mit Praktiken des Überprüfens, des Abklopfens und Abgleichens als primärem Modus der Beobachtung. Folglich lässt sich der Unterschied zwischen fachlichem und formalem Diskurs sowohl an konkreten Themen wie Fristen, Verfahrensweisen oder Dokumentationsanforderungen als auch an der Art des Thematisierens ausmachen.

Ebenen des Diskurses

Die fachlich-inhaltliche Diskussion zu Studiengängen wird von Lehrenden auf Ebene der Fächer gesehen, z. B. durch die tägliche Auseinandersetzung im Rahmen der Lehre oder die Diskussionen im Qualitätszirkel. Eine abermalige Auseinandersetzung mit diesen Punkten durch das institutionalisierte QM bzw. das Präsidium durch Erörterung der Maßnahmenplanung im Rahmen des QM-Gesprächs wird eher als formalistisch angesehen, da es sich um ‚bloßes‘ Überprüfen handelt. Auf übergeordneter Ebene des Austauschs zwischen Präsidium und Fach werden vor allem Themen der strategischen Ausrichtung von Studiengängen sowie zu den Rahmenbedingungen des Lehrens und Studierens gesehen.

5.3 Methodische Reflexionen

Perspektive der Lehrenden steht im Fokus

Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf die Perspektive der Lehrenden. Dies ist entwicklungs- und forschungspragmatisch begründet, da Lehrende an der Weiterentwicklung des Verfahrens selektiv beteiligt sind, ihre Sichtweise jedoch maßgeblich beeinflusst, wie das Verfahren vor Ort gelebt wird. Die Perspektiven von Hochschulleitung und Studierenden wurden nur am Rande berücksichtigt. Für eine umfassendere Analyse wäre ein Vergleich unterschiedlicher Akteursgruppen erforderlich, um divergierende Orientierungen in kontrastierendem Vergleich zu rekonstruieren und einzuordnen.

Generalisierungsanspruch: Typologie divergierender Zwecke

Die qualitative Evaluation verfolgt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern auf Spezifität (Kardorff, 2012, S. 245). Ziel ist ein tieferes Verständnis sozialer Prozesse. In diesem Sinne ermöglicht die komparative Analyse die Rekonstruktion von Differenzenerfahrungen, etwa zwischen Erwartungen an das Verfahren und der erlebten Form des QM-Gesprächs. Diese Differenzen wurden als *Brüche* beschrieben und in drei Facetten rekonstruiert: zeitliche Abfolge, Diskursmodus und Entkopplung von Entwicklung und Akkreditierung. Weitere Facetten könnten sich aus zusätzlichen Gruppendiskussionen ergeben. Der Beitrag der Analyse liegt jedoch weniger darin, die Vielfältigkeit unterschiedlicher Differenzenerfahrungen zu entfalten, sondern mit dem Span-

nungsfeld zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungslogik eine Erklärungsfolie für divergierende Einschätzungen zur Wirkung und Wirksamkeit interner Akkreditierungsverfahren zu beschreiben. Die herausgearbeitete Typenbildung erlaubt, implizite Orientierungen sichtbar zu machen. Dennoch fehlen Vergleichshorizonte, um Unterschiede zwischen Fächern oder organisationalen Kontexten bzw. Milieus systematisch zu erfassen. Daraus ergibt sich ein Bedarf für weiterführende Forschung. Gleichwohl liefert die Analyse belastbare Befunde als Grundlage für eine Reflexion der Praxis.

6 Praktische Implikationen

Die Analyse verdeutlicht, dass die Weiterentwicklung von Verfahren der internen Akkreditierung vor allem vom Verhältnis zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus abhängt. Beide Modi repräsentieren unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken. Die Herausforderung besteht darin, diese beiden Funktionen so zu gestalten, dass sie realistische Erwartungen erzeugen und den unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden.

Ausgehend von den vorgestellten Befunden der Analyse kann sich die Ausgestaltung und Reflexion von Ansätzen der internen Akkreditierung an Hochschulen an den nachfolgenden Themen und Fragestellungen orientieren:

Erwartungen explizieren

Eine erste Implikation der Analyse besteht darin, sich der unterschiedlichen Erwartungen an das Verfahren der internen Akkreditierung bewusst zu sein, die Ziele zu explizieren und klar zu kommunizieren. Dies gilt gerade bezogen auf einzelne Verfahrenselemente. Die Analyse zeigt, dass divergierende Erwartungen zu Frustration und Enttäuschung führen. Eine transparente Kommunikation kann dazu beitragen, Missverständnisse zu vermeiden.

Primären Modus definieren

Neben der Explikation von Zielen ist eine grundlegende Klärung erforderlich, welche Bedeutung dem Akkreditierungs- und dem Entwicklungsmodus bei der Ausgestaltung des Verfahrens und seiner Elemente zukommt. Alle Beteiligten sollten wissen, ob ein Verfahrenselement primär der Akkreditierung oder der Entwicklung dient. Dies kann helfen, Enttäuschungen vorzubeugen und die Eigenlogik beider Modi zu respektieren. Der Begriff des Modus sensibilisiert dafür, dass eine Differenzierung nicht nur zeitlicher Natur sein muss, sondern sich auch auf die herausgearbeiteten divergierenden Funktionslogiken sowie die damit einhergehenden Denk- und Handlungsweisen bezieht, die sich jeweils auf unterschiedliche Referenzsysteme richten.

Entwicklungsaspekte stärken

Lehrende fordern – ausgehend von ihrem Blick auf die lokale Praxis, Bezug nehmend auf fachdisziplinäre Denkweisen, Methoden und Theorien sowie basierend auf einem Interesse an der Weiterentwicklung von Lehre und Studiengängen –, Entwicklungsaspekten im Zuge des Verfahrens der internen Akkreditierung mehr Raum zu geben. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus strukturell inkompatible Denk- und Handlungsweisen darstellen. Sie sind auf ihr jeweiliges Referenzsystem hin zu denken und können nicht als jeweils für alle Handlungskontexte einer Hochschule gleichermaßen relevant gelten (Ditzel, 2022; Vettori, 2017).

Entkopplung von Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus

Die Stärkung von Entwicklungsaspekten berührt daher auch die Frage nach einer strukturellen Entkopplung von Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus. Eine solche Entkopplung kann sich entweder auf eine Ausdifferenzierung zweier eigenständiger Teilverfahren bzw. Zyklen beziehen oder auf die primäre Zuordnung einzelner Verfahrenselemente zu einem der Modi. Letzteres ermöglicht eine Flexibilisierung, gerade mit Blick auf Unterschiede in Strukturierbarkeit und Planbarkeit von Akkreditierung und Studienreform.

Dabei lässt sich eine Differenzierung zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus entlang unterschiedlicher Gestaltungsprinzipien vollziehen. Daraus entstehen jeweils unterschiedliche Optionen der Praxisgestaltung:

Verschlanke vs. Ausdifferenzierung

- Erstens können Verfahrenselemente, die primär der Akkreditierungsfunktion dienen, möglichst schlank ausgestaltet sein. Sie können mit weniger Datenmaterial arbeiten, weniger Personen involvieren bzw. hinsichtlich ihrer Notwendigkeit grundsätzlich hinterfragt werden. Im Entwicklungsmodus können umfangreichere Daten, eine breitere Beteiligung und arbeitsintensivere Prozesse adäquat sein.

Grad der zeitlichen Strukturierung

- Zweitens geht es um den Grad der zeitlichen Vorstrukturierung des Verfahrens. Eine engmaschige Strukturierung kann sich – sofern überhaupt notwendig – auf den Akkreditierungsmodus beschränken. Entwicklungsprozesse erfordern flexible Formate und ein flexibles Vorgehen, um dynamische Reformanlässe und Ereignisse zu berücksichtigen.

Ausgestaltung der zeitlichen Strukturierung

- Drittens kann bei der zeitlichen Strukturierung der Verfahrenselemente darauf geachtet werden, formale und quantifizierende Qualitätsaspekte frühzeitig zu thematisieren, bevor inhaltliche Diskussionen beginnen. Gleichzeitig lassen sie sich in vorbereitende Prozesse auslagern. Von Lehrenden als relevant angesehene Austauschformate lassen sich damit von formalen Diskussionen entlasten und offener anlegen. Entscheidend ist die Frage, wann welche Verfahrenselemente vorgesehen sind und welche Themen adressiert werden.

Prozessbeteiligte

- Viertens lässt sich abhängig vom primären Handlungsmodus entscheiden, welche Akteur*innen je Verfahrensschritt zu beteiligen sind. Die Einbindung von externen Expert*innen bietet sich für ein inhaltliches Feedback und der Austausch mit dem Präsidium für strategische Themen an. Beides lässt sich eher dem Entwicklungsmodus zuordnen. Auch Studierende können insbesondere an entwicklungsorientierten Verfahrenselementen beteiligt werden.

Zuständigkeiten der Verfahrensbegleitung

- Fünftens lassen sich Zuständigkeiten in der Begleitung von Verfahrenselementen im Akkreditierungs-/Entwicklungsmodus differenzieren. Während dem institutionalisierten QM üblicherweise die Rolle der Konformitätsprüfung im Hinblick auf formale und juristische Themen zukommt, erscheint in entwicklungsorientierten Verfahrenselementen die Einbeziehung hochschuldidaktischer Expertise gewinnbringend.

Literatur

- Anderson, G. (2006). Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics responses to quality in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13538320600916767>.
- Banditt, C., Reimann, M., & Wawrzynek, J. (2023). Die Evaluierung einer Evaluierung als Beobachtung zweiter Ordnung. Eine Metaevaluation der internen Akkreditierung von Studienprogrammen an einer systemakkreditierten Hochschule. *Zeitschrift für Evaluation*, 2023(1), 55–75. <https://doi.org/10.31244/zfe.2023.01.04>.
- Beise, A. S., & Braun, E. (2018). Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(2+3), 31–39.
- Bohnsack, R. (2012). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 369–384). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 241–270). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27–66). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w.5>.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w>
- Chelimsky, E. (1997). Thoughts for a New Evaluation Society. *Evaluation*, 3(1), 97–109. <https://doi.org/10.1177/135638909700300107>.
- Cheng, M. (2009). Academics Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *Quality in Higher Education*, 15(3), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13538320903343008>.
- Danø, T., & Stensaker, B. (2007). Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996-2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81–93. <https://doi.org/10.1080/13538320701272839>.
- Ditzel, B. (2019). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In F. Reith, B. Ditzel, M. Seyfried, I. Steinhardt, & T. Scheytt (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden* (S. 55–87). Rainer Hampp.
- Ditzel, B. (2021). Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘ für Wirkungsbetrachtungen nutzbar machen lassen: Reflexionsangebote einer interpretativen Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘. In M. Bessenrodt-Weberpals & C. Kühnel (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2016 – 2020: Zweite Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 144–176). HAW Hamburg.
- Ditzel, B. (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Beltz Juventa.
- Ditzel, B. (2025). *Qualitätsmanagement an Hochschulen. Ergebnisse einer qualitativen Delphi-Studie zu Bestimmungsmomenten von QM als Steuerungspraxis*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/327>.

- EQA. (2025). Akkreditierung von Studiengängen. HAW Hamburg, Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung (EQA). <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/hochschuleinheiten/evaluation-qualitaetsmanagement-akkreditierung-eqa/akkreditierung/akkreditierung-von-studiengaengen>.
- Harvey, L. C. (2024). What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: academics' views of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 30(3), 360–375. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2385793>.
- Harvey, L. C., & Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving On. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Hrsg.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (S. 225–245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_9.
- HAW Hamburg. (2025). Richtlinie zur internen Akkreditierung an der HAW Hamburg.
- Kardorff, E. von. (2012). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 238–250). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141–155. <https://doi.org/10.1108/09684881111125041>.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2013). Teachers' conceptions of quality and organisational values in higher education: Compliance or enhancement? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 152–166. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611590>.
- Koppenborg, M., Koch, S., & Smikale, S. (2024). Die Qualität des Qualitätsmanagements: Ein Design zur Evaluation eines Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre. *Zeitschrift für Evaluation*, 2024(01), 10–34. <https://doi.org/10.31244/zfe.2024.01.02>
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. *Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–132.
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 23–51.
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/713692740>.
- Röbken, H., & Overberg, J. (2021). Ein systematisches Review zur Systemakkreditierung in Deutschland: Publikationen, Diskurse und Befunde. *Qualität in der Wissenschaft*, 15(2), 49–56.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Academics' perceptions on the purposes of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 18(3), 349–366. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733550>.
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2016). The perceived impact of external evaluation: The system, organisation and individual levels – Estonian case. *Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0001-4>.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L. C., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/02602930903432074>.
- Stockmann, R. (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 27–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_2.
- Suwalski, P. (2020). Systemakkreditierung an Hochschulen: Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k6tn>.

Vettori, O. (2017). Manifeste Harmonie und latente Konflikte – Das Spannungsfeld zwischen strategischem Qualitätsmanagement und stakeholderorientierter Qualitätssicherung. In S. Boomers, S. Hahn, & J. Ölbey (Hrsg.), QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015 (S. 79–85). Freie Universität Berlin. <http://doi.org/10.17169/refubium-24427>.

Erklärung zur Nutzung von KI-Werkzeugen



Für die sprachliche Überarbeitung des Manuskripts wurde das KI-gestützte Schreibsystem Microsoft Copilot (Version: GPT-5; Build: Word-Integration, Stand: 12.2025) verwendet. Der Einsatz beschränkte sich auf stilistische Optimierungen, Umformulierungen, Kürzungen sowie die Verbesserung von Klarheit und Lesbarkeit eigener Textpassagen.

Anhang

Erzählaufforderungen und Fragestellungen der Gruppendiskussionen

<p>Narrative Phase</p>	<p>Sie hatten das QM-Gespräch im vergangenen Semester, mit dem das Verfahren der internen Akkreditierung für ihr Department abgeschlossen wurde. Wenn sie die einzelnen Schritte noch einmal Revue passieren lassen: Was sind die wesentlichen Dinge, die ihnen dabei durch den Kopf gehen? Wie haben sie das Verfahren mit seinen einzelnen Bestandteilen erlebt? Was wäre ihnen wichtig im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des Verfahrens?</p>
<p>Evaluative Phase</p>	<p>Was ist ihrer Meinung nach das Problem oder die Frage, auf das der Prozess der internen Akkreditierung die Antwort darstellt?</p> <p>Welche Aspekte des Verfahrens haben sie als Bereicherung und welche als Problem empfunden? Und weshalb?</p> <p>Was ist ihnen bezogen auf die Weiterentwicklung des Verfahrens der internen Akkreditierung besonders wichtig? Wozu würden sie das Verfahren gerne nutzen?</p> <p>Wenn sie bereits jetzt an das nächste Verfahren denken: Gibt es Themen, die sie vermisst haben und die in Zukunft stärker berücksichtigt werden sollten? Oder gibt es Themen, die ihrer Meinung zu stark präsent waren und zukünftig weniger stark berücksichtigt werden sollten?</p>

Implementing an innovative interprofessional education curriculum – the need for evaluation, even beyond the project phase

Mira Mette ^{1*}, Jutta Hinrichs ²

Abstract

A project to implement interprofessional education (IPE) started at University Medical Centre Mannheim in 2014. Until mid-2018, seven innovative IPE sessions were developed to form a longitudinal IPE curriculum. Different evaluations were performed during the project funding period. The IPE curriculum was reevaluated five years after funding had ended 1) to verify if the IPE curriculum had been successfully implemented in medical studies and perceived learning gains and overall satisfaction had remained stable, 2) to evaluate if the IPE concepts of the sessions were still in place and 3) to find out how the sessions could be improved. The derived measures are described and the overall evaluation processes regarding the IPE curriculum are discussed.

Keywords

Curriculum, interprofessional education, evaluation

Implementierung eines innovativen Curriculums für die interprofessionelle Ausbildung – die Notwendigkeit von Evaluationen, auch über die Projektphase hinaus

Zusammenfassung

In einem Lehrprojekt wurden seit 2014 sieben innovative Veranstaltungen für die interprofessionelle Ausbildung (IPE) an der Universitätsmedizin Mannheim entwickelt, die ein longitudinales IPE-Curriculum bilden. Während der Projektförderung bis Mitte 2018 fanden verschiedene Evaluationen statt. Das IPE-Curriculum wurde fünf Jahre nach Auslaufen der Förderung erneut evaluiert, um 1) zu überprüfen, ob das IPE-Curriculum fest ins Medizinstudium integriert worden war und der empfundene Lernzuwachs und die Zufriedenheit der Lernenden stabil geblieben waren, 2) zu bewerten, ob die Konzepte der IPE-Veranstaltungen noch galten und 3) Verbesserungspotenziale herauszufinden. Die abgeleiteten Maßnahmen werden beschrieben und die Evaluationsprozesse rund um das IPE-Curriculum werden diskutiert.

Schlagworte

Curriculum, interprofessionelle Ausbildung, Evaluation

1 Introduction

Since 2013, more and more projects have been realized to develop and implement interprofessional education (IPE) in German undergraduate health care education (Ehlers et al., 2017, p. 1; Klapper & Schirlo, 2016, p. 1). IPE, i.e. students of two or more health professions learning with, from and about each other to enable effective collaboration and improve health outcomes (WHO, 2010, p. 13), is to prepare students for successful teamwork and settings where collaboration is key for the patients, their care and safety (Cuff, 2013, p. 7).

Based on Robert Bosch Stiftung's call for proposals of innovative IPE projects at German medical schools, a needs assessment at Medical Faculty Mannheim, Heidelberg University was carried out in cooperation with the school of physiotherapy of the academy affiliated with the university hospital before applying for funding. The result of the needs assessment led to the concept of developing and integrating a mandatory longitudinal IPE curriculum into medical studies and physiotherapy traineeship at the University Medical Centre Mannheim (Figure 1). With funding, various classroom-based and hospital-based IPE sessions were developed (Mette et al., 2016) to initiate an inter-professional dialogue early during the studies to be deepened in the following years.

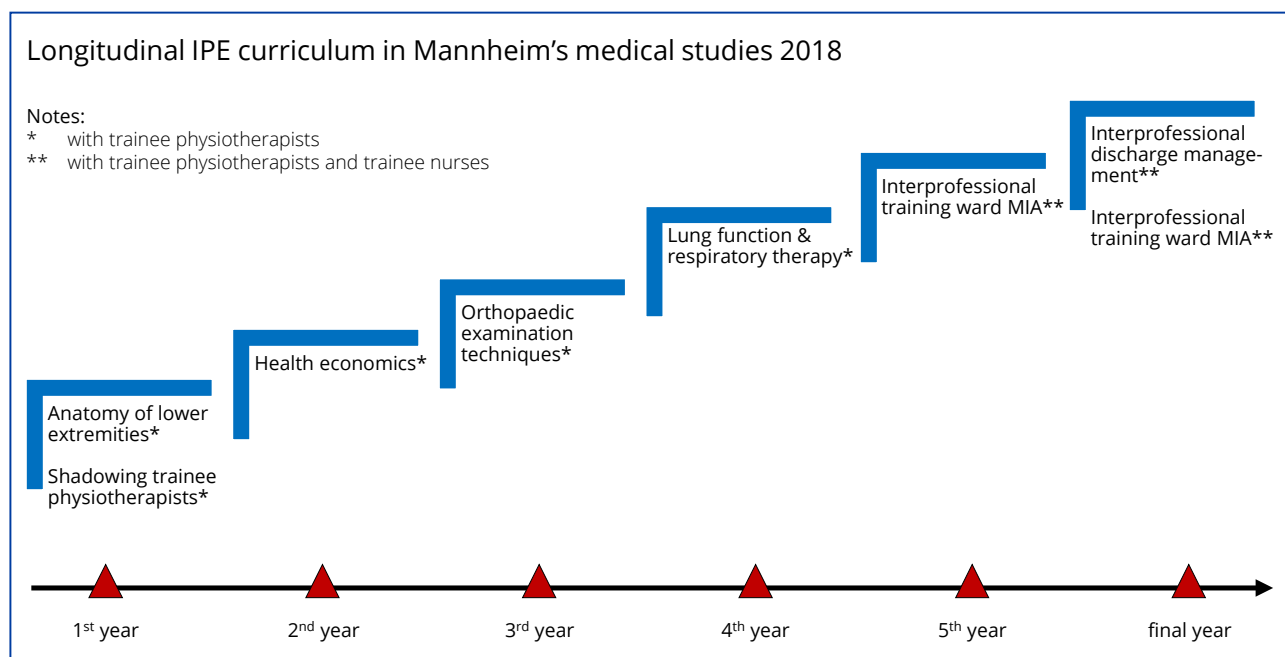


Figure 1: Longitudinal IPE curriculum in Mannheim's medical studies in 2018

The aims of IPE are

- to actively promote interprofessional communication and collaboration
- to develop interprofessional competencies
- to improve the working relationships between the professions
- to break down barriers in strictly uniprofessional education

The IPE sessions allow the participants to gain different perspectives on various relevant topics, acquire and deepen practical skills and experience reflective practice in interprofessional groups and train collaborative practice in the authentic hospital context. The educational concept of the IPE sessions at Mannheim are based on the core elements interaction and reflection. *Interaction* is usually initiated through practical exercises to start communication and collaboration in interprofessional groups or through team teaching. *Reflection* and discussions with other professions at the end of the session are designed to make participants aware of knowledge, skills and perspectives relating to the own profession and other professions, and to show how the professions complement each other in patient care.

Evaluation processes regarding the new curriculum

As a new form of collaborative teaching and learning involving different health profession educational institutions, evaluation and reflection of IPE was an integral part of quality management from the start of the project. Each newly developed IPE session was evaluated by the participants using a self-developed IPE questionnaire. The project team reflected with IPE teachers on the survey results, identifying relevant aspects for improvement and adapting the concept of an IPE session accordingly. Additional controlled studies of two well-established IPE sessions, i.e. after multiple evaluations and conceptual revisions, were conducted to confirm their effectiveness (Mette, 2018; Mette et al. 2021).

Final reports of innovative educational projects often include evaluation results which also can be used to prove e.g. to funding bodies that the requirements were met and funding was used sensibly (Ditzel, 2022). These evaluation results of new approaches in teaching and learning are usually based on the conditions differing from teaching regular courses (e.g. promotion of innovative interventions, small and highly motivated groups of voluntary participants). To meet the requirements of the funding body, the final project report included a critical evaluation of the processes during the project, e.g. factors that facilitated the development and integration of the IPE curriculum and barriers to overcome. The retrospective analysis and reflection on the approach chosen in the project (sub)group played an essential part in establishing the longitudinal IPE curriculum.

Expectation vs reality

Evaluations are important not only to prove that projects have successfully developed innovative educational interventions but also to improve them further (Honebein & Reigeluth, 2021, p. 468). Beyond that, educational institutions need to assure that positively evaluated innovations are sustainably integrated into the syllabi to benefit all students (Alexander, 1999, p. 182). Unfortunately, educational projects often struggle to maintain sustainability which “ensures the lasting or ongoing impact of program activities when the grant period is over or the funds are spent” (NCHE, 2023, p. 2). Thus, the Medical Faculty Mannheim not only used regular evaluations to check, assure and improve the newly developed sessions and even did research on IPE, but also decided to reevaluate all sessions of the IPE curriculum five years after funding had ended. Table 1 summarizes the different evaluation processes during and beyond project funding.

	Focus	Areas	Purpose	Approach
2014-2018 realization of funded IPE project	quality of each newly developed IPE sessions	(multiple) assessment of <ul style="list-style-type: none"> • needs • concept • context • results 	<ul style="list-style-type: none"> • control • development 	<ul style="list-style-type: none"> • prospective • formative
2018 project report for funding body	quality of overall concept	assessment of <ul style="list-style-type: none"> • concept • context • results • process 	<ul style="list-style-type: none"> • legitimacy • control 	<ul style="list-style-type: none"> • summative
2015-2021 research on IPE	effectiveness of certain IPE sessions	proof of <ul style="list-style-type: none"> • results • effectiveness 	<ul style="list-style-type: none"> • research 	<ul style="list-style-type: none"> • prospective
2023-2024 reevaluation of IPE	changes in quality of established IPE sessions after 5 years of curricular integration	assessment of changes regarding <ul style="list-style-type: none"> • concept • context • results 	<ul style="list-style-type: none"> • control • development 	<ul style="list-style-type: none"> • prospective • formative

Table 1: Summary of the evaluation processes according to relevant aspects (Ditzel, 2022)

Structure of the paper

The newly developed IPE curriculum, the first evaluation results and measures of improvement are described in chapter 2. Chapter 3 describes the methods used to check if the IPE curriculum has been sustainably integrated into medical studies and physiotherapy traineeship even without further funding. The results of this follow-up study are presented in chapter 4, derived measures for improvement as well as an overall appreciation of the evaluation processes and limitations are given in chapter 5. Practical implications are offered in the conclusion.

2 Background for evaluating the IPE curriculum

With funding from Robert Bosch Stiftung (01/2014-06/2018), seven IPE sessions were gradually developed and tested. Information on all IPE sessions are given in Table 2.

Year of study: type	IPE sessions (method, content)	Students & trainees per session	Setting (duration, rotation, location, teachers)	Evaluation
Year 1: enhanced seminar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> cooperative learning to explore anatomy with plastinated specimen and hands-on exercises <i>Reflection:</i> similarities & differences between the professions 	25 medicine 25 physio	<ul style="list-style-type: none"> 90 min, annually 4 anatomy rooms 2 doctors, 2 physios 	2015 2016
Year 1: shadowing	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> shadowing and peer teaching to observe trainee physiotherapists' role and responsibility when working with patients <i>Reflection:</i> communication among the professions 	50 medicine 35 physio	<ul style="list-style-type: none"> 3 h, annually various hospital wards 1 physio (reflection) 	2015 2016
Year 2: lecture	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> team teaching to show interprofessional collaboration in hospital including the perspective of health economics <i>Reflection:</i> communication among the professions 	150 medicine 25 physio	<ul style="list-style-type: none"> 90 min, annually lecture hall 1 health economist, 1 doctor, 1 physio 	2014 2015
Year 3: practical session	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> reciprocal peer teaching to practise orthopaedic examination techniques <i>Reflection:</i> similarities & differences between the professions 	55 medicine 25 physio	<ul style="list-style-type: none"> 90 min, quarterly 3 physio training rooms 1 doctor, 2 physios 	2014 2015 2016
Year 4: practical session	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> reciprocal peer teaching to assess lung function and how to improve it using respiratory therapy <i>Reflection:</i> communication among the professions 	120 medicine 25 physio	<ul style="list-style-type: none"> 90 min, twice a year 4 physio training rooms 2 doctors, 2 physios 	2017 2018
Year 5: clinical placement	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> supervised collaborative learning to practice interprofessional patient care on a training ward <i>Reflection:</i> roles & responsibilities of the professions and interprofessional collaboration 	12 medicine 6 nursing 2 physio	<ul style="list-style-type: none"> 1-4 weeks, all year training ward 1 doctor, 2 nurses, 1 physio 	since Sep 2017
Final year: seminar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interaction:</i> team teaching and cooperative learning to acknowledge roles of other professions in discharge management <i>Reflection:</i> communication among the professions 	50 medicine 30 nursing 25 physio	<ul style="list-style-type: none"> 90 min, annually lecture hall 1 doctor, 1 nurse, 1 physio 	2015 2016

Table 2: Overview of the IPE curriculum at the end of funding in mid-2018, Notes: Medicine = medical students, physio = trainee physiotherapists, nursing = trainee nurses; for more information on IPE curriculum and IPE sessions see <https://share.articulate.com/qXo8myPD2MU2VhNp-jtS1#/>.

Evaluation of the sessions

All sessions were evaluated at least twice and modified as needed. The assessment of the concept, context and results of the IPE sessions were collected through paper-based questionnaires focusing on perceived learning gains, student satisfaction and open-ended questions (What did you particularly like about the session? What did you like less? What suggestions for improvement do you have?). In summary, the results confirmed that both core elements of the IPE sessions were particularly appreciated by the students and trainees. The participants liked learning with another profession (interaction) and discussing and gaining other perspectives on certain topics (reflection).

Medical students especially liked sessions which took place in the real hospital context (shadowing, training ward) that allow to realise the different professional roles making the relevance of interprofessional collaboration obvious (Klapper & Schirlo, 2016, p. 1). Trainee physiotherapists favoured the sessions in which they could demonstrate their knowledge and skills to other professions (shadowing, orthopaedic examination techniques, training ward) which may reflect the desire of each health profession to demonstrate their expertise, emphasizing the learning from each other (Dunleavy et al., 2017, p. 3).

Criticism was directed almost exclusively at general conditions regarding the educational context, e.g. locations/rooms, timeframes, scheduling shortly before exams or an imbalance regarding the reciprocity of peer teaching. Modifications included rescheduling IPE sessions, giving more information to the participants prior to the sessions, increasing interprofessional interaction through integrating more interdependency in the tasks given for group work. The evaluation results of the modified IPE sessions confirmed the improvements made. The participants reported high learning gains and satisfaction in general.

The aim of the project to make the IPE curriculum with seven successful IPE sessions a compulsory part of medical studies and physiotherapy traineeship was reached by the end of the funding period in mid-2018. All established IPE sessions have been offered since then.

The decision in 2018 to reevaluate all established IPE sessions in 2023 turned out to be particularly relevant as it coincided with the first year of "normal" study after the COVID-19 pandemic. The pandemic along with its regulations and restrictions imposed a heavy strain on the continuity of IPE. The sustainability of IPE was at risk because the success factors for IPE, i.e. face-to-face interactions, hands-on practice or clinical exposure, were reduced or lacking due to disruption of face-to-face education, transition to virtual learning and deprioritization of collaborative learning (Langlois et al., 2024, p. 3; Wang et al., 2024, p. 3; Xyrichis et al., 2023, p. 1037).

Research objectives

With the return to almost normal teaching and learning conditions in autumn 2022, the IPE sessions with direct contact and interaction were reactivated even though they were still affected by the aftermath of the pandemic (Wang et al., 2024, p. 1). Therefore, the reevaluation of IPE curriculum in 2023 was used

- to verify that the IPE curriculum has "survived" five years without funding and become a regular part in teaching,
- to evaluate if the IPE session with their core elements interaction and reflection were still appreciated by the students and trainees and if and how the sessions could be improved and
- to assess whether the participants' reports on learning gains and satisfaction with the IPE sessions had remained stable or even increased beyond the project funding period, even after temporal suspension during the pandemic.

3 Methods

For the reevaluation of the IPE curriculum, self-reported quantitative data of all sessions of the IPE curriculum established by mid-2018 (baseline) and five years after funding had ended (follow-up) were compared. Qualitative data were used to verify whether the IPE concept and context had been maintained and to derive further measures for improving the individual sessions.

3.1 Background

Between 2018 and 2023 some structural curriculum changes were required which also impacted on two IPE sessions. The shadowing of trainee physiotherapists was cancelled in the nursing placement in order to focus strictly on nursing. Moreover, the number of medical students in the lecture in health economics was reduced to only 22. The impact of the pandemic restrictions on Mannheim's IPE curriculum also required some permanent changes to the IPE sessions for hygiene reasons (e.g. no trials of respiratory trainers, change of training ward with less favourable conditions regarding e.g. the office/meeting room or IT). In 2020, the academy moved into new buildings bringing the different schools training future health professionals (nursing, physiotherapy ...) together under one roof but away from the campus of the hospital and usual teaching facilities. This move to another part of town requires a transfer of about 30 min by public transport.

3.2 Data collection

After each IPE session, all participants were invited to evaluate the session using one of the self-developed standard questionnaires (classroom-based IPE or interprofessional training ward placement). The training ward required a different questionnaire because the clinical placement took place on an authentic hospital ward. Both questionnaires included general items (profession, year of study/traineeship, type of IPE session etc.), ratings of their overall satisfaction and perceived learning gains. Open-ended questions for evaluating the educational concept and context of classroom-based IPE or a mix of closed-ended and open-ended questions in case of the training ward were used (Table 3).

The evaluation was paper-based using a 6-point rating scale for closed items at baseline (up till 2018 due to successive implementation of the IPE sessions) and online with a 5-point rating scale in the follow-up (in 2023). The questionnaire for the interprofessional training ward was shortened in 2020 for more focus. However, the items for the reevaluation remained the same.

Questionnaires

Variable	Items for classroom-based IPE sessions ¹	Items for the interprofessional training ward
perceived learning gains	<ul style="list-style-type: none"> My learning gain in this IPE session is high overall. (closed-ended, Likert scale) 	Global mean value from a scale ² (all closed-ended, Likert scale): <ul style="list-style-type: none"> I have learned a great deal about internal medicine. I have learned a great deal about diagnostic and therapeutic approaches. I have learned a great deal about clinical practical skills. I was able to expand my knowledge of ward organization and procedures. I was able to expand my knowledge of the professional field of doctors and the different requirements of this profession in everyday ward life. I was able to expand my knowledge of the professional field of nursing and the different requirements of this profession in everyday ward life. I was able to expand my knowledge of the professional field of physiotherapists and the different requirements of this profession in everyday ward life.
participant satisfaction	<ul style="list-style-type: none"> What school grade would you give the IPE session overall? (closed-ended, rating scale 1-5) 	<ul style="list-style-type: none"> What school grade would you give the IPE session overall? (closed-ended, rating scale)
educational concept & context	<ul style="list-style-type: none"> What did you particularly like about the IPE session (open-ended, textbox) Critical comments and suggestions for improvement (open-ended, textbox) 	<ul style="list-style-type: none"> There was frequent contact with the other professions during my placement. (closed-ended, Likert scale) I appreciated the interprofessional collaboration during my assignment. (closed-ended, Likert scale) Critical comments and suggestions for improvement (open-ended, textbox)

Table 3: Overview of the items used in the two questionnaires to evaluate the sessions of the IPE curriculum, Notes: ¹ anatomy, shadowing, orthopaedic techniques, lung function, discharge management; ² Cronbach's $\alpha = .84$ (good reliability).

3.3 Data analysis

Since the numbers of participants of each profession often differed considerably in each session, quantitative data were analysed for each profession separately. However, university regulations only allowed to analyse data if a minimum of five participants was reached. Standardised z-scores were calculated to account for the different scales (6-point vs 5-point items) in the baseline and follow-up questionnaires. The data required to use non-parametric Mann-Whitney U tests for comparison with p-values set at .05. Effect sizes were calculated using r (Cohen, 1988). SPSS®, version 29 was used for statistical calculations.

The results from open-ended data were analysed using a deductive and inductive approach of content analysis including frequency count with each comment of a student or trainee being the unit of analysis. To evaluate the educational concept and context, participant responses were assigned to one – or more if applicable – of the four categories: interaction (concept), reflection (concept), administration (context), setting (context). Other comments not directly relating to the IPE session in question were ignored for further analysis. Both authors coded the data individually. After determining the interrater reliability Cohen's Kappa (Landis & Koch, 1977, p. 165), the inconsistencies were compared and discussed before taking a shared decision. After screening the comments, subcategories were inductively derived in unison. Only aspects criticised by at least three participants were taken into account for a possible revision of this IPE session.

Definition of successful reevaluation

The sustainable curricular integration of IPE into Mannheim’s regular medical education and physiotherapy traineeship was regarded as successful if in the follow-up evaluation

- the longitudinal IPE curriculum was confirmed with at least one session per year of study and
- the educational concept (interaction, reflection) of the classroom-based IPE sessions were particularly appreciated or, in case of the training ward, frequent contact with the other professions and good inter-professional collaboration was confirmed by approval ratings “I somewhat agree” and “I strongly agree” and
- ratings of perceived learning gains and overall satisfaction were equally good or better than the respective baseline data.

3.4 Ethical considerations

Data were collected voluntarily and anonymously and followed the ethical principles of the Declaration of Helsinki. As data collection was part of the regular course evaluation of Medical Faculty Mannheim, no ethics approval for non-interventional studies was required.

4 Results

At baseline, 872 students and trainees participated in IPE sessions, in the follow-up 683. Response rates were 78% at baseline and 41% in the follow-up. Response rates varied depending on the survey period, IPE session and profession (Table 4). Due to university regulations and very low response rates, evaluation data from the lecture in health economics could not be analysed. Responses given by trainee nurses participating in the training ward could not be taken into account either. For the seminar on discharge management, only data from medical students were available.

IPE session	Medical students (baseline / follow-up)	Trainee physiotherapists (baseline / follow-up)	Trainee nurses (baseline / follow-up)	Sum
anatomy	28 / 18	24 / 6	X	76
shadowing ¹	41 / -	34 / -	X	75
health economics	73 / -	6 / -	X	79
orthopaedic techniques	136 / 99	68 / 15	X	318
lung function	102 / 55	21 / 14	X	192
training ward	57 / 48	6 / 5	2 / 2	120
discharge management	28 / 14	26 / 3	29 / 3	103
sum	465 / 234	185 / 43	31 / 5	963

Table 4: Valid collected evaluation data depending on survey period, IPE session and profession, Notes: baseline = last paper-based surveys by the end of the funding period in 2018, follow-up = online survey in 2023, X = IPE sessions designed only for medical students and trainee physiotherapists but not trainee nurses; - = no responses available from participants; ¹ shadowing was cancelled in 2021.

4.1 Results of quantitative data analysis

Comparisons showed that five years after the funding of the project had ended, the IPE curriculum was still a regular part in teaching although it was reduced to only six sessions as the shadowing session was no longer available anymore. However, the longitudinal character, i.e. one IPE session per year of study, had remained. Comparisons of each IPE session between baseline and follow-up regarding perceived learning gains and overall satisfaction identified only few significant differences, all of which concerned medical students:

- Learning gains in the practical session on lung function & respiratory therapy were reported higher in the follow-up ($U = 3316.000$, $z = 2.117$, $p = .034$, $r = .17$), but lower in the discharge management seminar ($U = 281.000$, $z = 2.291$, $p = .023$, $r = .35$).
- Overall satisfaction was rated higher in the practice session on orthopaedic examination techniques in the follow-up ($U = 4568.000$, $z = -3.688$, $p < .001$, $r = -.32$), but lower in the placements on the training ward ($U = 1014.000$, $z = -2.340$, $p = .019$, $r = .23$).

Analysis of the data for the training ward showed no significant difference between 2018 and 2023 for trainee physiotherapists regarding the frequency of contact with other professions ($U = 7.500$, $z = -1.429$, $p = .18$) and the perceived good interprofessional collaboration ($U = 11.000$, $z = -.856$, $p = .54$) in the follow-up. Medical students, too, showed no significant difference in their ratings of the frequency of interprofessional contact between 2018 and 2023 ($U = 1188.500$, $z = -1.272$, $p = .20$), but they rated the collaboration with other professions significantly lower in 2023 than in 2018 ($U = 878.000$, $z = -3.293$, $p < .001$, $r = .32$).

4.2 Results of qualitative data analysis

The content analysis of the participants' comments by both authors showed an almost perfect interrater reliability (Cohen's kappa = .93). The coding process including a deductive and inductive approach is given in Figure 2. Deductive categories were used to verify the educational concept and context of the IPE sessions in 2023. The subcategories regarding administration and setting were inductively derived from the critical comments and suggestions for improvement.

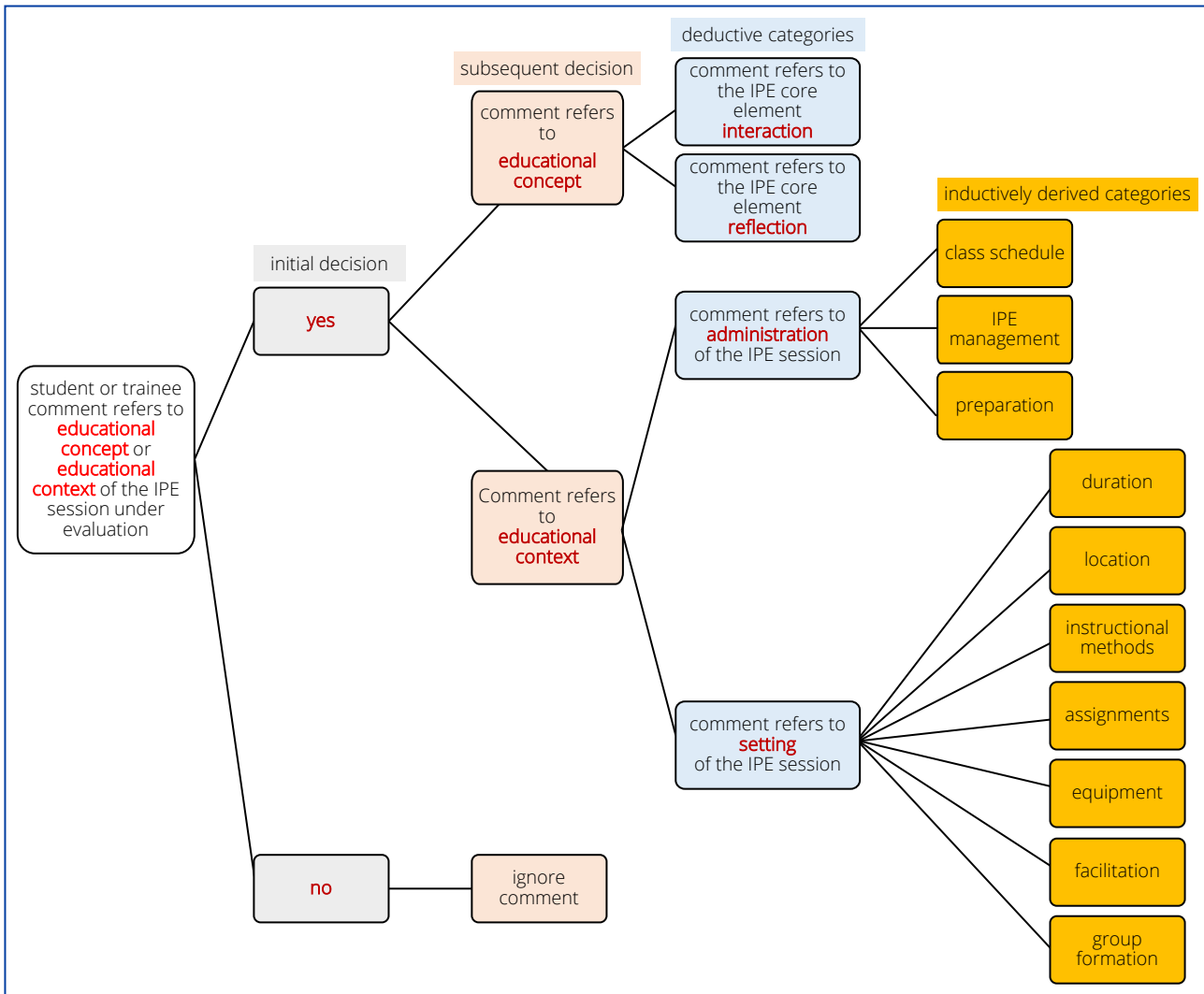


Figure 2: Overview of coding process of the content analysis

The deductive categories subsumed responses to the following topics:

- *Interaction*: cooperative learning, learning together, from or with each other, peer teaching etc.
- *Reflection*: interprofessional discussions, gaining insights and new perspectives by communicating with other professions etc.
- *Administration*: class schedules, information management regarding students and trainees prior to the session, faculty and teacher management etc.
- *Setting*: teaching methods such as learning in small groups, peer teaching, hands-on topics, use of specialised equipment, assignments etc.

Results on educational concept and context

The educational concept and context of the classroom-based IPE sessions were reconfirmed in 2023. Table 5 shows the frequency of responses of what the participants really appreciated about each classroom-based IPE session, with comments on the educational context referring only to the setting and not to administration matters.

	Anatomy (23 comments)	Orthopaedic techniques (80 comments)	Lung function (75 comments)	Discharge management (13 comments)
interaction	9	47	23	5
reflection	10	39	29	7
setting	9	15	22	5

Table 5: Results of content analysis of “What did you particularly like about the classroom-based IPE session”, Note: Parts of a participant’s comment could be assigned to different categories or none at all if it was not directly related to the IPE session in question.

Interprofessional exchange as reciprocal learning

Across all evaluated classroom-based sessions, the participants appreciated the core elements interaction and reflection as they particularly liked ...

“practicing and exchanging professional knowledge with other professions, both learning and explaining” (lung function)

“interprofessional teamwork” (discharge management)

“exchange, different perspectives on examinations and illnesses” (orthopaedic techniques)

“the exchange with the trainee physiotherapists and also seeing how we can learn from them and they from us because we focus on different areas” (anatomy)

Practice-oriented learning environment

The educational context was also mentioned positively although the comments exclusively referred to the setting of the IPE sessions. The participants liked ...

“the practical exercises with the trainee physiotherapists with assistance from the teacher who was able to clarify questions” (orthopaedic techniques)

“the practical case studies” (discharge management)

“the mixing of professions with their respective different perspectives on patient care was very interesting” (lung function)

“small group instruction” (anatomy)

Critical comments and suggestions for improvement

The critical comments and suggestions for improvement of all IPE sessions, i.e. including the training ward, only related to administration matters or the setting. Ten subcategories were inductively derived from the comments subsuming responses to the following topics:

- *class schedule*: scheduling IPE sessions with too little time for transfer to a different campus etc.
- *IPE management*: teaching staff, student and trainee management for and quality management of IPE on the training ward etc.
- *preparation*: information management of students and trainees
- *duration*: length of IPE session
- *location*: classrooms, lecture halls, campus etc.

- *instructional method*: lecturing, peer teaching, group learning, facilitation etc.
- *assignments*: adequacy or scope of tasks in IPE sessions
- *equipment*: equipment such as respiratory trainers, handouts, PCs etc.
- *facilitation*: scope or helpfulness of facilitation
- *group formation*: ways of forming groups, interprofessional group ratio, group size etc.

Table 6 shows the frequency of responses of what the participants did not like or would like to see as improvement about each IPE session in 2023.

	Anatomy (19 comments)	Orthopaedic techniques (74 comments)	Lung function (77 comments)	Discharge management (12 comments)	Training ward (121 comments)
class schedule		3			4
IPE management					4
preparation		25	18		38
duration	6	8	19		15
location		8	11	3	
instructional method			9		
assignments	5	21	22	5	
equipment	3		5		10
facilitation					37
group formation			7	5	9

Table 6: Results of content analysis of participants' critical comments and suggestions about all IPE sessions, Note: Parts of a participant's comment could be assigned to different categories or none at all if it was not directly related to the IPE session in question.

Preparation

Similar issues were criticized or mentioned as improvements across the evaluated sessions. The participants often criticised that medical students were not informed or prepared enough about what to expect in the classroom-based IPE sessions:

"Little information in advance for preparation" (orthopaedic techniques)

"We, as medical students, knew absolutely nothing about what content we should teach the trainee physiotherapists" (lung function)

Location/class schedule

The relatively distant location of school of physiotherapy was criticised by medical students as they needed a 30-minute transfer by public transport from the usual teaching facilities on the hospital campus to attend the two IPE sessions. Issues of class schedule referred to this relatively long transfer to the school of physiotherapy after lectures or – in case of the training ward – splitting the week-long placement to make up a shift cancelled due to a public holiday at the end of the teaching period:

"Our schedule was very tight, so we had to run to the train after the lecture and still arrived a little late for the interprofessional session at the school of physiotherapy" (orthopaedic techniques)

"The extra shift due to the holiday was completely pointless; by the time you've settled back in, your shift was already over" (training ward)

Duration

Regarding the setting, participants often regretted the duration of most IPE sessions and even proposed to extend the placement on the training ward by another week:

"Two weeks would be better, as the first week is almost entirely spent with familiarizing oneself with the routine and tasks" (training ward)

Instructional method

Some participants did not like the medical educator's lengthy lecture instead of working on the practical assignments in the interprofessional groups:

"the lecturer spoke for 25 minutes before we were allowed to begin" (lung function).

The participants also commented on the practical assignments, often stating that they did not promote balanced reciprocal peer teaching:

"We as trainee physiotherapists were always able to show the medical students a lot (which is great), but I would prefer it if the practical topics were divided equally – in other words, if we showed each other the same amount" (orthopaedic techniques)

Group formation

Sometimes participants suggested other, revised, more or new equipment, e.g. using different plastinated material (anatomy), changing the assignments to focus on more relevant topics and providing hand-outs (lung function), providing more computers and an instruction manual (training ward). Regarding the formation of interprofessional groups in the IPE sessions, participants were not satisfied with the unbalanced interprofessional ratio (lung function), the absence of trainee nurses or physiotherapists in some weeks (training ward) or the difficulties to form small interprofessional groups out of approximately 100 people in a lecture hall (discharge management).

Facilitation

A lot of participants criticised after their placement on the training ward that there was not enough facilitation by the doctors/medical educators (subcategory facilitation) and, in connection with this, the ratio of medical students to medical educators/doctors and the facilitators' scope of responsibility for patient care on the ward (subcategory IPE management).

4.3 Summary of results

The results of the reevaluation after five years without project funding show that

- six out of seven sessions of the IPE curriculum had “survived”, still offering one IPE session in each year of study,
- the participants’ self-reports on learning gains and overall satisfaction with an IPE session had largely remained stable, even after temporal suspension during the pandemic and
- the educational concept with its core elements interaction and reflection was reconfirmed.

However, some criticism about matters of educational context and suggestions call for further measures to improve individual IPE sessions and thus the entire IPE curriculum.

5 Discussion

Organising, coordinating and assuring the quality of IPE sessions requires time and effort. The reevaluation of the IPE curriculum inviting all participants to evaluate the individual IPE sessions five years after funding had ended (and after teaching was resumed as usual following the pandemic) was to verify the sustainability of the IPE curriculum. For that, results from the different approaches were carefully considered and measures to stabilize or improve the sessions of the IPE curriculum were derived.

By looking at the sessions offered, the longitudinal IPE curriculum was still in place. The shadowing session had to be cancelled due to structural requirements and unfortunately there were no options to transfer this popular learning experience to another part of the medical curriculum. Comparisons with baseline data confirm that learning gains and satisfaction reported by the participants largely remained stable or increased. Two exceptions apply to medical students. They reported less learning gains in the discharge management seminar which might be caused by unmet expectations on the interprofessional interaction, e.g. classroom-based interprofessional discussions about patient cases. More surprisingly, the students were significantly less satisfied with the placements on the training ward in the authentic hospital setting in 2023 after hardly no IPE session taking place during the pandemic. A reason could be that the training ward experience fell short of the students’ expectations, awaiting more instructions and feedback by the facilitators instead of showing the proactive behaviour expected by the students in the placement. This could be an aftereffect of the shift to online learning during the pandemic causing poorer skills acquisition due to less hands-on learning. This in turn possibly may have resulted in less confidence, lower motivation and/or a more passive learning attitude, which made the student preparation for team-based practice difficult and less adequate (Langlois et al., 2024, p. 2; Wang et al., 2024, p. 4).

Learning gains and participant satisfaction

Confirmation of the educational concept

The qualitative data from the participants on the IPE sessions was used to examine whether the educational concept and context of the IPE sessions

Measures derived for
improving the setting

were reconfirmed by the participants. Positive comments on the IPE sessions, particularly emphasizing the appreciation of the core elements interaction and reflection, indicated that the overall educational concept developed in 2014 had remained unchanged over the years.

The results of the participants' critical comments and suggestions, however, highlighted areas for further improvement. Interestingly, the participants reported almost the same issues as in 2018. Apparently, the measures taken back then had not completely improved the conditions as expected. The project team discussed (again) the issues and, if considered feasible, derived and implemented several measures. Regarding administrative matters, it was relatively easy to postpone or bring forward the start time of a classroom-based session after checking the timetables in medical studies and physiotherapy traineeship, allowing more time for transfer to different campuses or avoiding overtime. Unfavourable dates for making up missed shifts on the training ward, which only affected medical students, were replaced by submitting an assignment as compensation instead. Frequent criticism by medical students of not being informed in advance about what to prepare for the IPE sessions was addressed by adding information to the electronic timetable tool, publishing announcements indicating the content of an upcoming IPE session via the learning management system. Even a virtual training ward, an online course with interactive exercises in 360° learning scenarios of the training ward, has been developed for all professions to inform the students and trainees about what to expect in their placements and what is expected from them on the real training ward. Another measure to improve the highly complex teaching format of the training ward requiring coordination of three and more educational institutions and departments was to establish a steering group recently. Its tasks include e.g. assuring and improving the quality of the educational concept, organising interprofessional shift planning or training of new facilitators.

As response to comments relating to the setting of the training ward, specifically the scope of facilitation which medical students reported as not enough, it was arranged that doctors acting as facilitators and medical educators were only responsible for the training ward and largely relieved of other tasks in patient care on the rest of the ward. Other comments concerned the location and duration of the IPE sessions. Changes to the location of IPE sessions taking place at the school of physiotherapy (off the hospital campus) were not possible because the required equipment is only available there. Longer IPE sessions could not be organised either as the maximum time frame, specified by the regulations of physiotherapy traineeship and medical studies and timetable restrictions, has already been used. The feedback of medical students often mentioned over the years requesting to extend the placement on the training ward by another week was not granted as previously proposed options for two-week placements were not approved by the students. Other issues of the setting mentioned by the participants were discussed with the teachers of the IPE sessions in question, e.g. explaining their role as facilitators instead of lecturers, requesting revisions of the assignments to achieve even more balanced reciprocal peer teaching and using or providing suitable equipment. While group formation could not be changed in all IPE sessions due to structural restrictions, at least the method

of forming balanced interprofessional groups in the discharge management seminar was improved based on suggestions reported by participants.

Limitations

Some limitations of the reevaluation must be mentioned, such as the self-reported data of single items and changes in the survey method (questionnaire design, mode of distribution). Due to the varying number of participants, university regulations on low response rates and the influence of pandemic and non-pandemic factors, bias cannot be excluded. Using data from only one German university medical centre limits the generalizability of the results.

Overall appreciation of the evaluation processes

All in all, the IPE project was successful in sustainably transferring innovative sessions into regular medical education and physiotherapy traineeship at University Medical Centre Mannheim to form an IPE curriculum which benefits all medical students and trainee physiotherapists (Alexander, 1999, p. 182). Evaluations played a very important part in achieving this. The first evaluations after developing and testing the IPE sessions were to assess whether the educational concept and context turned out to be appropriate. Project reports to the funding body required the project team to reflect and assess the processes of jointly developing the IPE curriculum as well as learning lessons for future collaboration. Controlled studies to check for an IPE session's effectiveness contributed to advance IPE at Mannheim. But it was the reevaluation of the IPE curriculum five years after funding had ended that really proved that the IPE project had reached its goal. It was an advantage that the main project members have accompanied the development and revisions of IPE over the years and were able to reflect and understand the connections and conditions in retrospect. As IPE constantly was further developed, so did quality management, e.g. revising questionnaires (wording and number of items or scales, answering formats) or changing modes from paper-based surveys to online surveys. These changes needed to be taken into account when comparing data from different evaluation periods.

It takes time and constant effort to maintain or improve the quality of the IPE sessions and match students' and teachers' expectations (Bogossian, 2023, p. 265). The measures derived from the last evaluation results need to be reevaluated in a few years' time to assess their impact. In addition, the IPE curriculum has constantly evolved since funding had ended (Figure 3) and, thus, the new IPE sessions need to be included in the evaluation plan. Further research could contribute to yield even deeper insights into IPE and help to revise existing or develop new sessions in order to achieve high-quality IPE.

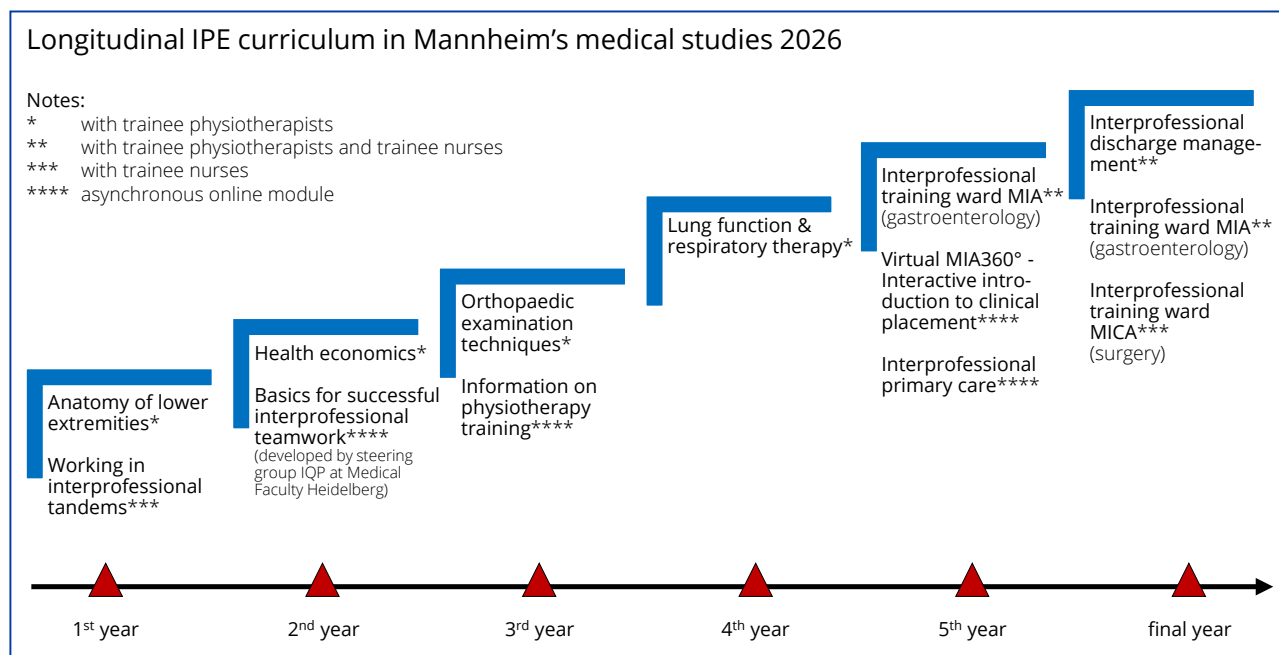


Figure 3. Longitudinal IPE curriculum in Mannheim's medical studies in 2026

6 Conclusion

Practical implications

The reevaluation of the mandatory IPE curriculum proves that the innovative IPE sessions were successfully and sustainably implemented at University Medical Centre Mannheim. This shows how important evaluations at various stages and especially beyond the project funding period are. It is advisable for educational projects to systematically establish an evaluation plan. Such a plan should not only include the aspects of evaluation such as milestones, focus, areas, purpose and approach (Ditzel, 2022) during the project phase but also sensible intervals or events in the future that may require reevaluation, e.g. when an educational program or syllabus is greatly modified or fundamental teaching and learning conditions have substantially changed. Receiving positive evaluation results on once innovative educational approaches years after funding has ended is rewarding for the institutions as well as the funding body that made the development and curricular integration of IPE possible.

References

- Alexander, S. (1999). An evaluation of innovative projects involving communication and information technology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 18(2), 173-183. <https://doi.org/10.1080/0729436990180202>.
- Bogossian, F., New, K., George, K., Barr, N., Dodd, N., Hamilton, A. L., & Taylor, J. (2023). The implementation of interprofessional education: a scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 243-277. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10128-4>.
- Cohen J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Cuff, P. A. (Ed.) (2013). *Interprofessional education for collaboration: Learning how to improve health from interprofessional models across the continuum of education to practice: Workshop summary*. National Academies Press.

- Ditzel, B. (2022): Kurzeinführung in die Grundlagen der Evaluationsforschung und -praxis, KOMWEID-Impulse, Jahrgang 2022, Nr. 11, November 2022. <https://www.haw-hamburg.de/detail/news/news/show/kurzeinfuehrung-in-die-grundlagen-der-evaluationsforschung-und-praxis>.
- Dunleavy, K., Galen, S., Reid, K., Dhar, J. P., & DiZazzo-Miller, R. (2017). Impact of interprofessional peer teaching on physical and occupational therapy student's professional role identity. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 6, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2016.10.006>.
- Ehlers, J. P., Kaap-Frohlich, S., Mahler, C., Scherer, T., Huber, M. (2017). Analysis of Six Reviews on the Quality of Instruments for the Evaluation of Interprofessional Education in German-Speaking Countries. *GMS Journal for Medical Education*, 34(3):Doc36. <https://doi.org/10.3205/zma001113>.
- Honebein, P. C., & Reigeluth, C. M. (2021). To prove or improve, that is the question: The resurgence of comparative, confounded research between 2010 and 2019. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 465-496. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09988-1>.
- Klapper B, Schirlo C. 2016. Special edition booklet: Interprofessional Training - Published by the Robert Bosch Stiftung and the Gesellschaft für Medizinische Ausbildung. *GMS Journal for Medical Education*, 33(2):Doc38. <https://doi.org/10.3205/zma001037>.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Langlois, S., da Silva Souza, C. M., Xyrichis, A., Baser Kolcu, M. I., Lising, D., Najjar, G., & Khalili, H. (2024). Evolving global responses to the pandemic: sustaining interprofessional education and collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2317257>.
- Mette, M., Baur, C., Hinrichs, J. & Narciss, E. (2021). Gaining interprofessional Knowledge and Enhancing interprofessional Competencies on a Training Ward. *Medical Teacher*, 43(5), 583-589. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1885638>.
- Mette, M., Dölken, M., Hinrichs, J., Narciß, E., Schüttpelz-Brauns, K., Weihrauch, U. & Fritz, H. M. (2016). Comprehension through cooperation: Medical students and physiotherapy apprentices learn in teams – Introducing interprofessional learning at the University Medical Centre Mannheim, Germany. *GMS Journal for Medical Education*, 33(2). <https://doi.org/10.3205/zma001030>.
- Mette, M., & Hänze, M. (2019). Wirksamkeit von interprofessionellem Lernen: Stereotype und Wissen über die andere Berufsgruppe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000255>.
- NCHE/National Center for Homeless Education. (2023, December). Using funds for sustainable impact: A guide for education for homeless children and youth programs. <https://nche.ed.gov/wp-content/uploads/2024/01/Sustainability-Guide.pdf>.
- Wang, W., Li, G., & Lei, J. (2024). The impact of COVID-19 on medical students. *GMS Journal for Medical Education*, 41(1). <https://doi.org/10.3205/zma001665>.
- World Health Organization. (2010). Framework for action on interprofessional education and collaborative practice (No. WHO/HRH/HPN/10.3). World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/framework-for-action-on-interprofessional-education-collaborative-practice>.
- Xyrichis, A., Khalili, H., Lising, D., Baser Kolcu, M. I., Najjar, G., & Langlois, S. (2023). The perceived impact of the COVID-19 pandemic on interprofessional education and collaborative practice: preliminary results from phase I of a global survey. *Journal of Interprofessional Care*, 37(6), 1036-1041. <https://doi.org/10.1080/13561820.2023.2220739>.

Copyright:

Theresa Franke-Frysch,
 Antje Hoffleit

Affiliation:

¹ Otto-von-Guericke-Universität
 Magdeburg, Medizinische Fakultät
 * korrespondierende Autorin,
 theresa.franke-frysch@ovgu.de

Förderung:

Diese Arbeit ist im Rahmen des
 Projekts DiSeMed – Digitale
 Selbstlernzeiten im Medizinstudium
 entstanden. Das Projekt wird
 gefördert durch die Stiftung
 Innovation in der Hochschullehre
 „Freiraum 2023“ (FR-101-2023).

Interessenkonflikte:

Die Autorinnen haben erklärt, dass
 keine Interessenkonflikte bestehen.

Zwischen Kolb und Kreuzen: Reflexions- und Wirkungsanalysen erfahrungsorientierter Lernformate im Medizinstudium

Theresa Franke-Frysch ^{1*}, Antje Hoffleit ¹

Zusammenfassung

Die medizinische Ausbildung ist stark prüfungs- und wissensorientiert geprägt, während Reflexion und kritisches Entscheiden im Studienalltag häufig randständig bleiben. Der Beitrag untersucht, wie erfahrungsorientierte Lernformate in Selbstlernzeiten Reflexion anregen können, ohne als Zusatzaufgabe wahrgenommen zu werden. Im *Projekt DiSeMed* wurden Studierende partizipativ in die Entwicklung reflexiver Lernformate einbezogen. Auf Basis qualitativer Rückmeldungen, Vignetten und Beobachtungen zeigt sich, dass Wirkung weniger in einzelnen Instrumenten liegt als in situativen Verschiebungen von Aufmerksamkeit und Lernorientierung. Reflexionsimpulse wirken relational und zeitversetzt, eingebettet in bestehende Lernkulturen und Prüfungslogiken.

Schlagnworte

Erfahrungsorientiertes Lernen, reflexives Lernen, Selbstlernkompetenz, Wirkungsreflexion

Between Kolb and Clinical Reasoning: Reflecting on Impact and Reflexivity in Experiential Learning Formats in Medical Education

Abstract

Medical education is largely shaped by assessment-driven and knowledge-oriented practices, while reflection and critical decision-making, though required by curricula, often remain marginal in everyday study routines. This paper examines how experiential learning formats embedded in self-study phases can foster reflection without being perceived as an additional task. Within the *DiSeMed project*, students were participatively involved in developing reflexive learning formats. Based on qualitative feedback, vignettes, and observations, the findings show that impact lies less in individual tools than in situational shifts of attention and learning orientation. Reflective impulses operate relationally and with temporal delay within existing learning cultures and assessment logics.

Keywords

Experiential learning, reflective learning, self-directed learning, educational impact

1 Einleitung

Die medizinische Ausbildung gilt traditionell als wissensintensiv – große Stoffmengen, Prüfungsformate und Leitlinien prägen den Studienalltag. Zwar formuliert der Nationale Kompetenzbasierte Lernzielkatalog Medizin (NKLM 2.0) Reflexion, klinisches Denken und Entscheidungsfähigkeit als relevante Kompetenzen; Studierende entwickeln im Alltag jedoch schnell Strategien zur effizienten Bewältigung großer Stoffmengen, nutzen Prüfungstaktiken und Multiple-Choice-Trainings („Kreuzen“), um Klausuren erfolgreich zu bestehen. Daraus entsteht ein Spannungsfeld: Was im Prüfungsmodus funktioniert, bereitet nur bedingt auf klinisches Entscheiden vor, das mit Unsicherheit und Ambiguität verbunden ist und das begründetes Urteilen erfordert.

Vor diesem Hintergrund entstand das Projekt *DiSeMed – Digitale Selbstlernzeiten im Medizinstudium*. Damit wurde nicht ein bestehendes Lernangebot evaluiert, sondern der Frage nachgegangen, wie Lernformate gestaltet sein müssen, damit Studierende in Selbstlernphasen nicht nur Inhalte reproduzieren, sondern Denken, Entscheiden und den Umgang mit Unsicherheit reflektieren können. Ziel war ein Ansatz, der Reflexion nicht als Zusatzaufgabe fordert, sondern als integralen Bestandteil selbstregulierter Lernprozesse erfahrbar macht.

Klassische Evaluation misst primär Output – z. B. Prüfungsergebnisse, Nutzungszahlen oder Zufriedenheit. Für erfahrungsorientierte Lernformate greift dies jedoch zu kurz: Wie Studierende lernen, was sie irritiert oder wie sich Handlungslogiken verändern, bleibt dabei weitgehend unsichtbar. Entscheidend wird daher die Frage nach Wirkungsprozessen statt nach Wirkungsnachweisen. Der Beitrag rückt diese Perspektive in den Mittelpunkt. Untersucht wird am Beispiel des Projekts *DiSeMed* nicht allein, ob erfahrungsorientierte Impulse im Selbststudium ‚funktionieren‘, sondern wie Reflexion entsteht, welche kulturellen Reibungen auftreten und unter welchen Bedingungen Wirkung begünstigt wird. Ziel ist nicht die Bewertung eines Produkts, sondern das Verständnis von Lernkultur und Selbstlernpraktiken.

Der Text bewegt sich dabei auf zwei miteinander verschränkten Ebenen: Einerseits werden erfahrungsorientierte Lernformate vorgestellt, die Reflexion als Bestandteil selbstregulierten Lernens integrieren. Andererseits reflektiert der Beitrag diese Formate im Sinne einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion, um zu verstehen, wie, wann und unter welchen Bedingungen Wirkung entsteht. Um diese prozessuale Perspektive auf Wirkung theoretisch zu fundieren, greift der Beitrag auf Modelle zurück, die Lernen und Entscheiden nicht als lineare Abläufe, sondern als reflexive, situierte Prozesse unter Bedingungen von Unsicherheit verstehen.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der theoretische Rahmen entfaltet, der erfahrungsorientiertes Lernen und klinisches Entscheiden als reflexive Prozesse unter Bedingungen von Unsicherheit versteht. Anschließend werden das Projekt *DiSeMed* als partizipativer Entwicklungsraum und die daraus hervorgegangenen Lernformate beschrieben. Der Ergebnisteil bündelt zentrale Beobachtungen zur Wirkung dieser Formate, bevor die Diskussion diese im Hinblick auf ein relationales Wirkungsverständnis einordnet.

2 Theoretischer Rahmen

Der Beitrag knüpft an das Modell des Erfahrungslernens von David A. Kolb an, das Lernen als zyklischen Prozess beschreibt, in dem Erfahrung Ausgangspunkt von Erkenntnis ist. In seinem Modell des *Experiential Learning* unterscheidet Kolb vier Phasen: konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstrakte Konzeptualisierung und aktive Anwendung. Lernen entsteht dort, wo Erfahrungen nicht nur gemacht, sondern erschlossen und erneut in Handlung überführt werden (Kolb 1984). Entscheidend ist weniger das Erleben selbst als dessen reflexive Rückbindung an weiteres Handeln. Für das Medizinstudium bedeutet dies: Klinisches Denken ist kein reiner Wissensabruf, sondern ein Prozess des Wahrnehmens, Abwägens und Entscheidens unter Bedingungen von Unsicherheit.

Im Projekt *DiSeMed* wurden Kolbs Überlegungen nicht zur Typologisierung genutzt, sondern als Reflexionsangebot. Ein kurzer, an Kolb orientierter Lernorientierungs-Impuls diente Studierenden dazu, Gewohnheiten und Automatismen ihres Lernens wahrzunehmen. Auffällig war weniger die Frage nach einem ‚Typ‘ als vielmehr, dass viele erstmals explizit über ihr eigenes Lernen sprachen. Damit vollzogen sie einen Schritt vom Erleben zur Reflexion. Wie sich solche reflexiven Lernlogiken im durch Prüfungsdruck, Zeitknappheit und Effizienzorientierung geprägten Studienalltag behaupten und unter welchen Bedingungen sie wirksam werden, bleibt eine offene Frage, die im Ergebnisteil dieses Beitrags aufgegriffen wird.

Ergänzend verweist auch die kognitionspsychologisch geprägte Medizindidaktik auf die Bedeutung der Reflexion von Denkprozessen für professionelles Entscheiden. Der Notfallmediziner und Entscheidungsforscher Pat Croskerry beschreibt klinisches Denken als Zusammenspiel eines schnellen, intuitiven und eines langsamen, analytischen Denkmodus (*Dual-Process-Model*). Entscheidend ist dabei nicht die Vermeidung intuitiver Urteile, sondern deren bewusste Beobachtung und eigene kritische Korrektur, etwa im Umgang mit kognitiven Verzerrungen wie *Anchoring* oder *Confirmation Bias* (Croskerry 2009; 2013). Sowohl bei Kolb als auch bei Croskerry wird damit deutlich, dass Lernen und professionelles Entscheiden wesentlich durch eine reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrung und Denken geprägt sind.

Während diese Modelle die kognitiven Grundlagen professionellen Handelns beschreiben, stellen sie zugleich die Evaluation vor methodische Herausforderungen. Lern- und Entscheidungsprozesse verlaufen situativ, reflexiv und kontextgebunden und sind daher nur begrenzt durch lineare Wirkungsnachweise erfassbar. Entsprechend zeigt sich die Wirkung von Lerninnovationen selten linear, sondern kontextabhängig – beeinflusst etwa durch Zeit, Motivation und Lernkultur. Altfeld et al. (2015) argumentieren daher, dass Wirkung im Hochschulkontext eher als Annäherung zu verstehen ist, da Lernprozesse nicht isoliert messbar sind. Medizindidaktische Studien bestätigen dieses Bild: Erfahrungsorientierte Formate können klinisches Denken fördern, belastbare Wirkungsnachweise bleiben jedoch heterogen und stark von curricularen Rahmenbedingungen abhängig (Plackett et al. 2022; Delavari et al. 2024).

Vor diesem Hintergrund orientiert sich der Beitrag an einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion (Ditzel 2023). Im Zentrum steht nicht, ob ein Format wirkt, sondern wie, wann und für wen Wirkung entsteht – und welche strukturellen oder kulturellen Bedingungen sie unterstützen oder begrenzen. Lernen wird damit nicht nur als Ergebnis, sondern als Bewegung zwischen Erfahrung, Reflexion und Handlung verstanden. Diese Perspektive bildet die Grundlage für die nachfolgenden Ergebnisse.

3 Projektkontext: DiSeMed als partizipativer Entwicklungsraum für selbstreguliertes Lernen

Partizipatives Design
reflexiver Lernformate

Das Projekt *DiSeMed* zielte darauf, Lernformate für Selbstlernphasen zu entwickeln, die Studierende nicht nur bei der Aneignung von Fachwissen unterstützen, sondern Denk- und Entscheidungsprozesse sichtbar und reflektierbar machen. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Selbstlernzeiten im Medizinstudium häufig stark prüfungsorientiert genutzt werden und daher wenig Raum für Reflexion bieten.

Das Angebot wurde als freiwilliges Format im Skillslab der medizinischen Fakultät Magdeburg umgesetzt und war bewusst nicht an ein spezifisches Modul oder Semester gebunden. Es stand Studierenden der Humanmedizin über verschiedene Studienphasen hinweg offen. Ziel dieser Offenheit war es, unterschiedliche Erfahrungs- und Lernhorizonte miteinander in Austausch zu bringen und Reflexion nicht an curricular vorgegebene Strukturen zu binden. Die Teilnahme war weder mit Leistungsnachweisen noch mit curricula- ren Anforderungen verknüpft.

Im Unterschied zu einer nachgelagerten Evaluation eines bestehenden Lehrangebots wurde ein entwicklungsorientierter, partizipativer Ansatz verfolgt. Studierende wurden von Beginn an als Mitgestaltende einbezogen, um gemeinsam zu erkunden, welche Lernräume sie für selbstreguliertes Lernen als hilfreich erleben und welche Spannungen sie zwischen Prüfungsanforderungen und Verstehensanspruch wahrnehmen.

Zentraler Arbeitsmodus waren Workshops, in denen Studierende ihre Lernpraktiken sichtbar machten und zur Diskussion stellten. Niedrigschwellige Materialien wie Reflexionskarten, Lerntagebücher und spielerische Impulse – etwa Glückskekse mit Aussagen zu Lernorientierungen – dienten als Gesprächsanlässe. Ziel war es, Irritation zu ermöglichen, ohne Leistungsdruck zu erzeugen, und einen gemeinsamen Denkraum über Lernen zu eröffnen.



Abbildung 1: Partizipative Formatentwicklung im Workshop, Quelle: eigenes Foto

Aus diesen Auseinandersetzungen heraus entstand die Idee eines digitalen Lernformats, das später als *MediHaus* prototypisch umgesetzt wurde. Das *MediHaus* versteht sich als fallbasiertes Lernsetting, in dem klinische Entscheidungsprozesse als navigierbarer Weg durch ein virtuelles Haus erfahrbar werden. An Entscheidungspunkten werden Studierende eingeladen, ihr Vorgehen zu begründen und Alternativen zu reflektieren. Das Format ist weniger auf richtige Lösungen als auf das Sichtbarmachen von Denkwegen ausgerichtet.

Der Entwicklungsprozess verlief iterativ. Rückmeldungen aus Workshops, informelle Gespräche und erste Nutzungserfahrungen flossen kontinuierlich in die Weiterentwicklung ein. Evaluation wurde dabei nicht als externe Leistungsüberprüfung verstanden, sondern als begleitende Reflexion über Lernen und Lernbedingungen. Die empirische Grundlage bilden qualitative Materialien aus dem Entwicklungsprozess: aufgezeichnete und mit MAXQDA ausgewertete Workshopdiskussionen, Gesprächsnotizen, kurze schriftliche Rückmeldungen von Studierenden sowie Beobachtungen aus der gemeinsamen Arbeit. Zudem entstanden im Rahmen der Workshops prototypische Materialien – etwa erste Entwürfe des späteren *MediHaus* –, die als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Formats dienen.

4 Gestaltungsentscheidungen: Wie reflexive Lernräume entstanden

Reflexion nicht als Zusatzaufgabe

Die im Projekt entwickelten Formate folgten keiner additiven Logik, sondern einer gemeinsamen Gestaltungsentscheidung. Reflexion sollte nicht als zusätzliche Aufgabe neben dem Lernen stehen, sondern im Lernen selbst verankert sein. Ausgangspunkt war die Frage, wie Studierende in Selbstlernzei-

ten mit ihrem eigenen Denken und Entscheiden in Kontakt kommen können, ohne Reflexion als Belastung zu erleben. Entsprechend wurden Reflexionsanlässe niedrigschwellig, situativ und handlungsnah gestaltet. Ziel war nicht die Erklärung oder Bewertung von Denkprozessen, sondern deren Sichtbarmachung und punktuelle Irritation.

Vier Formate erwiesen sich dabei als tragfähig, da sie unterschiedliche Zugänge zum eigenen Lernen eröffneten und Reflexion jeweils auf andere Weise in bestehende Lernpraktiken einbetteten. Sie reichen von niedrigschwelligen Reflexionsimpulsen bis zu einem digitalen Lernprototyp.

Glückskeks-Impulse

- (1) Ein erster Zugang entstand über humorvoll angelegte Glückskeks-Impulse mit kurzen Aussagen zu Lernorientierungen, die Gespräche über Lerngewohnheiten anregten, ohne diese zu normieren.

Lerntagebücher

- (2) Ergänzend dienten freiwillige Lerntagebücher als individueller Denkraum jenseits von Leistungsdokumentation. Ein begleitendes Lesezeichen mit kurzen Reflexionsfragen strukturierte diesen Prozess und sollte Studierenden auch in prüfungsintensiven Lernphasen kleine Momente des Innehaltens ermöglichen. Ihre punktuelle Nutzung und spätere erneute Nachfrage verweisen jedoch auf ein Spannungsfeld zwischen erkannter Sinnhaftigkeit und begrenzter Integration in den Studienalltag.



Abbildung 2: Reflexion im Kolb-Zyklus, Quelle: Melitta Schubert

Projektbegleitenden Workshops

- (3) Im Rahmen eines projektbegleitenden Workshops, der zugleich Teil des Entwicklungsprozesses von *MediHaus* war, reflektierten Studierende zudem ihre Lernstrategien. Dabei zeigte sich häufig ein Widerspruch zwischen Einsicht und Handlung: Nachhaltige Strategien wurden benannt, im Prüfungsalltag jedoch zugunsten gewohnter Routinen zurückgestellt. Der Workshop wirkte damit weniger als Methodentraining, denn als kollektiver Spiegel bestehender Lernkulturen.

MediHaus

- (4) Diese Erfahrungen aus dem Workshop flossen in die Entwicklung des digitalen Prototyps *MediHaus* ein, der klinisches Denken als strukturierten Entscheidungsprozess abbildet. Kurze Reflexionsfragen begleiten Entscheidungen, Fehler werden als Lernanlässe sichtbar gemacht. Entscheiden selbst wird so zum Lerngegenstand.

Allen Formaten gemeinsam ist, dass Reflexion nicht explizit eingefordert, sondern als integraler Bestandteil von Handlung erfahrbar wurde. Diese Logik bildet die Grundlage für den nachfolgenden Ergebnisteil.

5 Ergebnisse: Wirkung als relationale Verschiebung von Aufmerksamkeit

Situative und zeitversetzte Wirkungen

Die im Projekt gesammelten Rückmeldungen und Beobachtungen verweisen auf ein Wirkungsprofil, das sich nur begrenzt in klassischen Evaluationslogiken abbilden lässt. Im Zentrum standen weniger die Nutzungsintensität einzelner Instrumente als Veränderungen im Sprechen über Lernen, im Wahrnehmen eigener Routinen und im Öffnen alternativer Lernmöglichkeiten. Wirkung zeigte sich damit nicht als linearer Effekt eines Formats, sondern als *relationale Verschiebung der Aufmerksamkeit der Lernenden*. Ein Impuls eröffnet einen Möglichkeitsraum, in dem Selbststeuerung überhaupt erst sichtbar wird.

Reflexion als Frage struktureller Ermöglichung

Auffällig ist zunächst die hohe Übereinstimmung der studentischen Beschreibungen gelingenden Lernens mit erfahrungsorientierten Lernlogiken. In allen Vignetten werden ähnliche Bedingungen genannt, unter denen Lernen ‚funktioniert‘: Zeit, Struktur, klinische Anschlussfähigkeit, aktive Bearbeitung, Erklären, Anwenden und Feedback. Gleichzeitig enthalten dieselben Aussagen eine wiederkehrende Einschränkung: Reflexion und nachhaltige Strategien werden als sinnvoll benannt, treten jedoch dort zurück, wo Prüfungsdruck, Stoffmenge und Zeitknappheit die Lernpraxis dominieren. Reflexion erscheint damit weniger als Frage individueller Einsicht, denn als Frage struktureller Ermöglichung. Die entwickelten Formate entfalten ihre Wirkung nicht primär als Training einzelner Kompetenzen, sondern als Anlässe zur Selbstbeobachtung, in denen Lernende eigene Routinen zum Gegenstand machen können.

Unterbrechung von Routinen

Erster Befund: Besonders sichtbar wurde dies in den Workshops dort, wo Reflexion nicht als längere Übung angelegt war, sondern als kurze Irritation im Handlungsfluss. Der Glückskeks-Impuls ist hierfür prototypisch. Die beiläufige Entscheidung, einer Aussage zu Lernorientierungen zuzustimmen oder sie zurückzuweisen, löste Gespräche und kurze Selbstdiagnosen aus – ohne expliziten Reflexionsauftrag. In der Logik Kolbs lässt sich dies als Minimalform des Übergangs von Erfahrung zu Reflexion beschreiben: Nicht das Erleben selbst, sondern die Unterbrechung der Routine macht das eigene Tun befragbar.

Situative Anschlussfähigkeit von Reflexionsinstrumenten

Zweiter Befund: Im Umgang mit den Lerntagebüchern zeigte sich eine wiederkehrende Spannung zwischen didaktischer Intention und Studienrealität. Während die Nutzung im Projektverlauf zunächst punktuell blieb, tauchte das Instrument später erneut auf: Studierende fragten Monate nach dem Angebot gezielt nach Exemplaren. *Diese zeitversetzte Nachfrage erwies sich im Projektkontext als besonders aufschlussreich*. Ob und wie die Lerntagebücher anschließend genutzt wurden, blieb zwar unsichtbar; gerade diese Unsichtbarkeit verweist jedoch darauf, dass Reflexionsinstrumente nicht zwingend dort wirken, wo sie eingeführt werden. Aus klassischer Evaluationsperspektive entsteht hier ein Nachweismangel. Aus Sicht einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion verschiebt sich die Deutung: Die zeitversetzte Nachfrage verweist darauf, dass Reflexionsinstrumente nicht dort wirken müssen, wo sie angeboten werden, sondern dort, wo Lernende situativ Anschluss finden. Wirkung zeigt sich dann weniger als kontinuierliche Nutzung,

Spannungsverhältnis
zwischen Einsicht und Handeln

denn als Resonanz – im Wiederauftauchen eines Werkzeugs oder im Bedürfnis nach einem Denkraum.

Dritter Befund: Im Lernstrategien-Workshop zeigte sich wiederkehrend ein Spannungsverhältnis zwischen Einsicht und Handeln. Mehrere Vignetten aus dem Workshop markieren einen Widerspruch zwischen dem Wissen um nachhaltige Strategien und der Entscheidung für prüfungsnahe Effizienz. Formulierungen wie „reproduktiv, aber effizient“ oder „ich kreuze effizient – aber verstehe ich es wirklich?“ verweisen auf eine doppelte Orientierung. Studierende beschreiben die Grenzen prüfungsgetriebener Routinen sehr klar, ohne dass diese Einsicht automatisch handlungsleitend würde. Selbstregulation zeigt sich damit als potenziell verfügbar, jedoch an Bedingungen wie Zeit, Rückmeldung und eine Lernumgebung gebunden, die nicht ausschließlich auf Output fokussiert ist.

Diese Spannung spiegelt sich schließlich in den Erwartungen an den digitalen Prototyp *MediHaus*. In den Rückmeldungen wird er nicht als Zusatztool adressiert, sondern als potenzieller Übungsraum für klinisches Denken, der Struktur, Realitätsnähe, Entscheidungsfolgen und Feedback verbindet. Gewünscht wird eine Umgebung, in der vollständige klinische Abläufe durchspielbar sind und in der Begründungen und Differenzialdiagnostik eingeübt werden können. Der Prototyp wird damit zum Kristallisationspunkt zweier Logiken: des Anspruchs, klinische Urteilskompetenz erfahrungsorientiert zu entwickeln, und der pragmatischen Frage, ob ein solches Format in eine prüfungsgetaktete Lernrealität integrierbar ist.

Zusammengeführt lässt sich die Wirkung der projektbezogenen Formate nicht als einfache Kette von Methode und Effekt beschreiben. Sie liegt vielmehr in der Eröffnung von Aufmerksamkeit und damit in der Möglichkeit, das eigene Lernen als gestaltbar zu erleben. Wirkung zeigte sich dabei in unterschiedlichen Formen – als kurze Irritation im Lernprozess, als zeitversetzte Resonanz auf Reflexionsangebote und als artikulierte Spannung zwischen Einsicht und Handlung. In Anlehnung an Hannah Arendt (1967) lässt sich Wirkung dort verorten, wo Lernende nicht nur reagieren oder reproduzieren, sondern im Sprechen über ihr Lernen und im gemeinsamen Entwerfen neuer Formen handlungsfähig werden. Reflexion erscheint dann nicht als nachträgliche Betrachtung, sondern als begleitende Praxis, die Handeln und Sprechen verbindet.

Damit verweist der Ergebnisteil auf ein Wirkungsverständnis, das weniger an messbaren Outputs orientiert ist als an relationalen, zeitversetzten Prozessen zwischen Intervention, Lernkultur und individueller Selbststeuerung. Reflexionsgelegenheiten entfalten ihr Potenzial nicht, weil sie abgearbeitet werden, sondern wenn sie Routinen irritieren und Lernpraxis neu befragbar machen. Wirkung entsteht damit innerhalb des Spannungsfelds zwischen Effizienzanforderung und Reflexionsanspruch – dort, wo alternative Lernwege überhaupt erst denkbar werden.

6 Diskussion: Wirkungsreflexion zwischen Ermöglichung und Begrenzung

Wirkung zwischen Intervention und Lernkultur

Die Ergebnisse zeigen, dass erfahrungsorientierte Lernformate im Medizinstudium Potenzial zur Förderung von Reflexion, Selbstregulation und kritischem Denken besitzen, insbesondere, wenn ihre Entwicklung selbst reflexiv und partizipativ angelegt ist. Ihre Wirkung ist jedoch nicht allein didaktisch herstellbar. Die beobachteten Effekte äußern sich weniger als stabile Resultate einzelner Formate, denn als situative Verschiebungen von Aufmerksamkeit: Studierende beginnen, über ihr Lernen, ihre Entscheidungslogiken und Routinen zu sprechen. Damit bestätigt sich ein zentrales Argument der Wirkungsforschung im Hochschulkontext: Wirkung komplexer Lehrinnovationen lässt sich nur begrenzt linear erfassen (Altfeld et al. 2015). Die im Projekt sichtbaren Effekte sind eingebettet in bestehende Lernkulturen, Zeitstrukturen und Prüfungslogiken.

Wirksamwerden von Reflexion durch Integration in die Lernpraxis

Didaktisch unterstreichen die Befunde, dass Reflexion kein individuelles Defizit darstellt, sondern eine Frage struktureller Ermöglichung ist. Studierende artikulieren sehr klar, was nachhaltiges Lernen erfordert, handeln im Studienalltag jedoch häufig anders. Diese Diskrepanz verweist weniger auf mangelnde Motivation als auf das Spannungsfeld zwischen professionellem Anspruch und Studienrealität. Erfahrungslernen im Sinne Kolbs entfaltet seine Wirksamkeit daher nicht als umfassendes Konzept, sondern in kurzen, handlungsnahen Sequenzen, die Reflexion im Tun ermöglichen. Die Mikroformate – Glückskeks-Impulse, Tagebucheinträge und reflexive Entscheidungspunkte im digitalen Prototyp – lassen sich als Lernarchitekturen verstehen, die Reflexion nicht additiv fordern, sondern in bestehende Lernhandlungen integrieren. Ihre Stärke liegt in ihrer Anschlussfähigkeit: Sie eröffnen Möglichkeitsräume, ohne den Lernalltag zusätzlich zu verdichten.

Relationales Wirkungsverständnis

In der Perspektive einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion (Ditzel 2023) verschiebt sich der Blick von Wirksamkeitsnachweisen hin zu einem relationalen Wirkungsverständnis. Entscheidend ist nicht nur, ob ein Format wirkt, sondern wie es Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Handlungsoptionen beeinflusst. Für die Weiterentwicklung erfahrungsorientierter Lehrformate im Medizinstudium bedeutet dies, Reflexion nicht nur didaktisch, sondern auch institutionell mitzudenken – als Bestandteil einer Lernkultur, die professionelles Entscheiden jenseits des Prüfungsmodus ermöglicht.

Literatur

- Altfeld, S., Schmidt, U., & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(2), 56–63.
- Arendt, H. (1967). *Vita activa oder vom tätigen Leben* (6. Aufl.). Piper.
- Croskerry, P. (2003). Cognitive forcing strategies in clinical decision making. *Annals of Emergency Medicine*, 41(1), 110–120. <https://doi.org/10.1067/mem.2003.22>.
- Croskerry, P. (2009). A universal model of diagnostic reasoning. *Academic Medicine*, 84(8), 1022–1028. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181ace703>.

- Croskerry, P. (2013). From mindless to mindful practice – Cognitive bias and clinical decision making. *New England Journal of Medicine*, 368(26), 2445–2448. <https://doi.org/10.1056/NEJMp1303712>.
- Delavari, S., Barzkar, F., Rikers, R. M. J. P., Pourahmadi, M., Soltani Arabshahi, S. K., & Keshtkar, A. (2024). Teaching and learning clinical reasoning skill in undergraduate medical students: A scoping review. *PLOS ONE*, 19(10), e0309606. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309606>.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Medizinischer Fakultätentag der Bundesrepublik Deutschland & Gesellschaft für Medizinische Ausbildung. (2021). *Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin (NKLM), Version 2.0*. <https://www.nklm.de>.
- Plackett, R., Kassianos, A. P., Mylan, S., Kambouri, M., Raine, R., Sheringham, J., & Hopwood, J. (2022). The effectiveness of using virtual patient educational tools to improve undergraduate medical students' clinical reasoning skills: A systematic review. *BMC Medical Education*, 22(365), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03410-x>.

Nebenwirkung von Workloadevaluation: Reflexion und Gestaltung von Selbstlernzeiten in der Lehre

Stefen Müller ^{1*}, Leon Richter ¹

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags sind ungenutzte Chancen von Workloadevaluationen, wie sie meist im Rahmen des Qualitätsmanagements vorliegen und die zur Strukturierung von Selbstlernzeiten herangezogen werden können. Anhand von Erkenntnissen zum studentischen Workload werden im Rahmen des Projekts *KiWiSS* (Kontinuität im Workload durch die inhaltliche Strukturierung von Selbstlernzeiten) exemplarisch Gestaltungselemente abgeleitet, um ausgehend von einem Lehrveranstaltungskonzept Selbstlernzeiten von Studierenden stärker zu strukturieren und in den Fokus zu rücken. Die Gestaltungselemente werden damit selbst zum Evaluationsgegenstand, welche über eine gemeinsam reflektierte Praxis zum Schließen von Qualitätskreisläufen beitragen können.

Schlagworte

Workload, Evaluation, Selbstlernen, Lehrentwicklung, Qualitätsmanagement

From quality management and evaluation to reflection and design of self-study periods in teaching

Abstract

This article focuses on the untapped potential of workload evaluations, which are usually carried out as part of quality management and can be used to structure self-study time. Based on findings on student workload, the *KiWiSS* (continuity in the workload through content related structuring of self-study time) project uses examples to derive design elements that can be used to structure students' self-study time more effectively and bring it into focus, starting from a course concept. The design elements themselves thus become the subject of evaluation, which can contribute to closing quality cycles through jointly reflected practice.

Keywords

Workload, evaluation, self-learning, teaching development, quality management

1 Einleitung – Workloaddaten als Ausgangspunkt zur Gestaltung des Selbststudiums

Optimale Ausschöpfung von Evaluationsergebnissen?

Qualitätsmanagement, Studierbarkeit und Workload sind spätestens seit dem Bologna-Prozess in der Hochschulbildung präsent (Großmann et al., 2020, S. 6; Rigbers, 2022, S. 32). Evaluation wird dabei oft als Verfahren oder „Werkzeug des Qualitätsmanagements“ (Pohlentz, 2008, S. 72) aufgefasst. Als essentieller Bestandteil von Evaluation bedarf es nach Stockmann (2016, S. 36) eines klar definierten Evaluationsgegenstands, der mit empirischen Forschungsmethoden untersucht und anhand zuvor festgelegter Kriterien bewertet wird, um seinen Nutzen zu bestimmen und daraus Entscheidungen abzuleiten. Entsprechend erschließen sich eine „Vielzahl an Evaluationsverfahren, die sich sowohl an quantitativen als auch qualitativen Methoden [orientieren], wie Befragungen mittels Fragebogen, Zeiterfassungsinstrumente für Workload, Gruppendiskussionen, Interviews oder Portfolios“ (Steinhardt, 2015, S. 9). All diese Verfahren generieren Daten und Ergebnisse, die idealerweise für Steuerung und Optimierung genutzt werden können.

Ein Beispiel für Evaluationsergebnisse aus Studium und Lehre, die nicht immer in vollem Umfang ausgeschöpft werden, aber aufgrund formaler Regeln wie der Musterrechtsverordnung (KMK, 2024) meist vorliegen (sollten), bezieht sich auf den studentischen Workload, der als wesentliches Maß zur Beurteilung von Studierbarkeit bei der Akkreditierung von Studiengängen gilt (Großmann et al., 2020, S. 8). Dabei erwächst die Herausforderung in der Qualitätssicherung als Teil des Qualitätsmanagements (Gnahs & Quilling, 2019, S. 24) u. a. daraus, die Passung von „formal veranschlagtem und dem tatsächlichen Workload der Studierenden“ (Großmann et al., 2020, S. 4) darzulegen, weshalb die Erhebung bzw. Evaluation von Workload als fester Bestandteil der Qualitätssicherung anzusehen ist (Metzger et al., 2016, S. 245).

Workload als Facette von Studierbarkeit

Workload ist als Teil von Studierbarkeit für alle zu akkreditierenden Studiengänge relevant (KMK, 2024, S. 10). Seitens der Hochschulen (institutionelle Perspektive) wird Workload formal in den Studiengangdokumenten ausgewiesen. Dort werden für Veranstaltungen bzw. Module die aufzuwendenden Zeiten gemäß der ECTS-Bepunktung sowohl für Präsenz- als auch für Selbststudienzeiten aufgeführt (Kerres & Schmidt, 2011, S. 82). Um die Studierbarkeit hinsichtlich des Arbeitsaufwands zu beurteilen bzw. zu evaluieren, muss der tatsächliche Workload der Studierenden (individuelle Perspektive) mit geeigneten Instrumenten erhoben und den institutionell geforderten Werten gegenübergestellt werden (Müller, 2025, S. 226). Entsprechend ist das Konzept Workload zumeist hochschulseitig in Lehrveranstaltungs- oder Studiengangevaluationen integriert (Großmann & Wolbring, 2020, S. 439).

ECTS enthalten große Selbststudienanteile

Die formale Bepunktung von Veranstaltungen geht meist vom Präsenzstudium und seinen Anwesenheitszeiten aus und rechnet typischerweise pauschale Vor- und Nachbereitungszeiten als Selbststudienzeiten ein. Dabei bildet das Selbststudium anteilig den größten Teil des Workloads. Kerres und Schmidt (2011, S. 94) beziffern diesen Anteil auf rund zwei Drittel der formal geplanten Studienzeit.

Formaler Workloadumfang meist unterschritten

Demgegenüber zeigen Erhebungen des tatsächlichen Workloads neben großen Streuungen (Schulmeister, 2014, S. 105), dass der formal geplante Workload zumeist (erheblich) unterschritten wird (Berger & Baumeister, 2016, S. 190) – insbesondere bei der zu investierenden Selbststudienzeit (Müller, 2025, S. 227). So sind die Selbststudienzeiten eine wenig beachtete Facette des studentischen Workloads, da sie sich auf der individuellen Ebene dem institutionellen Blick entziehen. Vor dem Hintergrund prall gefüllter Curricula sowie Studienabbrüchen infolge von Überforderung (Heublein et al., 2017, S. 24) oder dem „Fehlen von [fachlichen] Grundlagen“ (Alpei & Löffler, 2015, S. 96) können sich durch eine bessere hochschuldidaktische Erschließung von Selbstlernzeiten bisher ungenutzte Potenziale ergeben.

Reflexion von Workloadergebnissen

Die Reflexion über Differenzen vom geplanten und tatsächlichen Workload eröffnet die Perspektive, Workload als Steuerungsinstrument von Studierbarkeit zu verstehen (Müller, 2020, S. 344). Damit rückt die Überlegung in den Blick, mit der aktiven Gestaltung des Workloads insbesondere außerhalb des Kontaktstudiums diesen als Ausgangspunkt eines Wirkmechanismus zu begreifen, der in der Präsenzlehre seinen Ursprung hat. Anders gesagt: neben der formalen Festlegung des Workloads in Studiengangdokumenten ist es auch die konkrete Gestaltung der Lehre durch die Lehrenden, die darüber entscheidet wie bzw. wieviel studentischer Workload investiert wird.

Erschließung von Selbststudienzeiten

Dabei ist es u. a. Aufgabe der Lehrenden, Lernumgebungen zu gestalten, in denen neben fachlichen Inhalten des Präsenzstudiums auch das Selbststudium z. B. mit metakognitiven oder ressourcenbezogenen (Lern-)Strategien thematisiert wird. Das Selbststudium bietet daher großes Gestaltungspotenzial, dessen sich Lehrende bewusst sein sollten (Kleß, 2016, S. 138). Insbesondere, da durch didaktische Interventionen, wie z. B. durch Art der Aufgabenstellung, der Betreuung oder des Feedbacks, das Studierverhalten und damit gleichzeitig der Workload beeinflusst werden können (Metzger & Schulmeister, 2020, S. 246). Durch stärkere Verzahnung von Präsenz- und Selbststudium können sowohl der erwartete Zeitaufwand als auch fachinhaltliche Verbindlichkeiten besser adressiert werden.

Qualitätsmanagement-Daten weiterverwenden

Wenn Workloaddaten also im Rahmen der formalen Qualitätssicherung von Studium und Lehre zumeist vorliegen, scheint die Nutzung der Erkenntnisse aus diesen Daten für die Optimierung von Lehre naheliegend und sinnvoll. Damit wirkt sich das Qualitätsmanagement in Richtung Lehre aus, kann Anregungen zu deren Gestaltung liefern und den Austausch zwischen verschiedenen Beteiligten fördern. Sowohl das Qualitätsmanagement kann profitieren, indem z. B. Daten und Erkenntnisse zum Workload weitergenutzt werden, als auch die Lehre, indem z. B. Workloaddaten des Qualitätsmanagements nahelegen, das Selbststudium stärker in der Lehre zu verankern.

Ziel des Beitrags

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Evaluationsergebnisse auf der Ebene des hochschulischen Qualitätsmanagements dazu beitragen können, stärker in die Praxis-Ebene der Lehre hineinzuwirken. Gezeigt wird am Beispiel des studentischen Workloads, wie Ergebnisse – gewissermaßen als Nebenwirkung des Qualitätsmanagements – genutzt werden können, um Selbstlernzeiten von Studierenden außerhalb des Präsenzstudiums zu gestalten, didaktisch zu reflektieren und das Selbststudium stärker in die Lehre einzubet-

ten. Workloadbetreffende Erkenntnisse aus Evaluationen des Qualitätsmanagements im Kontext von Studium und Lehre dienen dabei als Anlass und Ausgangspunkt für ein Projekt zur Lehrinnovation, das selbst wiederum Teil von Evaluation wird und seinerseits die Qualität der Lehre in den Blick nimmt. Dies ist ganz im Sinne des hochschulischen Qualitätsmanagements, da hier „Evaluation auch planerisch tätig“ wird (Stockmann, 2021, S. 12) und dazu dienen kann, „ergebnisorientiert Wirkungen zu beobachten“ (Stockmann, 2021, S. 12) und Evidenzen weiter zu nutzen, um Qualitätskreisläufe zu schließen (Smitten & Heublein, 2013, S. 106).

Überblick zu den folgenden Abschnitten

Der folgende Abschnitt 2 taucht in die Ebene der Lehrpraxis ein und stellt das Lehr-Projekt *KiWiSS* vor, welches durch die Erkenntnis erwuchs, dass im Rahmen des Qualitätsmanagements oftmals Daten erhoben werden, wie z. B. zu Workload, aber daraus resultierende Erkenntnisse, wie (zu) geringe Selbstlernzeiten der Studierenden, kaum in die Lehr-Praxis hineinwirken. Das Projekt greift diesen Umstand auf und begreift die stärkere Gestaltung von Selbststudienzeiten ausgehend von der Präsenzlehre als Wirkmechanismus, Workload zu moderieren. Illustriert wird dies durch drei exemplarische Gestaltungselemente, welche in Präsenzlehre eingeflochten werden und die das Selbststudium befördern können. Der explorierende Einsatz dieser Elemente und deren Wirkpotenzial in der Lehre wird in Abschnitt 3 mit empirischen Daten plausibilisiert. Abschnitt 4 resümiert, dass das hochschulische Qualitätsmanagement auch günstige Nebenwirkungen auf Studium und Lehre haben kann, indem bereits vorhandene Ergebnisse eine Nachnutzung wie bei der hier angedeuteten Lehrinnovation erfahren und somit wiederum selbst Ausgangspunkt weiterer Qualitätsoptimierung und Evaluation werden. So besehen vermag das Qualitätsmanagement konkrete Anregungen für eine reflektierte Praxis zu erschließen.

2 Gestaltung von Selbstlernzeiten in der Lehre im Projekt KiWiSS

KiWiSS –
Lehrveranstaltungskonzept mit
Fokus auf Selbstlernzeiten

Das Projekt *KiWiSS* der RPTU in Kaiserslautern zielt auf ein Lehrveranstaltungskonzept, welches das Selbststudium stärker fokussiert und zugleich eine kontinuierlich(er)e Verteilung des Workloads während der Selbststudienzeiten in den Blick nimmt. Das entwickelte Lehrveranstaltungskonzept (Müller, 2025, S. 230), ausgehend von mathematischen und selbstlernbezogenen Defiziten im Lehramtsstudium der Chemie, wird im Folgenden kurz skizziert und dient als Rahmung für exemplarisch ausgewählte Selbstlernelemente. Es besteht aus einer Bachelor- und einer fachlich verwandten Master-Lehrveranstaltung. In der Grundidee erstellen Studierende der Master-Lehrveranstaltung mit Unterstützung der Lehrenden Selbstlernmaterialien für Bachelor-Studierende – vorwiegend in Phasen außerhalb des Kontaktstudiums. Bachelor-Studierende nutzen die erstellten Selbstlernmaterialien. So können beispielsweise Inhaltselemente in der Master-Lehrveranstaltung derart aufbereitet und thematisiert werden, dass sie nicht nur als Lernprodukt der einen Veranstaltung, sondern auch als Lernmaterial einer anderen Veranstaltung dienen. Seitens der Lehrenden kann zur Nutzung der Lernmaterialien auch außerhalb der Lehrveranstaltungszeit angeregt werden.

Strukturierung des Selbststudiums

Neben der Strukturierung des Selbststudiums durch klare Aufgabenstellungen und Ziele ist das Konzept darauf angelegt, die Wertschätzung des Selbststudiums als seriöse Erweiterung der Präsenzlehre zu stärken und zugleich mit Sinn aufzuladen, indem erstellte Lernprodukte sinnvoll eingesetzt werden. Zudem soll der Workload durch die Nutzung von Selbststudienphasen in der vorlesungsfreien Zeit geglättet und Belastungsspitzen, z. B. vor Prüfungsphasen, entzerrt werden. Mittels Selbstlernmaterialien können u. a. Themen, für die sich im Kontaktstudium zu wenig Raum findet oder bei denen sich fachliche Defizite zeigen, individuell angegangen werden. Hierzu werden im Projekt exemplarisch aussichtsreiche Selbstlernelemente zur Gestaltung des Lehrveranstaltungs-konzepts herangezogen.

Eingebettet in das Lehrveranstaltungs-konzept sind u. a. interaktive PDF-Arbeitsblätter, Podcasts bzw. Lernvideos oder Workshops zu Lern-techniken als Elemente zur Gestaltung von Selbstlernzeiten, welche im Folgenden kurz erläutert werden.

Interaktive PDF-Arbeitsblätter

- Mit Arbeitsblättern können nicht nur im Fach Chemie Lerninhalte erarbeitet, gesichert und geübt werden (Hruska et al., 2024, S. 255). Nach Meyer (2015, S. 307) ist ein Arbeitsblatt ein „didaktisch strukturierter, schriftlich, rechnerisch oder bildnerisch zu lösender Arbeitsauftrag“, bei dem sich die Lernenden meist die Frage stellen, ob die erarbeiteten Lösungen richtig sind oder nicht (Hruska et al., 2024, S. 256). Gerade diesen Umstand greifen die im Projekt erstellten interaktiven PDF-Arbeitsblätter auf. Die didaktisch aufbereiteten Arbeitsblätter enthalten jeweils Erläuterungen eines abgeschlossenen Themas, ergänzende Informationen sowie eine Reihe von Übungen zur Überprüfung des Verständnisses. Ungewöhnlich ist, dass sich in den interaktiven PDF-Arbeitsblättern ausfüllbare Lösungsfelder befinden, die durch Drücken einer Schaltfläche im PDF durch die Lernenden selbst kontrolliert werden können. Entsprechend können Studierende jederzeit portabel und offline Lerninhalte vertiefen. Dabei erhalten sie sofortiges Feedback, so dass sie ihr Verständnis einschätzen und Verbesserungsmöglichkeiten erkennen können. Die Erstellung solcher Arbeitsblätter muss nicht zwingend durch Lehrende, sondern kann auch gemeinsam mit Studierenden bedarfsorientiert erfolgen. Während die didaktische Inhaltsauswahl der Arbeitsblätter und der ‚rote Faden‘ als Teil des Kontaktstudiums von Lehrenden unterstützt werden kann, ist die konkrete Ausarbeitung und Erstellung der Arbeitsblätter auch in Selbststudienphasen z. B. durch Master-Studierende realisierbar. Die erstellten PDF-Dateien können nach abschließender Testung als OER-Material digital zur Verfügung gestellt werden. Die Nutzung der Arbeitsblätter im Selbststudium, z. B. durch Bachelor-Studierende, kann durch Lehrende in Präsenzphasen vorbereitet und mit Erläuterungen zu Lernstrategien und effizienten Selbstlernzeiten kombiniert werden.

Podcasts und Lernvideos

- Ein in der Hochschuldidaktik eher selten verwendeter Zugang sind Podcasts (Fletemeyer et al., 2024, S. 2), obwohl deren Nutzung in der Altersgruppe der Studierenden am stärksten ausgeprägt ist (Gattringer, 2024, S. 2). Gerade im Hochschulkontext können sie einen „realistischen Erfahrungsraum“ (Zorn et al., 2013, S. 6) abdecken und als Lern-

ressource genutzt werden (Edirisingha et al., 2018, S. 53), wie z. B. bei der Bearbeitung von Querschnittsthemen wie Lernmethoden, Zeitmanagement, Work-Life-Balance oder dem Umgang mit Prüfungsstress. Die im Projekt entstandenen Podcasts werden mit Lehr-Unterstützung als One-Way-Peer-Mentoring von Studierenden für Studierende erstellt und bieten das Potenzial, Wissen und Erfahrungen von fortgeschrittenen Studierenden als wertvolle Lernressource zu nutzen. So können z. B. Master-Studierende Podcast-Folgen für Bachelor-Studierende produzieren und neben der didaktischen Reflexion von fachlichen Themen auch ihre medienpädagogischen Kompetenzen ausbauen. Die Podcasts können durch weiterführende interaktive PDFs ergänzt und wiederum als OER-Material distribuiert werden. Da die Podcasts asynchron und kontinuierlich über das gesamte Semester rezipiert werden können, besteht die Möglichkeit, sie als sinnvollen Ausgangspunkt für Selbstlernaktivitäten heranzuziehen. Sie können aber auch in Präsenzveranstaltungen, z. B. als Einstieg oder Diskussionsanlass, durch Dozierende aufgegriffen werden. Ähnlich verhält es sich mit Lernvideos, die von Studierenden für Studierende erstellt werden, sich jedoch stärker an der Fachwissenschaft ausrichten können.

Präsenz-Workshops zu Lerntechniken

- Obwohl Lerntechniken zum Erwerb komplexer Kompetenzen hilfreich sind, fehlt es Studierenden oft an geeigneten Strategien, um Selbstlernzeiten sinnvoll und im angedachten Ausmaß zu nutzen (Carpenter et al., 2022, S. 496). Hier können zu Studienbeginn bzw. in der Eingangsphase auch Workshops von Lehrenden oder erfahrenen Studierenden im Sinne des Peer-Mentorings ansetzen. Unterstützung bei der Erarbeitung und Durchführung solcher Workshops erhalten die Studierenden nicht nur im thematischen Rahmen einer Präsenzveranstaltung durch die Lehrenden, sondern auch indem sie sich bereits erstellter interaktiver Arbeitsblätter zum Thema Lerntechniken bedienen oder das Thema im Podcast- bzw. Videocast-Format umsetzen.

Aktive Gestaltung von Selbstlernzeiten

Die grundsätzliche Blaupause des Gedankens ‚Lernen durch Lehren‘ oder des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2013, S. 64) lässt sich (hochschul-)didaktisch in vielfältiger Weise realisieren. Die skizzierten Gestaltungselemente zeigen beispielhaft, wie Selbstlernzeiten aktiv als didaktisch gestaltbarer Bestandteil von Lehre verstanden werden können. Im Folgenden wird das Vorgehen zur Wirk-Einschätzung der Gestaltungselemente skizziert und es werden schlaglichtartig Ergebnisse berichtet.

3 Empirische Untersuchung exemplarischer Gestaltungselemente von Selbstlernzeiten im Projekt KiWiSS

Verwendete Untersuchungsmethoden

Zur Einschätzung der verwendeten Gestaltungselemente wurden qualitative und quantitative Methoden zur Datengewinnung eingesetzt. Die interaktiven PDFs wurden mit Items zur Benutzerfreundlichkeit der System Usability Scale (Brix et al., 2023, S. 99) betrachtet (N = 37). Zudem wurden individuelle Nutzungsmuster (N = 31) schriftlich am Ende des Semesters mit halboffenen und offenen Fragen erfasst. Die Podcasts wurden mithilfe von offenen Refle-

xionsgesprächen zur jeweiligen Folge mit den Studierenden im Seminar sowie einem abschließenden halbstandardisierten Interview zum Semesterende (N = 11) evaluiert. Die Workshopdurchführung wurde anhand eines Prä-Post-Vergleichs mit einem Selbsteinschätzungsfragebogen zum selbstregulierten Lernen von Dörrenbächer und Perels (2016, S. 55) begleitet (N = 78). Zur studentischen Reflexion der Lernprozesse wurden Lernwochenbücher (N = 18) (Perels et al., 2007, S. 198) sowie kurze, halbstrukturierte Interviews zum Semesterende eingesetzt (N = 5), um die Auswirkungen der Workshops zu beurteilen.

Zur Aufstockung der Analysedaten konnten bei den interaktiven PDFs neben der RPTU in Kaiserslautern auch an der Universität Potsdam und bei den Workshops zusätzlich an der Universität des Saarlandes – also an drei Standorten – Daten erhoben werden. Die Auswertung der qualitativen Interviewdaten erfolgte jeweils mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 39).

Ausgewählte Ergebnisse zu interaktiven PDF-Arbeitsblättern

Die interaktiven PDF-Arbeitsblätter wurden von mehr als der Hälfte der Studierenden im Seminar über das gesamte Semester genutzt. Auf der Usability Skala (0-100) erreicht die Benutzerfreundlichkeit der eingesetzten PDFs einen Mittelwert von 80,20 (SD = 14,78; n = 37), was mehr als akzeptabel ist. In der qualitativen Auswertung betonen die Studierenden den Wert der Arbeitsblätter mit deren Selbstkorrekturfunktion und nutzten sie, um Vorkenntnisse aufzufrischen oder bestehendes Wissen auch außerhalb der Präsenzveranstaltung zu festigen.

Ausgewählte Ergebnisse zu Podcasts

Bei den Podcasts dienten die semesterwöchentlichen Reflexionsgespräche in erster Linie als Grundlage für die Anpassung kommender Folgen, z. B. auf der Inhaltebene bei der Entwicklung von Themen. In der Auswertung der Interviews wurden im Wesentlichen zwei Formen identifiziert, wie Studierende die Podcasts rezipieren: eine emotionale Bedeutung und ein praktisch erlebter Nutzen der Podcasts. Während die podcast-rezipierenden Bachelor-Studierenden (n = 5) von einem verstärkten Verbundenheitsgefühl und einer Identifikation mit anderen Studierenden im Sinne einer „parasozialen“ (Wenger, 2022, S. 316) Eingebundenheit berichten und Anregungen zum Umgang mit Studiensituationen sowie praktische Tipps zu Lernstrategien mitnehmen, fokussieren die podcast-produzierenden Master-Studierenden (n = 6) den Nutzen in der medienpädagogischen Kompetenzentwicklung sowie dem didaktischen Umgang mit dem Medium Podcast als auch der thematischen Reflexion des produzierten Podcasts.

Ausgewählte Ergebnisse zu Workshops

Nach Durchführung der Workshops waren die deskriptiven Werte der wahrgenommenen Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen höher (n = 78; M = 4,98; SD = 0,65) als vor den Workshops (n = 78; M = 4,60; SD = 0,63). Der Unterschied zeigt sich im Wilcoxon Test ($W(-6,45) = 191,00$; $p < 0,001$) als signifikant bei hoher Effektstärke ($r = -0,86$; $SE = 0,13$). Die Analyse der qualitativen Daten zeigt, dass die Studierenden die vorgestellten Lerntechniken des Workshops in ihre Lernprozesse integriert haben und stärker für effektives Lernen im Studium sensibilisiert sind, wie z. B. Zeiten einteilen, Workload planen oder einen Wochenplan erstellen.

Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Insgesamt verstärkt sich der Eindruck, dass die oben genannten Elemente sinnvoll mit dem Selbststudium vereinbar sind, dieses strukturieren, mit Sinn aufladen und sich die Studierenden stärker mit ihrem Selbststudium auseinandersetzen. Letzteres ist Voraussetzung, den Workload im Selbststudium zu erhöhen und zu entzerren. Die Nutzung der PDF-Arbeitsblätter regt erwartungskonform die inhaltliche Auseinandersetzung mit Lehrstoff außerhalb der Präsenzveranstaltung an. Zudem wird die Usability der PDFs mit den hinterlegten Lösungen als positiv eingeschätzt. Überraschend zeigt sich bei der Podcast-Nutzung der Studierenden eine emotionale Komponente, welche die intendiert-inhaltliche Komponente flankiert und zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Themen des Podcasts führen kann. Die durchgeführten Workshops zu Lerntechniken scheinen in der Lage, die Studierenden für das Thema Selbstlernen zu sensibilisieren, Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen zu steigern und Aspekte der Workshops in ihr Studium zu integrieren. Ganz im Sinne des Qualitätsmanagements können solche Elemente die Studierbarkeit positiv beeinflussen und Akkreditierungsanforderungen in Lehre integrieren.

4 Fazit: Evaluation umgestalteter Lehre und zur Frage, ob es wirkt

Ausgehend von Überlegungen zu wenig genutzten Workloadeergebnissen aus dem formalen Kontext des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre wurden exemplarische Gestaltungselemente zur Verbesserung des Selbststudiums in der Lehre konzipiert, erprobt und evaluiert. Damit ist am Beispiel von Workload gezeigt, dass Aspekte des hochschulischen Qualitätsmanagements durchaus in die Ebene der Lehr-Praxis hineinwirken können, was aus Sicht des Qualitätsmanagements zunächst wünschenswert ist, da im Zyklus der Überlegungen dies als Wirkung der Nutzung von Workloadevaluationen erscheint und damit dem Ideal des Schließens von Qualitätskreisläufen (Smiten & Heublein, 2013, S. 106) recht nahe kommt.

Daher könnte auf Ebene des Qualitätsmanagements zunächst eine positive Nebenwirkung konstatiert werden. Auf Ebene der Lehr-Praxis stellt sich durch veränderte Lehrveranstaltungsformate oder strukturelle Modifikationen jedoch wiederum die Frage nach deren Wirkung. Hier könnte man versucht sein, mit formalisierter (Lehrveranstaltungs-)Evaluation zu antworten. Denn Verfahren der Evaluation können nicht nur im Kontext des formalen Qualitätsmanagements Lernprozesse in der Organisation anstoßen (Mittag, 2006, S. 13), sondern auch Hochschullehre auf Lehrveranstaltungsebene in den Blick nehmen. Allerdings eignen sich standardisierte Lehrveranstaltungsevaluationen wie z. B. von Rindermann (2016, S. 236) weniger, um Aussagen über Wirkungen von komplex veränderten Veranstaltungsdesigns zu treffen, wie bei dem oben skizzierten Veranstaltungsdesign bei gleichzeitiger Fokussierung des Selbststudiums. Standardverfahren können in Erprobungsphasen nicht immer das, worum es geht, evaluatorisch gut erfassen. Hier sind andere Verfahren erforderlich, die zuweilen spezifischer anzulegen sind.

Evaluation folgt dem Evaluationsgegenstand

Folgt man der Idee der „reflektierten Praxis“ (Ditzel, 2023, S. 72) durch wissenschaftsgeleitete Wirkreflexion, welche auch auf eine sich kontinuierlich verbessernde Qualität in Studium und Lehre zielt, so zeigt sich im vorliegenden Beispiel mit Blick auf Aufwand und Ressourcen, dass diese nicht unerheblich hoch sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Untersuchungsgegenstand komplex ist und nur ausschnittsweise in all seinen Facetten erfassbar ist. Zudem wird es immer schwieriger, Rückmeldung von Studierenden zu erhalten, da eine gewisse Distanz zur studentischen Partizipation zu bestehen scheint (Raffaele & Rediger, 2021, S. 5), die einer aktiven Beteiligung z. B. durch Zeitmangel entgegen steht (Schrader, 2025, S. 10). Dennoch sind Beteiligung an Evaluation und studentisches Feedback wertvoll für die Weiterentwicklung von Lehre, denn Evaluationsergebnisse können Lehrenden mögliche Defizite aufzeigen und Rückmeldung geben, um Veranstaltungen weiterzuentwickeln. Beim Einsatz von Gestaltungselementen wie Podcasts oder flankierenden Workshops und intendiertem Blick auf das Selbststudium sind Erhebungsinstrumente zuweilen kaum verfügbar, so dass Wirkfaktoren zunächst eher explorativ und vermutlich unvollständig betrachtet werden müssen. Entsprechend muss die Evaluation mit der Struktur der Maßnahme bzw. des Lehrveranstaltungsformats mitgedacht werden. So wurden beispielsweise die Podcast-Folgen semesterbegleitend, also eher formativ, evaluiert, um die Studierenden thematisch besser einzubinden, während die Workshop-Evaluationen eher summativ und offen gehalten waren, um möglichst viele Bereiche zu explorieren und mögliche Effekte abzudecken.

Reflexion als vorläufige Evaluation

Dennoch sind eindeutige Wirkungen – insbesondere intangible Faktoren – schwer belegbar bzw. die Effekte sind klein oder zeitverzögert zu erwarten, wie z. B. beim Erlernen von Selbstlern-techniken. Daher können quantitative Ergebnisse gerade bei Pilotvorhaben mit reduzierten Stichprobengrößen hinter den Erwartungen zurückbleiben. Hier muss der Anspruch des transferierbaren, allgemeingültigen Ergebnisses zunächst einer vorläufigen und qualitativen Tendenz weichen und der Aspekt der Nützlichkeit für den Zweck der Verbesserung stärker fokussiert werden. Denn in Erprobungsphasen geht es weniger um generalisierbare Wirknachweise als um robustes Orientierungswissen für Entwicklungsentscheidungen. Die gemeinsam reflektierte Praxis (Ditzel, 2023, S. 72) kann hier einen Zugang bieten, Hinweise für die Beibehaltung des ein oder anderen Gestaltungselements zu sammeln. Durch die Neu-Konstruktion bzw. laufende Veränderung des Evaluationsgegenstands, wie z. B. bei der Umgestaltung von Lehre, ist eine zirkuläre Reflexion mit möglichst vielen Beteiligten aussichtsreich. Dabei können empirische Ergebnisse in einen iterativen Denk- und Gestaltungsprozess einbezogen werden und durch die Reflexion der Beteiligten wechselseitig aufeinander bezogen werden, um evidenzbasierte(re) Entscheidungen jenseits eines individuellen Eindrucks zu treffen. Dabei müssen vorläufige Ergebnisse und Unsicherheiten bezüglich anerkannter Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität zunächst akzeptiert werden, was nicht als methodischer Verzicht, sondern – besonders mit Blick auf Ressourcen – als gegenstandsangemessene Entwicklungslogik zu verstehen ist.

Im Falle des Projekts *KiWiSS* wird deutlich, dass die reflektierte Praxis eine Brückenfunktion zwischen Qualitätsmanagement und Lehrinnovation einnehmen kann. Die gemeinsame Reflexion, z. B. über die strukturierte Rückmeldung von Studierenden zu den obigen Beispielen, kann als positiv bewertet werden. Zum einen haben die eingesetzten Elemente positive Erfahrungen bei den Studierenden hervorgerufen und das Lehrgeschehen günstig beeinflusst, zum anderen wurde durch die Metareflexion die Selbstreflexion der Studierenden angeregt, was die selbstregulativen Fähigkeiten beim Selbstlernen befördert und damit den Workload moderieren kann. Diese Hinweise können zur Konsolidierung der Maßnahmen und des Evaluationsgegenstands beitragen und damit als funktionale Vorstufe den Weg für eine eher klassische Evaluation des Lehrformats, die sich in die formalen Grundsätze des Qualitätsmanagements einfügt, anbahnen.

Literaturverzeichnis

- Alpei, J., & Löffler, U. (2015). Herausforderungen und Maßnahmen zur Prävention des Studienabbruchs an der Georg-August-Universität Göttingen. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(3+4), 94–98.
- Berger, R., & Baumeister, B. (2016). Messung von studentischem Workload. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 185–223). Springer.
- Brix, T. J., Janssen, A., Storck, M., & Varghese, J. (2023). Comparison of German Translations of the System Usability Scale - Which to Take? *Studies in health technology and informatics*, 307, 96–101. <https://doi.org/10.3233/SHTI230699>.
- Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, 1(9), 496–511. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1>.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>.
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *International Journal of Educational Research*, 78(1), 50–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.010>.
- Edirisingha, P., Cane, R., Jiang, M., & Cane, C. (2018). Student-contributed podcasts to support transition to higher education. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 43–58. <https://doi.org/10.29311/jlthe.v1i1.2360>.
- Fletemeyer, T., Hochmuth, J., Kirchner, V., & Rehse, J. (2024). Potentiale von Pod- bzw. Educasts als digitale Medien und Methode in der Lehrkräftebildung und beruflichen Orientierung. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)*(22), 1–18.
- Gattringer, K. (2024). Podcastnutzung 2024: Konsolidierung von Nutzungsgewohnheiten. *Media Perspektiven*(27), 1–5.
- Gnahn, D., & Quilling, E. (2019). *Qualitätsmanagement: Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung*. Springer VS.
- Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., & Wolbring, T. (2020). Konzeption und Messung studentischen Workloads. Ein Überblick zu Entstehung, Stand und Herausforderungen. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload: Definition, Messung und Einflüsse* (S. 3–30). Springer VS.
- Großmann, D., & Wolbring, T. (2020). Studentischer Workload: Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis. *Soziologie*, 49(4), 436–461.

- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit*. Forum Hochschule. DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hruska, A., Rabbow, C., Sieve, B. F., & Waitz, T. (2024). Mit Medien Lernprozesse gestalten. In J. Paul, S. Schanze & B. F. Sieve (Hrsg.), *Fachdidaktik Chemie in Theorie und Praxis* (S. 225–282). Springer.
- Kerres, M., & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen – eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. In A. Hanft, M. Kerres, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020* (S. 82–100). Waxmann.
- Kleß, E. (2016). „Reicht es nicht, Texte zur Verfügung zu stellen?“ Die Rolle der Lehrenden beim begleiteten Selbststudium. In S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücker, S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm, M. Schumann & T. van Treeck (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten: Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung* (S. 133–140). Waxmann.
- KMK. (2024). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_11_21-Musterrechtsverordnung.pdf.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse - Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Metzger, C., Müller, J., Amann, U., Beinbauer, S., & Rieck, A. (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 239–260). Springer.
- Metzger, C., & Schulmeister, R. (2020). Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload: Definition, Messung und Einflüsse* (S. 233–252). Springer VS.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsmethoden II*. Cornelsen Scriptor.
- Mittag, S. (2006). *Qualitätssicherung an Hochschulen: Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*. Waxmann.
- Müller, S. (2020). Workload-Erhebungen – Notwendiges Übel oder ungenutzte Chance? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload: Definition, Messung und Einflüsse* (S. 335–360). Springer VS.
- Müller, S. (2025). Mit (ko-)kreativen Bildungsprozessen im Selbststudium zu mehr Kontinuität im Workload. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 221–236). Waxmann.
- Perels, F., Otto, B., Landmann, M., Hertel, S., & Schmitz, B. (2007). Self-Regulation from a Process Perspective. *Journal of Psychology*, 215(3), 194–204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.194>.
- Pohlenz, P. (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 66–78.
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre*. Institut für Hochschulforschung (HoF). https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf.
- Rigbers, A. (2022). Qualitätsbegriff und Qualitätsmanagement im Hochschulbetrieb. Hat die Erfolgsgeschichte noch eine Zukunft? In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb* (S. 32–56). Beltz Juventa.
- Rindermann, H. (2016). Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 227–262). Springer.
- Schrader, S. (2025). Studentische Partizipation zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Horizont Lehre*, 1(1), 1–17.

- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72–205). Nomos.
- Smitten, S. i. d., & Heublein, U. (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 98–109. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-02/11>.
- Steinhardt, I. (2015). Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen? *Qualität in der Wissenschaft*, 9(1), 9–15.
- Stockmann, R. (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 27–56). Springer.
- Stockmann, R. (2021). Systematic Evaluation Analysis als Instrument der Wirkungsevaluation. In R. Stockmann & H. Ertl (Hrsg.), *Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung* (S. 11–24). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Julius Klinkhardt.
- Wegener, C. (2022). Parasoziale Interaktion. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 315–318). Springer VS.
- Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, A., & Krüger, M. (2013). Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (S. 1–10). Epubli. <https://doi.org/10.25656/01:8351>.

Wirkungsreflexion als Impuls für eine reflexive Praxis der Hochschulentwicklung – Akzentverschiebungen in der Evaluationspraxis

Benjamin Ditzel  ^{1*}

Zusammenfassung

Der Beitrag entwickelt das Konzept der Wirkungsreflexion als konzeptionellen Rahmen für eine veränderte Evaluationspraxis. Ausgangspunkt sind Diskurse zu qualitativen, partizipativen und kontextsensiblen Ansätzen sowie zu einer lern- und entwicklungsorientierten Nutzung von Daten, die integriert und evaluations- sowie organisationswissenschaftlich eingeordnet werden. ‚Wirkungsreflexion‘ steht dabei für einen Perspektivwechsel hin zu wirkungsorientierten, qualitativen, dialogischen und partizipativen Formen der Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexiven Praxisgestaltung. Evaluation wird nicht primär als Instrument des Wirkungsnachweises verstanden, sondern als integraler Bestandteil einer forschend-fragenden und methodisch-reflektierenden Praxis, die auf das Verstehen von Wirkzusammenhängen sowie auf kollektives und organisationales Lernen zielt.

Schlagworte

Wirkungsreflexion, Evaluation, Wirkungsorientierung, reflexive Praxis

Impact Reflection in Higher Education Development: Reframing Evaluation Practice

Abstract

The article develops the concept of *impact reflection* as a conceptual framework for rethinking evaluation practice in higher education development. It draws on discourses on qualitative, participatory, and context-sensitive approaches, as well as on the use of data for learning and development, which are integrated and situated within evaluation and organizational research. *Impact reflection* thus refers to a shift in perspective towards impact-oriented, qualitative, dialogic, and participatory forms of evaluation and practice design. Evaluation is understood not primarily as an instrument for analysing impact, but as an integral part of an inquiry-oriented practice drawing on qualitative, participatory, and dialogic approaches to understand impact processes and foster collective and organizational learning.

Keywords

Impact reflection, evaluation, impact orientation, reflective practice

1 Einleitung

Evaluation und Wirkungsorientierung haben sich zu festen Bezugspunkten der Gestaltung, Weiterentwicklung und Steuerung von Studium und Lehre entwickelt. So bildet Evaluation eine wichtige Säule der Qualitätssicherung (QS) und des Qualitätsmanagements (QM) (Mitterauer, 2018; Pohlenz, 2018). Daten werden in Form von Befragungen, statistischen Analysen und Peer-Reviews erhoben und bereitgestellt. Sie werden nicht nur für lokale Reflexions- und Lernprozesse genutzt, sondern finden auch Eingang in organisationale Entscheidungsprozesse der Qualitätsentwicklung und Akkreditierung. Zudem richtet sich durch projekthafte Formen der Förderung von Lehrinnovationen der Fokus zunehmend auf die Wirkung(en) und Wirksamkeit von Maßnahmen sowie zugrundeliegende Wirkannahmen und Wirkmechanismen (Stiftung Innovation in der Hochschullehre, 2020, 2025). Evaluation kommt hier die Aufgabe zu, Erkenntnisse darüber bereitzustellen, welche Wirkungen Projekte entfalten und inwiefern sie ihre Ziele erreichen.

Gleichzeitig ist Evaluation als Bewertungspraxis nicht unumstritten. Forschung zu QM an Hochschulen offenbart eine eher distanzierte Haltung von Lehrenden gegenüber QS-Verfahren (Anderson, 2008). Auch werden die Steuerbarkeit von Hochschulen (Krücken, 2008; Wilkesmann & Würmseer, 2009) und ein enges Verständnis von Evidenzbasierung (Bellmann & Müller, 2011) problematisiert. Daraus haben sich unterschiedliche Perspektiven auf Evaluation, QS und QM entwickelt, die jeweils eigene Akzente zur theoretischen Fundierung und praktischen Gestaltung setzen. Die Ansätze reichen von einer wissenschaftlichen Fundierung und Systematisierung der Evaluationspraxis (Balzer & Beywl, 2018; Pohlenz & Oppermann, 2010) über qualitative und dialogorientierte (Brust et al., 2023; Frank & Kaduk, 2017; Steinhardt & Iden, 2012) sowie partizipative (Jörissen et al., 2025) Evaluationsansätze bis hin zu kontextsensiblen Formen der Evaluation und Steuerung (Ditzel, 2025a; Ditzel & Suwalski, 2016). Darüber hinaus werden mit dem Scholarship of Teaching and Learning (Bohdick et al., 2025; Fahr et al., 2022) und dem Scholarship of Academic Development (Hawlitschek et al., 2026) Perspektiven diskutiert, die einen forschend-fragenden Zugang zur Praxis von Lehre und Hochschulentwicklung betonen.

Das Konzept der Wirkungsreflexion (Ditzel, 2023) greift diese Perspektiven auf, verbindet die Anliegen von Evaluation und Wirkungsorientierung in einem konzeptionellen Rahmen und ordnet Reflexion als Praxis organisationalen Lernens theoretisch ein. Im Kern geht es um einen wirkungsorientierten, forschend-fragenden und reflexiven Blick auf die Handlungspraxis. Evaluation liefert dabei eine Grundlage für Reflexion und Lernen und wird als inhärenter Bestandteil der Alltagspraxis verstanden.

Ziel des Beitrags ist es, Wirkungsreflexion als Akzentverschiebung von Leistungsbewertung zu einer reflexiven, dialog- und lernorientierten sowie partizipativen Auseinandersetzung mit Wirkzusammenhängen zu konturieren. Als Ausgangspunkt wird in Kapitel 2 der Blick auf Herausforderungen der Evaluationspraxis gerichtet. In Kapitel 3 wird die mit Wirkungsreflexion einhergehende veränderte Perspektive auf Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung beschrieben. Kapitel 4 schließt mit einem Fazit.

2 Herausforderungen der Evaluationspraxis

Als Ausgangspunkt für ein Ausloten neuer Perspektiven auf Evaluation und Wirkungsorientierung im Kontext von Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung werden in diesem Kapitel Herausforderungen benannt, vor denen Evaluation, QM, Wirkungsanalysen und der Umgang mit leistungsbezogenen Daten stehen. Diese Herausforderungen beziehen sich nicht auf einzelne Instrumente oder Ansätze, sondern auf grundlegende Annahmen über die Funktion von Evaluation, die Form der Wirkungsbetrachtung, die Rolle von Daten sowie die Steuerbarkeit von Lehren und Lernen. Sie machen deutlich, warum es eines veränderten Blicks auf Evaluation und Wirkungsorientierung braucht und worin sich die in diesem Beitrag skizzierten Akzentverschiebungen gegenüber klassischen Formen von Evaluation, QS und QM ausdrücken.

Primat von
Legitimation und Kontrolle

Erstens bewegt sich die QM-Praxis im Spannungsfeld zwischen Rechenschaftslegung, evidenzbasierter Steuerung und lokaler Qualitätsentwicklung (Beise & Braun, 2018). In den Hintergrund geraten Ansätze, die Evaluation primär als Ausgangspunkt für Lernen, Reflexion und Erkenntnisgewinn verstehen. Das gilt besonders für evaluationsorientierte QM-Ansätze, die mittels standardisierter Erhebungen vielfältige Daten erheben, aufbereiten, in Berichten dokumentieren, für Entscheidungen bereitstellen sowie das Ableiten von Maßnahmen über Follow-up-Prozesse einfordern. Obwohl im internationalen Diskurs schon lange gefordert wird, stärker auf Verbesserung und Lernimpulse zu setzen (Harvey & Newton, 2007), wird dem deutschen, akkreditierungsorientierten QS-System ein Fokus auf Legitimation und Kontrolle attestiert (Ditzel, 2022, S. 65ff.; Steinhardt et al., 2018).

Instrumentelle Rationalität

Zweitens finden sich trotz eines intensiven Diskurses zur wissenschaftlichen Fundierung und methodischen Ausdifferenzierung in der Hochschulpraxis erstaunlich viele pragmatische Evaluationsansätze, denen es an evaluationswissenschaftlicher Fokussierung und methodischer Fundierung fehlt und die Kromrey (2001, S. 127) als „Umfrageforschung“ bezeichnet. Einher gehen Evaluation und QM nicht selten mit einer ‚instrumentellen Rationalität‘ (Schwandt, 2005, S. 97); Evaluation wird als Instrument begriffen, mit dem Lehrende, Hochschulmanager*innen und Hochschulverwaltung mit Daten versorgt und Entscheidungsprozesse rationalisiert werden können. Wie die Handelnden mit Daten umgehen, wie sie die Daten vor dem Hintergrund lokaler Spezifika und Informationsinteressen interpretieren oder welche (impliziten) Wirkannahmen, Wertvorstellungen und Denkmuster dabei eine Rolle spielen, bleibt weitgehend unhinterfragt (Ditzel, 2020). Aus dem Blick geraten dabei die innere Logik des Handelns (Bohnsack, 2006, S. 137; Kardorff & Schönberger, 2010, S. 372) und damit verbundene Prozesse der Umdeutung (Brase, 2019; Hahn, 2019) bzw. „policy reconstruction“ (Newton, 2002). Vor diesem Hintergrund erscheinen ambitionierte und überhöhte Vorstellungen der Steuerbarkeit komplexer sozialer Interaktionsgeschehen problematisch, wie sie sich als handlungsleitend für die Hochschulpraxis beobachten lassen (Ditzel, 2025a, S. 53; Seyfried & Pohlenz, 2017, S. 110).

Methodische und erkenntnistheoretische Grenzen

Drittens stehen klassische, quantitativ-objektivistische Evaluationsansätze und insbesondere der kausalattributionelle Anspruch des Experimentaldesigns vor methodischen und erkenntnistheoretischen Herausforderungen (Ditzel, 2021, S. 146ff.; Hense, 2024). Methodisch ist bereits vor der empirischen Erhebung umfassendes Wissen zum Untersuchungsgegenstand, zu Kontextbedingungen sowie zu möglichen Effekten erforderlich, um dies in standardisierten Erhebungsinstrumenten abbilden und entlang von Hypothesen analysieren zu können. Auch ist es erforderlich, gemessene Effekte einer zu evaluierenden Maßnahme zuzuordnen, um eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu ermitteln. Beides gilt insbesondere für komplexe Interaktionsgeschehen wie die Lehr- und Lernpraxis nicht als erfüllt (Altfeld et al., 2015, S. 58). Eine erkenntnistheoretisch bedeutsame Herausforderung besteht darin, dass sich die Beobachtungsperspektive von Evaluation üblicherweise auf die der Auftraggebenden, der Verantwortlichen und/oder der Forschenden/Evaluierenden beschränkt. Damit werden die den Interventionen zugrundeliegenden Handlungstheorien zum Ausgangspunkt der Beobachtung gemacht. Die Sichtweisen der Handelnden werden durch den Filter standardisierter Erhebungen erfasst und nicht notwendigerweise entlang der eigenen Relevanzstrukturen rekonstruiert. Auch gerät angesichts des Wunsches nach Wirkungsmessung bzw. Wirksamkeitsnachweisen aus dem Blick, zu verstehen, wie Lehren und Lernen oder Innovationsprojekte wirken.

Annahmen zur Planbarkeit und Steuerbarkeit sozialer Prozesse

Viertens stehen angesichts der ungewissen Ausgestaltung einer ‚Hochschulbildung der Zukunft‘ (Wassmer et al., 2023) Ansätze unter Druck, die von einer planbaren Zukunft, von einheitlichen und verbindlichen Standards, von der Objektivität von Daten und von der Steuerbarkeit der Lehr- und Lernpraxis ausgehen. Gebraucht werden agile, kontextsensible Ansätze der Praxisgestaltung, die einen vorantastenden Handlungsmodus verbinden mit einer fortwährenden, strukturell abgesicherten, wissenschaftlich fundierten Reflexion der Effekte der Lehr- und Lernpraxis (Ditzel, 2023, S. 66). Evaluation wird damit weniger zum Instrument der Kontrolle als vielmehr zu einem Korrektiv einer experimentierenden und nach Lösungen suchenden Praxis.

Die skizzierten Herausforderungen verweisen auf zwei miteinander verbundene Spannungsfelder. Zum einen wird Evaluation häufig primär als Instrument der Rechenschaftslegung und evidenzbasierter Steuerung verstanden. Reflexion, Lernen und das Verstehen lokaler Handlungskontexte treten in den Hintergrund. Zum anderen beruhen Wirkungsanalysen mitunter auf objektivistischen Vorstellungen von Wirkung und optimistischen Vorstellungen von Steuerbarkeit, die der Komplexität sozialer Interaktions- und Deutungsprozesse nur begrenzt gerecht werden. Daher stellt sich die Frage, wie Evaluation und Wirkungsorientierung so zusammengedacht werden können, dass sie nicht allein der Bewertung und Steuerung dienen, sondern zugleich einen Beitrag zum Verstehen, Lernen und schließlich zur reflexiven Praxisgestaltung leisten. Ansätze für eine Akzentverschiebung finden sich z. B. in flexiblen, qualitativen, partizipativen, kontextsensiblen und reflexionsorientierten Formen der Evaluation sowie in einem Verständnis von QM und Hochschuldidaktik als wissenschaftsgeleitete bzw. forschende Praxis.

3 Veränderte Perspektiven auf Evaluation und Wirkungsorientierung

Die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Herausforderungen werden insbesondere im Diskurs um qualitative und dokumentarische Ansätze der Evaluation aufgegriffen (Bohnsack, 2020; Kardorff & Schönberger, 2020). Dabei geht es nicht allein um den veränderten Einsatz von Methoden, sondern um ein verändertes Verständnis von Evaluation und Wirkungsorientierung.

In diesem Zusammenhang findet sich mit dem Begriff ‚Wirkungsreflexion‘ der Versuch, einem gegenüber klassischen Ansätzen der Evaluations- und Wirkungsforschung veränderten Blick auf Evaluation und Wirkungsanalysen einen Namen zu geben. So beschreiben Sturzenhecker und von Spiegel (2009, S. 318) Wirkungsreflexion – in Abgrenzung zu objektivistischen Ansätzen der Wirksamkeitsanalyse – als „plausibilisierbare Begründungen der Annahme von Wirkungszusammenhängen, besonders unter Beteiligung der AdressatInnen selber“. Der Blick richtet sich damit auf Formen der Wirkungsorientierung und Wirkungsanalyse, die „mehr auf dialogische Prozesse und weniger auf formalisierte Steuerungsverfahren“ (Liebig, 2021, S. 1616) setzen.

Auch Ditzel (2023) setzt sich in seiner Begründung einer ‚wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion‘ mit quantitativ-objektivistischen Ansätzen der Evaluation auseinander und plädiert dafür, das methodische Spektrum um qualitative und insbesondere interpretativ-rekonstruktive Zugänge zu erweitern. Ergänzend zu einer evaluationswissenschaftlichen Fundierung greift er organisationswissenschaftliche Überlegungen zur Selbststeuerung sozialer Systeme auf. Daraus ergibt sich ein Verständnis von Evaluation, das nicht nur an den Problemlagen und Sichtweisen der Praxis ansetzt, sondern die Verantwortung für eine Reflexion der Handlungspraxis bei den Handelnden verortet – anknüpfend an das Konzept des *reflective practitioners* (Schön, 1983).

In Weiterentwicklung früherer Arbeiten (Ditzel, 2021, 2023) lässt sich der mit dem Begriff der Wirkungsreflexion veränderte Blick auf Evaluation und Wirkungsorientierung entlang von sieben Gestaltungsdimensionen beschreiben. Diese lassen sich drei grundlegenden Akzentverschiebungen zuordnen: einer Verschiebung vom Nachweis zum Verstehen von Wirkung, einer Verschiebung von evidenzbasierter Steuerung zu einer forschungsgeleiteten Reflexion der Handlungspraxis sowie einer Verschiebung von externer Evaluation hin zu einer in die Handlungspraxis integrierten Reflexion. Einher geht dies mit einer veränderten methodischen Ausgestaltung von Evaluation.

3.1 Vom Nachweis zum Verstehen von Wirkung

Mit dem Begriff der Wirkungsreflexion wird zunächst das im hochschulpolitischen und praxisorientierten Diskurs virulente Anliegen der Wirkungsorientierung aufgegriffen – ohne es jedoch auf Wirkungsanalysen im engeren Sinne eines Wirkungsnachweises, des quantitativ-objektivistischen Forschungsparadigmas und des Experimentaldesigns als Idealmodell von Evaluation und Wirkungsanalysen zu verkürzen. Der Blick richtet sich auf eine wirkungsorientierte Gestaltung und Reflexion der Praxis.

(1) **Wirkungsorientierung:**
wirkungsorientierte Gestaltung
und Reflexion der Praxis

Einerseits bedeutet dies, Interventionen, Maßnahmen und Projekte von Beginn an auf beobachtbare Wirkungen hin auszurichten (Praxisgestaltung). Andererseits geht es darum, die zugrundeliegenden Wirkannahmen zu explizieren, Wirkungen und Wirkannahmen zu hinterfragen sowie die Wirkungsweise von Maßnahmen verstehen zu wollen (Praxisreflexion). Im Zentrum stehen damit Fragen danach, welche Effekte eine Intervention hervorbringen soll (Wirkungserwartungen) und hervorbringt (Wirkungen), welche Denkweisen und Annahmen ihr zugrunde liegen (Wirkannahmen), wie sich die Wirkung in einem bestimmten Kontext entfaltet (Wirkungsweise) und in welchem Ausmaß definierte Ziele erreicht werden (Wirksamkeit).

Aus wirkungsorientierter Perspektive rücken Wirkungsanalysen gegenüber anderen Gegenstandsbereichen von Evaluation sowie gegenüber Qualitäts- und Effizienzanalysen in den Vordergrund. Gleichzeitig lässt sich der Blick auf unterschiedliche Wirkebenen schärfen und auf unterschiedliche methodische Zugänge ausrichten. Auch gewinnen qualitative und rekonstruktive Zugänge gegenüber standardisierten Wirkungsnachweisen an Bedeutung. Eine Systematisierung unterschiedlicher Möglichkeiten, den Fokus von Evaluation auf Wirkungsaspekte zu schärfen, findet sich bei Ditzel (2026, S. 3ff.).

3.2 Von evidenzbasierter Steuerung zu forschungsgeleiteter Reflexion

(2) Forschungsorientierung: Evaluation als forschende Praxis

Evaluation dient als möglicher Ausgangspunkt für die Praxisreflexion. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse darauf, das komplexe Interaktionsgeschehen des Lehrens und Lernens zu verstehen sowie zugrundeliegende Denk- und Handlungsweisen sichtbar zu machen und zu hinterfragen. Daten werden erhoben, um Wissen zu generieren und Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen. Sie werden als Ausgangspunkt, nicht als Endpunkt von Reflexion verstanden. Daten besitzen für sich betrachtet keinen objektiven Bedeutungsgehalt; sie bedürfen stets einer kontextgebunden Interpretation und gewinnen ihre Aussagekraft erst im Zusammenspiel mit den Deutungen der Handelnden. Daten liefern nicht per se eine von der Beobachtungsperspektive unabhängige Leistungsbewertung (Ditzel, 2020; Hood, 2012).

Darin drückt sich eine Akzentverschiebung aus: Überspitzt formuliert geht es weniger um eine Verwaltung von Evaluationsinstrumenten und -daten als vielmehr um Evaluation als forschende Praxis. Dies impliziert nicht notwendigerweise aufwändige Forschungsdesigns, sondern zunächst einen forschend-fragenden Blick auf die eigene Handlungspraxis. Forschend heißt dabei, ausgehend von einer Fragestellung empirische Daten mit geeigneten Methoden zu erheben und auszuwerten. Gleichzeitig können z. B. lern- oder organisationswissenschaftliche Perspektiven dazu beitragen, empirische Befunde einzuordnen, Zusammenhänge zu erkennen und einen distanzierenden Blick einzunehmen. Eine besonders konsequente Form einer wissenschaftsgeleiteten Evaluation der Praxis des Lehrens und Lernens stellen das Scholarship of Teaching and Learning sowie der Ansatz des Design-Based Research dar (vgl. z. B. den Beitrag von Meyer-Rentz in diesem Themenheft).

(3) Entwicklungsorientierung: Evaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Lernen

Neben dem Verstehen der Wirkung und Wirkungsweise von Interventionen dient Evaluation als Ausgangspunkt für eine Reflexion und Weiterentwicklung der Handlungspraxis. Damit wird eine im Diskurs zu QM und Evaluation seit

langem formulierte Forderung adressiert, stärker auf Verbesserung und organisationales Lernen zu setzen (Harvey & Newton, 2007).

Zusammen mit der Forschungsorientierung zeigt sich hier eine Akzentverschiebung von der Kontroll- und Legitimations- hin zur Entwicklungs- und Forschungslogik von Evaluation. Entwicklungs- und Wissensorientierung sind dabei keine Gegensätze, sondern zwei Seiten einer forschend-entwickelnden Praxis. An die Stelle bilanzierender Erfolgskontrolle treten iterative und prozessbegleitende Formen der Evaluation, die Lern-, Aushandlungs- und Veränderungsprozesse unterstützen. Entsprechend sind Evaluationsansätze eher partizipativ, reflexiv und dialogisch angelegt, weniger formalisiert und standardisiert. Damit rückt Evaluation näher an Formen gemeinsamer Verständigung und Aushandlung heran. Auf diese Weise lassen sich Partizipationsformen umsetzen, die über eine Einwegkommunikation im Sinne des Feedbacks hinausgehen und im Sinne des Dialogs einen Austausch von Interessen und Sichtweisen, die Entwicklung gemeinsamer Problemsichten oder gar eine Aushandlung kollektiver Positionen fördern (vgl. Ditzel, 2025b).

3.3 Von externer Evaluation zur reflexiven Praxisgestaltung

Eine weitere Akzentverschiebung betrifft die organisationale Einbettung von Evaluation. Anschlussfähig an Theorien zu Organisationen als sozialen Interaktions- und Deutungssystemen (Luhmann, 2000; Weick, 1985, 1995) wird davon ausgegangen, dass Steuerungsimpulse nicht deterministisch wirken, sondern über lokale Prozesse des Sensemaking verarbeitet werden. Steuerungsimpulse können allenfalls Irritationen auslösen, deren Verarbeitung in lokalen Prozessen der Selbststeuerung erfolgt. Die Handelnden agieren abhängig davon, was sie als relevant ansehen und wie sie die Welt auf der Basis ihrer Erfahrungen, Denkweisen und sozialen Prägungen deuten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Evaluation und Wirkungsorientierung stärker in die lokale Praxisgestaltung zu integrieren. Die Perspektive richtet sich auf die Interessen, Sichtweisen, Relevanzen und Handlungslogiken der Handelnden vor Ort. Gleichzeitig werden sie als verantwortliche und kompetente Akteur*innen begriffen. Konkret bedeutet das, dass Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexive Praxisgestaltung durch oder mit den Handelnden geplant, durchgeführt und ausgewertet werden – nicht für sie.

Damit ändert sich die Rolle der Evaluierenden. Im Vordergrund steht weniger Kontrolle und/oder die Bereitstellung von Daten als Dienstleistung, sondern die methodische Begleitung selbst initiiertter Reflexions- und Lernprozesse. Ein forschender Blick auf die eigene Praxis, wie er mit dem Scholarship of Teaching and Learning einhergeht, wird dabei auf sämtliche Kontexte des Handelns ausgeweitet und bleibt somit nicht auf die Lehrpraxis beschränkt.

3.4 Methodische Ausgestaltung von Wirkungsreflexion

Die Erweiterung des Blicks auf Wirkzusammenhänge eröffnet zugleich einen vielfältigen Möglichkeitsraum. Evaluation und Wirkungsreflexion können sich auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen – etwa Lehren, Lernen, Curricula, Lehrinnovationsprojekte, Unterstützungsstrukturen, organisationale Rahmung von Lehren und Lernen. Ebenso können unterschiedliche me-

(4) Praxisintegration:
Integration von Reflexion
in die (lokale) Handlungspraxis

(5) Methodenpluralität:
Vielfalt der Objekte und Methoden

thodische Zugänge zum Einsatz kommen: standardisierte Befragungen, qualitative Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen oder die Analyse von Dokumenten und quantitativen Daten.

Methodenpluralität bedeutet dabei nicht methodische Beliebigkeit. Vielmehr ermöglicht es die Vielfalt der Zugänge, die evaluativ-reflexive Perspektive auf unterschiedliche Ziele, Erkenntnisinteressen und Kontexte auszurichten. Angesichts des entwicklungs- und wissensorientierten Anspruchs gewinnen qualitative und rekonstruktive Zugänge an Bedeutung. Sie eignen sich in besonderer Weise dazu, die Sichtweisen und Deutungen der Handelnden – die „Stimmen der Praxis“ (Ditzel, 2021) – ernst zu nehmen, sichtbar zu machen und zu verstehen. Eine Systematisierung möglicher Formen und Methoden der Evaluation und Wirkungsreflexion findet sich bei Ditzel (2026, S. 14ff.).

(6) Verknüpfung von Selbst- und Fremdrelexion

Neben Evaluationsinstrumenten, mit denen fremde Perspektiven auf Maßnahmen eingenommen werden können, kommt Momenten der Selbstreflexion eine wichtige Rolle zu. Dabei geht es weniger – wie in der evaluationswissenschaftlichen Literatur üblich – um die Frage, ob eine Maßnahme durch die Handelnden selbst oder durch (geschulte) Evaluierende durchgeführt wird. Vielmehr geht es um die Frage, ob eigene oder fremde Perspektiven auf eine Maßnahme eingenommen werden. Die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdrelexion verläuft damit nicht entlang der Differenz zwischen interner und externer Evaluation, sondern entlang der Frage, aus welcher Perspektive auf eine Maßnahme geblickt wird.

Evaluation steht dabei für das Einnehmen fremder Perspektiven (z. B. der Zielgruppe, der Auftraggebenden, weiterer Stakeholder) im Sinne von Fremdrelexion. Selbstreflexion meint, sich als Handelnde oder Verantwortliche selbst die einer Maßnahme zugrundeliegenden Ziele, Wirkannahmen und Kontextbedingungen bewusst zu machen und kritisch zu hinterfragen. Während sich eine wissenschaftliche Fundierung bei Evaluation auf die (forschungs-)methodische Ausgestaltung der Datenerhebung und -auswertung bezieht, können für eine Selbstreflexion theoretisch-konzeptionelle Bezugsrahmen als Reflexionsfolie dienen, z. B. in Gestalt eines Wirkmodells, das den Blick auf relevante Gestaltungs- und Wirkdimensionen lenkt.

Selbstreflexion als valide Form der Wirkungsreflexion zu betrachten, erweitert den klassischen Blick der Evaluationspraxis und -forschung. Während in Ansätzen der programmtheoriegeleiteten Evaluation (Chen & Rossi, 1983; Wachsmuth & Hense, 2016) ein fundierter Blick auf die einer Maßnahme zugrundeliegenden Handlungstheorien in erster Linie dazu dient, den Fokus von Evaluation zu schärfen, kann die Rekonstruktion respektive Reflexion von Wirkmodellen auch im Sinne von Selbstreflexion dazu dienen, der Maßnahme zugrundeliegende Annahmen zu explizieren und zu hinterfragen. Im Kontext von Lehren und Lernen kann der Blick beispielsweise darauf gerichtet werden, welchen Zielen die Lehre folgt, welche didaktischen Annahmen und welche Rollenverständnisse dahinterstehen oder welchen Handlungslogiken Lehr-, Lern- oder Hochschulentwicklungspraxis folgen.

(7) Reflexion impliziter Denk- und Handlungsstrukturen

Schließlich erweitert Wirkungsreflexion den Gegenstand der Reflexion über explizite Bewertungen hinaus auf implizite Denk- und Handlungsstrukturen der Beteiligten (Bohnsack, 2020). Anknüpfend an Konzepte wie Zweischleifen-Lernen (Argyris & Schön, 2018, S. 35ff.) oder eine perspektivenorientierte Reflexion (Pietsch & Scherm, 2004) geht es darum, dem Handeln zugrundeliegende Zielvorstellungen, Wirkannahmen und Werthaltungen – die *theories-in-use* – zu rekonstruieren und reflexiv bearbeitbar zu machen. Reflexion geht damit über einen Soll-Ist-Abgleich bezogen auf das Erreichen von Zielen oder das Einhalten von Standards hinaus und lenkt „die Aufmerksamkeit auf einen alternativen Bearbeitungsmodus“ (Asselmeyer, 2017, S. 128). Qualitativ-rekonstruktive Zugänge – wie etwa die dokumentarische Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020) – sind hierfür besonders geeignet, da sie die interne Logik der Praxis, die Genese von Wirkungs- und Wirksamkeitszuschreibungen sowie die Wirkungsweise in den Blick nehmen.

Insgesamt beschreiben die sieben Gestaltungsdimensionen keine alternativen Methoden, sondern Akzentverschiebungen in der Ausrichtung und Ausgestaltung von Evaluation und Wirkungsorientierung. Wirkungsreflexion zielt darauf, Evaluation und Wirkungsorientierung so miteinander zu verbinden, dass sie nicht primär der Legitimation und Steuerung dienen, sondern einen Beitrag zum Verstehen, Lernen und zur reflexiven, dialogischen und partizipativen Gestaltung von Praxis leisten. Damit verschiebt sich der Fokus von der Frage, ob eine Maßnahme wirkt, hin zur Frage, wie Wirkungen entstehen, wie sie verstanden werden können und wie diese Erkenntnis zum Ausgangspunkt von Lernen genutzt werden kann.

4 Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, Wirkungsreflexion als evaluative Praxis im Kontext von Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung begrifflich zu schärfen, theoretisch einzuordnen und hinsichtlich ihrer methodischen Implikationen zu konturieren. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Fragen nach Evaluation, Wirkung und Reflexion in der Hochschulpraxis zwar eine hohe Relevanz haben, jedoch häufig unscharf verwendet, methodisch verkürzt oder auf Fragen des Wirkungsnachweises reduziert werden. Gleichzeitig gehen damit Anforderungen der Legitimation, Anliegen der Steuerung sowie überhöhte Vorstellungen der Steuerbarkeit von Lehren und Lernen einher.

Mit dem Konzept der Wirkungsreflexion wurde ein Zugang vorgestellt, der Evaluation und Wirkungsorientierung als hochschulpolitische Anliegen und hochschulpraktische Beobachtungen aufgreift, systematisch mit dem Gedanken einer reflexiven Praxisgestaltung verschränkt sowie evaluations- und organisationstheoretisch einordnet. Dabei werden unterschiedliche Entwicklungen und Diskurse wie der Einsatz qualitativer Methoden, die Bereitstellung von Daten zum Zwecke des Lernens und Entwickelns, kontextsensible Ausgestaltungsformen, eine partizipative und dialogorientierte Praxisgestaltung sowie eine reflexive Praxis aufgegriffen und in einer gemeinsamen konzeptionellen Perspektive integriert. Der Beitrag versteht sich als Impuls, Evaluation und Wirkungsorientierung konsequent aus einer Perspektive des Ler-

nens und der Reflexion zu betrachten – verstanden als wissenschaftsgeleitete-reflexive Praxisgestaltung.

Damit einher geht eine Reihe grundlegender Akzentverschiebungen, die den konzeptionellen Gehalt von Wirkungsreflexion strukturieren. Erstens verschiebt sich die Perspektive vom Nachweis zum Verstehen von Wirkung, wobei Wirkungsorientierung als Gestaltungs- und als Reflexionsaufgabe gefasst wird. Zweitens erfolgt eine Verschiebung von evidenzbasierter Steuerung zu einer forschungsgeleiteten Reflexion der Handlungspraxis, wodurch Evaluation stärker als Quelle für Erkenntnisgewinn oder als Impuls für organisationales Lernen genutzt wird. Drittens wird Evaluation weniger als externe Bewertungsinstanz verstanden, sondern als in das Handeln integrierte reflexive Praxis, in der lokale Akteur*innen Analyse- und Reflexionsprozesse selbst verantworten. Viertens verändert sich die methodische Logik hin zu kontextsensiblen und insbesondere qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten Zugängen, die Entscheidungen zur Auswahl und Ausgestaltung der Methodik funktional auf Betrachtungsobjekte und Erkenntnisinteressen bezieht. Insgesamt lässt sich ein solcher Blick auf Evaluation und Wirkungsorientierung als Akzentverschiebung von pragmatisch-instrumentellen Evaluations- und Steuerungsansätzen zu Evaluation, Wirkungsorientierung und Praxisgestaltung als forschende Praxis mit einer fragend-reflexiven Haltung beschreiben.

Insbesondere zwei theoretische Bezugslinien sind dabei konstitutiv. Erstens knüpft Wirkungsreflexion an organisationstheoretische Diskurse an, die Interventionen als Eingriffe in komplexe, durch soziale Interaktionen, subjektive Sinnzuschreibungen und lokale Kontextbedingungen geprägte Handlungssysteme verstehen. Wirkung erscheint damit nicht als linear ableitbares Resultat von Maßnahmen, sondern als emergentes Produkt sozialer und kognitiver Prozesse. Entsprechend wird der Blick auf lokale Prozesse der Selbststeuerung und des Sensemaking und damit die Handelnden als *reflective practitioners* gerichtet. Zweitens wird dieser Zugang durch die Perspektive einer qualitativ-interpretativen Evaluations- und Wirkungsforschung ergänzt, die Wirkung nicht als objektiv messbare Eigenschaft von Interventionen, sondern als Ergebnis sozialer Deutungs- und Aushandlungsprozesse versteht. Diese Deutungen als Grundlage des Handelns lassen sich über rekonstruktive Zugänge erschließen und damit einer Reflexion zugänglich machen.

In der Verbindung beider Linien entsteht ein Verständnis von Wirkungsreflexion als wissenschaftsgeleitete Reflexionspraxis. Damit knüpft das Konzept an die Vorstellung einer reflektierten Praxis (Schön, 1983) an, entwickelt diese jedoch weiter. Reflexion wird dabei nicht allein als erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln verstanden, sondern als evaluativ informierter und methodisch gerahmter Prozess. Evaluation übernimmt in dabei die Funktion, unterschiedliche Perspektiven und empirische Beobachtungen für Reflexions- und Lernprozesse verfügbar zu machen.

Wirkungsreflexion steht damit nicht für einen spezifischen Evaluationsansatz, sondern für eine veränderte Haltung gegenüber Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexiver Praxisgestaltung. Evaluation erscheint weniger als Instrument der Bereitstellung von Daten, der Leistungsbewertung, der Legitimation oder der Rationalisierung von Entscheidungen. Vielmehr handelt es

sich um eine soziale Praxis des gemeinsamen Verstehens von Wirkzusammenhängen sowie des Reflektierens der Handlungspraxis und ihrer Wirkungen. Im Mittelpunkt stehen Lernen, Dialog und Partizipation sowie eine kontext- und perspektivensensible Auseinandersetzung mit den Wirkungen, Wirkannahmen und Handlungslogiken der Praxis. Damit geht eine besondere Offenheit für qualitative, interpretativ-rekonstruktive Zugänge einher, die es ermöglichen, die „Stimmen der Praxis“ sichtbar und zum Ausgangspunkt reflexiver Praxisgestaltung zu machen.

Auf einen Nenner gebracht steht Wirkungsreflexion für eine Verknüpfung von Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexiver Praxisgestaltung. Dies knüpft an die Idee einer reflexiven Praxis an, in der Reflexion als integraler Bestandteil professionellen Handelns verstanden wird. Der Blick richtet sich in besonderer Weise auf die Gestaltung und Weiterentwicklung von Praxis. Gleichzeitig wird Reflexion durch Evaluation wissenschaftlich gerahmt und methodisch fundiert. Einher geht dies mit einem Perspektivwechsel hin zu qualitativen, wirkungsorientierten, lernorientierten, dialogorientierten und partizipativen Formen der Evaluation. Was das für die Ausgestaltung von Evaluation bedeuten kann, wird beispielhaft bei Ditzel (2026) beschrieben.

Literatur

- Altfeld, S., Schmidt, U., & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft, 9*(2), 56–63.
- Anderson, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization, 15*(2), 251–270. <https://doi.org/10.1177/1350508407086583>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Schäffer-Poeschel Verlag.
- Asselmeyer, H. (2017). Projektmanagement zukünftigen Typs. In H. Roehl & H. Asselmeyer (Hrsg.), *Organisationen klug gestalten: Das Handbuch für Organisationsentwicklung und Change Management* (S. 128–141). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Balzer, L., & Beywl, W. (2018). *evaluiert: Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. Aufl.). hep verlag.
- Beise, A. S., & Braun, E. (2018). Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien. *Qualität in der Wissenschaft, 12*(2+3), 31–39.
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.). (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>
- Bohndick, C., Kordts, R., Leschke, J., & Vöing, N. (Hrsg.). (2025). *Scholarship of Teaching and Learning und disziplinäre Forschung: Eine komplexe Beziehung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47908-4>
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 135–155). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27–66). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w.5>

- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w>
- Brase, A. K. (2019). *Spiele um Studium und Lehre? Zur mikropolitischen Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen in Deutschland*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-437377>
- Brust, L., Eisenberg, M., Kähler, K., Kanzinger, A., Klages, B., Schumann, M., Schwerin, K., & Timmann, A. (2023). Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: Eine Annäherung. *Das Hochschulwesen*, 71(5+6), 172–178.
- Chen, H.-T., & Rossi, P. H. (1983). Evaluating With Sense: The Theory-Driven Approach. *Evaluation Review*, 7(3), 283–302. <https://doi.org/10.1177/0193841X8300700301>
- Ditzel, B. (2020). Umgang mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre zwischen Leistungsbewertung und Erkenntnisinteresse. Eckpunkte einer wissenschaftsgeleiteten Qualitätsentwicklung. In P. Pohlenz, L. Mitterauer, & S. Harris-Hümmert (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Student Life Cycle* (S. 227–242). Waxmann.
- Ditzel, B. (2021). Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘ für Wirkungsbetrachtungen nutzbar machen lassen: Reflexionsangebote einer interpretativen Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘. In M. Bessenrodt-Weberpals & C. Kühnel (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2016 – 2020: Zweite Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der HAW Hamburg* (S. 144–176). HAW Hamburg.
- Ditzel, B. (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Beltz Juventa.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>
- Ditzel, B. (2025a). *Qualitätsmanagement an Hochschulen. Ergebnisse einer qualitativen Delphi-Studie zu Bestimmungsmomenten von QM als Steuerungspraxis*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/327>
- Ditzel, B. (2025b). Studentische Partizipation: Eine demokratie-, organisations- und lerntheoretische Standortbestimmung. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>
- Ditzel, B. (2026). Wirkung reflektieren: Ein Orientierungsrahmen zur Gestaltung lernorientierter Evaluation im Kontext von Lehren und Lernen. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 2(1). <https://doi.org/10.63098/hl.2026.1.36>
- Ditzel, B., & Suwalski, P. (2016). Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In M. Hofer, K. Ledermüller, H. Lothaller, L. Mitterauer, G. Salmhofer, & O. Vettori (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 27–52). UniversitätsverlagWebler.
- Fahr, U., Kenner, A., Angenent, H., & Eßer-Lüghausen, A. (Hrsg.). (2022). *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5>
- Frank, A., & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In S. Boomers, S. Hahn, & J. Ölbey (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015* (S. 39–51). Freie Universität Berlin. <http://doi.org/10.17169/refubium-24427>
- Hahn, M. (2019). *Organisation im Stand-by-Modus: Zur Ausblendung formaler Organisation an Hochschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25677-7>

- Harvey, L. C., & Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving On. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Hrsg.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (S. 225–245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_9
- Hawlitshchek, A., Hahm, N., Marquardt, J., Schulz, A., Vogel, A., & Wegmeyer, N. (2026). Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätiger zwischen Service und Wissenschaft. Eine explorative Studie zu Perspektiven auf das Scholarship of Academic Development. *die hochschullehre*, 12, 222–235. <https://doi.org/10.3278/HSL2621W>
- Hense, J. U. (2024). Wie ernst ist es uns wirklich mit der Wirkung? Haupt- und Nebenfolgen eines Begriffs mit hoher Anmutungsqualität. In B. Milbradt, F. Greuel, F. Heinze, & F. König (Hrsg.), *Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus* (1. Aufl., S. 28–54). Beltz Juventa.
- Hood, C. (2012). Public Management by Numbers as a Performance-Enhancing Drug: Two Hypotheses. *Public Administration Review*, 72(1), 85–92. <https://www.jstor.org/stable/41688045>
- Jörissen, J., Möller, D., Grein, M., Kopczyński, S., & Peters, D. (2025). Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten. In *Münster; New York: Waxmann 2025* (S. 238 pages). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:34035>
- Kardorff, E. von, & Schönberger, C. (2010). Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 367–381). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_26
- Kardorff, E. von, & Schönberger, C. (2020). Qualitative Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 135–157). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_26
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–132.
- Krücken, G. (2008). Lässt sich Wissenschaft managen? *Wissenschaftsrecht*, 41(4), 345–358. <https://doi.org/10.1628/094802108787258380>
- Liebig, R. (2021). Wirkungsreflexion in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. Von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1607–1623). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_134
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>
- Mitterauer, L. (2018). Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(1), 3–9.
- Newton, J. (2002). Views from Below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39–61. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>
- Pietsch, G., & Scherm, E. (2004). Reflexionsorientiertes Controlling. In E. Scherm & G. Pietsch (Hrsg.), *Controlling. Theorien und Konzeptionen* (S. 529–553). Vahlen.
- Pohlenz, P. (2018). Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(1), 10–14.
- Pohlenz, P., & Oppermann, A. (Hrsg.). (2010). *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Universitätsverlag Weblar.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwandt, T. A. (2005). The Centrality of Practice to Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 95–105. <https://doi.org/10.1177/1098214004273184>
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2017). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39(3–4).

- Steinhardt, I., & Iden, K. (2012). Formative Studiengangevaluation: Erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen? *Qualität in der Wissenschaft*, 6(4), 105–110.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2018). *Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht* (Bd. 9). International Centre for Higher Education Research Kassel. <https://doi.org/10.17170/kobra-202011032056>
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre. (2020). *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken: Präsenzlehre, Blended Learning und Online-Lehre innovativ weiterdenken, erproben und strukturell verankern* [Förderausschreibung]. https://stiftung-hochschullehre.de/wp-content/uploads/2022/07/stiftunghochschullehre_fbm2020.pdf
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre. (2025). *Die Welt ist mein Campus* [Förderausschreibung]. https://stiftung-hochschullehre.de/wp-content/uploads/2025/03/Ausschreibungstext_final_formatiert_2025_03_20.pdf
- Sturzenhecker, B., & von Spiegel, H. (2009). Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit? In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt* (S. 309–321). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5_21
- Wachsmuth, E., & Hense, J. (2016). Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3–4), 80–87.
- Wassmer, C., Probst, C., Sommer, K., & Wilhelm, E. (2023). Editorial: Hochschulbildung der Zukunft – Ein Resultat von Ausdifferenzierungsprozessen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 9–21. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/01>
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Suhrkamp.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage.
- Wilkesmann, U., & Würmseer, G. (2009). Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, (2), 33–46.

Erklärung zur Nutzung von KI-Werkzeugen

Für die sprachliche Überarbeitung des Manuskripts wurde das KI-gestützte Schreibsystem Microsoft Copilot (Version: GPT-5; Build: Word-Integration, Stand: 06.2026) verwendet. Der Einsatz beschränkte sich auf stilistische Optimierungen, Umformulierungen, Kürzungen sowie die Verbesserung von Klarheit und Lesbarkeit eigener Textpassagen.

Wirkung reflektieren: Ein Orientierungsrahmen zur Gestaltung lernorientierter Evaluation im Kontext von Lehren und Lernen

Benjamin Ditzel  ^{1*}

Zusammenfassung

Wie lässt sich Wirkungsreflexion im Kontext der Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung konkret gestalten? Der Beitrag entwickelt einen heuristischen Orientierungsrahmen, für die Planung, Durchführung und Nutzung von Evaluationen im Sinne der Wirkungsreflexion. Systematisiert werden Beschreibungsdimensionen zur Konzeption von Evaluationsvorhaben, methodische Zugänge zur Datenerhebung sowie Prinzipien für einen reflexiven Umgang mit Evaluationsergebnissen. Im Mittelpunkt steht ein Verständnis von Evaluation, das nicht primär der Kontrolle und Legitimation dient, sondern Verstehen, Lernen und eine reflexive Praxisentwicklung unterstützt.

Schlagworte

Wirkungsreflexion, Evaluation, Reflexion, Wirkungsorientierung, Hochschulentwicklung, organisationales Lernen

Reflecting on Impact: A Framework for Designing Learning-Centered Evaluation in the Context of Teaching and Learning

Abstract

How can impact reflection be implemented in practice in the context of teaching, curriculum, and higher education development? This article develops a conceptual framework for planning, implementing, and using evaluation in the sense of reflective impact analysis. It systematises descriptive dimensions for the design of evaluation projects, methodological approaches to data collection, and principles for a reflective approach to evaluation results. The focus is on an understanding of evaluation that is not primarily intended for control and legitimation, but rather supports understanding, learning, and reflective practice.

Keywords

Reflective impact analysis, evaluation, reflection, impact orientation, higher education development, organisational learning

1 Einleitung

Fragen nach Evaluation, Reflexion, Wirkung und Wirksamkeit begleiten die Praxis der Hochschulentwicklung – sei es im Kontext des Qualitätsmanagements (QM) von Studium und Lehre, der Lehr- und Curriculumsentwicklung oder der Gestaltung und Steuerung von Innovations- bzw. Drittmittelprojekten. Nicht immer ist dabei klar, was sich hinter diesen Begriffen verbirgt, welche methodischen Implikationen sie haben und wie sich die Ansätze in der Praxis sinnvoll anwenden und in ihrem Fokus schärfen lassen.

Das Konzept der Wirkungsreflexion (Ditzel, 2023, 2026) verfolgt das Ziel, die Anliegen von Evaluation, Wirkungsorientierung und reflexiver Praxisgestaltung zu verbinden und zugleich den Herausforderungen des komplexen Interaktionsgeschehens des Lehrens und Lernens angemessen zu begegnen. Evaluation bildet dabei die Grundlage für eine (selbst-)kritische Reflexion der eigenen Handlungspraxis und ihrer Wirkungen. Einher geht mit Wirkungsreflexion eine Akzentverschiebung der Evaluationspraxis hin zu

- einer wissenschaftlichen Fundierung und Forschungsorientierung,
- einer stärkeren Wirkungsorientierung,
- einer Ausrichtung auf Lernen, Entwicklung, Partizipation und Dialog,
- der Integration in die lokale Handlungspraxis,
- der Verknüpfung von Fremd- und Selbstreflexion,
- des Einsatzes qualitativer Methoden sowie
- der Analyse impliziter Denk- und Handlungsweisen.

Ziel und Erkenntnisinteresse

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der konkreten Umsetzung von Wirkungsreflexion in der Praxis der Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung auseinander. Ausgehend von evaluations- und organisationswissenschaftlichen Einordnungen bietet er eine Systematik zur Gestaltung von Wirkungsreflexion – als Heuristik zur Fokussierung, methodischen Ausgestaltung sowie der reflexionsorientierten Nutzung der Ergebnisse. Handlungsleitend ist die Frage, wie sich Wirkungsreflexion praktisch gestalten lässt: Welche Aspekte der Handlungspraxis geraten mit Wirkungsreflexion in den Blick? Worum lässt sich reflektieren? Wie lässt sich methodisch vorgehen? Und wie lässt sich mit den Evaluationsergebnissen im Hinblick auf Reflexion, Lernen und Praxisgestaltung umgehen? Der Beitrag richtet sich an Praktiker*innen – an Lehrende und Mitarbeitende in Bereichen der Hochschuldidaktik, Qualitätsentwicklung und Projektkoordination, die einen fragend-reflektierenden Blick auf die (eigene) Handlungspraxis richten wollen.

Aufbau des Beitrags

Die Gliederung des Textes orientiert sich an der Strukturierung von Vorhaben der Wirkungsreflexion. Kapitel 2 setzt sich damit auseinander, worauf sich die Aufmerksamkeit von Wirkungsreflexion richten kann und wie sich der Fokus systematisch schärfen lässt. Kapitel 3 richtet den Blick auf die Vielfalt möglicher Methoden des empirischen Zugangs und ordnet sie im Spannungsfeld quantitativer und qualitativer Zugänge hinsichtlich ihrer jeweiligen Anwendungsschwerpunkte, Ausgestaltungsformen, Stärken und Herausforderungen ein. Kapitel 4 widmet sich der Dokumentation und Nutzung von Ergebnissen aus der Wirkungsreflexion und gibt Anregungen, wie mit ihnen umgegangen werden kann. Kapitel 4 schließt mit einem Fazit.

2 Schärfung des Fokus von Wirkungsreflexion

Wirkungsreflexion nimmt – zumindest im Sinne einer Evaluation bzw. Fremdreiflexion der Handlungspraxis – evaluationswissenschaftliche und -praktische Perspektiven ein. Dabei umfasst Evaluation zahlreiche Facetten und Ausgestaltungsformen. In der Literatur werden verschiedene Dimensionen zur Beschreibung von Evaluation vorgestellt (Balzer & Beywl, 2018; Kromrey, 2001, S. 116ff.; Stockmann & Meyer, 2014, S. 74ff.). Ebenso existieren unterschiedliche Vorschläge zur Systematisierung von Evaluationsansätzen (z. B. Beywl, 2006; Meyer & Zierke, 2022). Im Folgenden werden zentrale Beschreibungsdimensionen vorgestellt, die helfen, die Frage zu klären, was, warum, wie reflektiert wird und worauf sich der Fokus von Wirkungsreflexion (verstanden als Fremd- oder Selbstreflexion) richten kann (vgl. Ditzel, 2026, S. 8).

Dem Mainstream der Evaluationspraxis und Evaluationswissenschaft folgend, dienen das Experimentaldesign und das quantitativ-objektivistische Forschungsparadigma zwar als wichtige Bezugspunkte. Zugleich soll die Zusammenstellung der Bestimmungsmomente ein vielgestaltiges Bild unterschiedlicher Formen und Ausprägungen von Wirkungsreflexion als Evaluationspraxis vermitteln – im Spannungsfeld von Evaluation und Wirkungsorientierung, quantitativen und qualitativen Methoden, objektivistischem und interpretativem Paradigma. Deutlich werden damit die Zusammenhänge zwischen einzelnen Dimensionen sowie mögliche methodische Implikationen.

2.1 Wozu wird reflektiert?

Funktionslogiken von Evaluation

In der evaluationswissenschaftlichen Literatur werden unterschiedliche Funktionen bzw. Paradigmen von Evaluation unterschieden (Chelimsky, 1997; Kromrey, 2001; Stockmann, 2002). Diese spiegeln nicht nur verschiedene Ziele wider, sondern auch unterschiedliche Handlungslogiken, Bezugssysteme und Informationsinteressen. Ditzel (2022) spricht daher von Funktionslogiken. Folgende idealtypische Logiken lassen sich differenzieren:

Legitimationsorientierte Evaluation

- In einer Außenperspektive richtet sich die **Legitimationslogik** auf (externe) Anforderungen. Es geht darum, Rechenschaft hinsichtlich der Erfüllung von Anforderungen abzulegen, Konformität zu signalisieren und Legitimität für die zu evaluierende Intervention herzustellen. Evaluation dient dazu, eine Leistungsbewertung bezogen auf die Anforderungen vorzunehmen und Daten für ein Reporting/Monitoring bereitzustellen. Ziel ist es, zu überprüfen und zu dokumentieren, mit welchem Aufwand Leistungen erbracht und welche Wirkungen erzielt wurden.

Entscheidungsorientierte Evaluation

- In einer hochschulinternen Perspektive dient Evaluation in der **Kontrolllogik** dazu, Daten für eine ‚evidenzbasierte‘ Entscheidungsfindung bereitzustellen. Evaluation kommt zum Einsatz, wenn Entscheidungen zu treffen sind und dazu eine Datengrundlage geschaffen werden soll. Auch hier handelt es sich um eine Erfolgskontrolle bzw. Leistungsbewertung. Im Vordergrund steht die Beurteilung der Qualität, Wirksamkeit oder Effizienz. Den Bewertungsmaßstab bilden zuvor definierte programmbezogene Ziele, Kriterien und/oder Standards.

Entwicklungsorientierte Evaluation

- In einer auf Lernen und Veränderung gerichteten **Entwicklungslogik** liegt der Fokus darauf, Handlungspotentiale zur Weiterentwicklung aufzudecken. Eine solche Evaluation erfolgt prozessbegleitend. In einem iterativen Prozess können Fragestellungen und Erhebungsmethoden angepasst und geschärft werden. Im Sinne von Dialog dient Evaluation dazu, Lern-, Veränderungs- und Aushandlungsprozesse zu fördern.

Wissensorientierte Evaluation

- In der **Forschungslogik** dient Evaluation dazu, neues Wissen bereitzustellen. Im Sinne eines wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses soll ein tieferes Verständnis des Evaluationsobjekts (Eigenschaften, Wirkungen, Wirkungsweise, relevante Einflussfaktoren) entstehen. Wissenschaftliche Methoden und Gütekriterien dienen dazu, belastbare Aussagen zu generieren. Was als relevante Frage angesehen wird und welche Methoden zum Einsatz kommen, entscheidet sich aus wissenschaftlicher Perspektive und weniger aus der Handlungspraxis (Entwicklung), eines Steuerungsanliegens (Kontrolle) oder der Stakeholder (Legitimation).

In Abbildung 1 werden die Funktionslogiken als heuristische Kategorien zusammengefasst. Sie können helfen, die Ziele von Evaluation transparent zu machen. Sie haben weitreichende Implikationen für Datenerhebung, Auswertung und Nutzung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 4). Mit dem Konzept der Wirkungsreflexion verlagert sich der Fokus von legitimations- und kontrollorientierten Evaluationsansätzen zur Entwicklungs- und Forschungslogik. Evaluation dient in erster Linie dazu, Entwicklungspotenziale zu identifizieren und die Wirkungsweise von Maßnahmen zu verstehen.

Funktionslogik	Bezugssystem	Informationsinteressen	Ziel von Evaluation
Legitimation Rechenschaftslegung	interne/externe Stakeholder	Leistungsbewertung bezogen auf definierte Anforderungen als Grundlage für ein Reporting bzw. Monitoring → summative (überprüfende) Evaluation ⇒ quantitativer Evaluationsansatz üblich	Erfüllen von Anforderungen z. B. die Verwendung von Fördergeldern gegenüber Mittelgebern legitimieren
Kontrolle evidenzbasierte Entscheidungsfindung	Management	Leistungsbewertung bezogen auf Effektivität und Effizienz als Planungsgrundlage für Entscheidungen → summative (überprüfende) Evaluation ⇒ quantitativer Evaluationsansatz üblich	Entscheidungen rationalisieren z.B. Datengrundlage für Auswahlentscheidungen schaffen
Entwicklung organisationales Lernen	Handlungspraxis	Erkenntnisinteresse im Hinblick auf (praktische) Handlungs- bzw. Lernpotenziale → formative (prozessbegleitende) Evaluation ⇒ qualitativer Evaluationsansatz notwendig	Lernen fördern z.B. Ideen zur Weiterentwicklung der Lernapplikation entwickeln
Forschung wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn	Wissenschaft	Erkenntnisinteresse im Hinblick auf die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen → summative oder formative Evaluation ⇒ qualitativer Evaluationsansatz sinnvoll	neues Wissen generieren z.B. Erkenntnisse über die Interaktion der Lernapplikation mit den Nutzenden generieren

Abbildung 1: Funktionslogiken von Evaluation, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ditzel (2022, S. 63)

Veranschaulichung am Beispiel des QM von Studium und Lehre

- Ein Beispiel für legitimationsbezogene Evaluationen sind peer-review-basierte Akkreditierungsverfahren. Sie überprüfen die Konformität von Studiengängen mit formalen Vorgaben wie Mindestgrößen von Modulen, Vollständigkeit und Ausgestaltung der Modulbeschreibungen. Aus der QM-Forschung ist bekannt, dass legitimationsbezogene Evaluation Anreize setzt, Konformität mit Anforderungen zu signalisieren, im Zweifelsfall durch ‚window dressing‘.
- Entscheidungsorientierte Evaluationen finden sich im QM, wenn Daten bereitgestellt werden, um Entscheidungen z. B. zur Einrichtung oder Schließung von Studiengängen von den Evaluationsergebnissen abhängig zu machen. Akkreditierungsverfahren werden für solche Entscheidungen genutzt, aber auch statistische Analysen von Daten aus der Prüfungsverwaltung im Sinne eines Monitorings.
- Ein Beispiel für entwicklungsorientierte Evaluation im QM ist die Lehrveranstaltungsevaluation, wenn sie als Feedbackinstrument für Lehrende eingesetzt wird und nicht als Kontrollinstrument z. B. für Entscheidungen zur Personalauswahl oder -entwicklung. Im Gegensatz zur Legitimations- und Kontrolllogik haben Lehrende in der Entwicklungslogik ein höheres Interesse daran, dass Verbesserungspotenziale z. B. bezogen auf ihre Lehre aufgedeckt werden, ohne dafür durch Sanktionen wie Auflagen etc. ‚bestraft‘ zu werden.
- Wissensorientierte Evaluation kommt im Kontext des QM z. B. zum Einsatz, wenn Untersuchungen im Sinne eines Institutional Research durchgeführt werden. Ein Beispiel dafür kann sein, dass der Einfluss von Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase auf den Studienerfolg von Studierenden untersucht wird.

Gegenstandsbereiche von Evaluation und Wirkungsreflexion

2.2 Was kann reflektiert werden?

Gegenstände von Evaluation und Wirkungsreflexion sind Interventionen wie Projekte, Prozesse, Maßnahmen, Strategien oder allgemein: Programme. Im Kontext von Studium und Lehre kann sich eine evaluative Reflexion z. B. auf Lehre, Studiengänge, Studienbedingungen oder Unterstützungsangebote für Studierende und Lehrende beziehen. Je nach Evaluationsgegenstand wird von Projekt-, Prozess, Lehr- oder Studiengangsevaluation gesprochen.

Aus der gegenstandsbezogenen Perspektive lässt sich die Evaluationsform weiter spezifizieren. Speziell im quantitativ-objektivistischen Paradigma werden Programme als klar definierbare Entitäten betrachtet, die dazu dienen, bestimmte *Programmziele* zu erfüllen (Kromrey, 2001, S. 116). Der Fokus einer Evaluation bezieht sich daher auf das Programm, seine Ziele, seine Ausgestaltung und seine Wirkungen. Darüber hinaus können der Bedarf für ein Programm sowie seine Rahmenbedingungen bzw. sein Kontext Gegenstand von Evaluation sein (vgl. z. B. Programmbaum von Beywl & Niestroj, 2009, S. 137ff.; CIPP-Modell von Stufflebeam, 2003).

Evaluationsformen nach Gegenstandsbereich

In diesem Sinne lassen sich die fünf in Tabelle 1 aufgeführten Gegenstandsbereiche – Bedarf, Konzept/Ziele, Prozess, Strukturen/Rahmenbedingungen sowie Ergebnis/Wirkungen – unterscheiden. Daraus leiten sich nicht nur un-

terschiedliche Formen der Evaluation ab. Je nach Gegenstandsbereich ergeben sich erste Hinweise darauf, entlang welcher Referenzrahmen eine Bewertung erfolgt und welche Methoden zum Einsatz kommen können. Wirkungsreflexion sensibilisiert für eine wirkungsorientierte Betrachtung. Gleichzeitig sind auch Bedarf, Konzept, Prozess und Rahmenbedingungen von Bedeutung, weil sie Ergebnisse und Wirkungen beeinflussen.

Veranschaulichung am Beispiel eines Projekts

- **Bedarfsanalyse:** Was ist der Bedarf für ein Projekt? Wer sind potenzielle Adressat*innen? Welche Anforderungen haben sie?
- **Konzeptanalyse:** Sind die Projektziele im Hinblick auf einen spezifischen Bedarf angemessen? Sind die geplanten Maßnahmen im Hinblick auf die Zielerreichung plausibel? Ist das Konzept im Hinblick auf gegebene Ressourcen, Qualifikationen, zur Verfügung stehende Zeit umsetzbar? Welche Annahmen liegen dem Konzept zugrunde und sind sie plausibel und konsistent im Hinblick auf die Ziele?
- **Kontextanalyse:** Innerhalb welcher Rahmenbedingungen bewegt sich das Projekt? Welche Erfolgsfaktoren/Stolpersteine können den Projekterfolg positiv/negativ beeinflussen? Welches Interesse, welche Qualifikationen, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft bringen Adressat*innen und Mitarbeitende mit? Welche technischen, sächlichen, rechtlichen, räumlichen Einflussfaktoren existieren?
- **Prozessanalyse:** Wie gut funktioniert die Implementierung des Projekts und wie können Prozesse weiterentwickelt werden? Wie tragen einzelne Arbeitsschritte zum Projekterfolg bei und wie lassen sie sich vereinfachen? Welche Schnittstellen existieren und wie lassen sie sich optimieren? Welche Hürden stehen der Umsetzung der Projektziele entgegen und wie lassen sie sich abbauen?
- **Wirkungsanalyse:** Welche Ergebnisse und Effekte erzielt das Projekt im Hinblick auf die Projektziele? Welche nicht-intendierten Effekte werden produziert? Wie kommen Wirkungen zustande?

Wann wird evaluiert?

Die Gegenstandsbereiche sind eng mit dem Zeitpunkt der Evaluation verknüpft. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Phasen eines Programms oder Projekts: Design-, Implementierungs- und Wirkungsphase (Stockmann, 2022, S. 35f.). Eine Evaluation kann daher vor Beginn (ex-ante), während der Durchführung (prozessbegleitend) oder nach Abschluss (ex-post) erfolgen.

Gegenstandsbereich	Form der Evaluation	Bewertungsmaßstab	Zeitpunkt der Evaluation
Bedarf	Bedarfsanalyse	Bedarfe und Anforderungen von Auftraggebenden und Adressat*innen	ex-ante
Ziele, Konzept	Konzeptanalyse	Angemessenheit der Ziele, Plausibilität und Umsetzbarkeit der Maßnahmen	ex-ante
Rahmenbedingungen, Strukturen	Kontextanalyse	Strukturqualität: Erfolgsfaktoren und Stolpersteine	ex-ante, prozessbegleitend, ex-post
Prozess (Implementierung, Durchführung)	Prozessanalyse	Prozessqualität: Effektivität, Effizienz, Prozessstabilität	prozessbegleitend
Resultate (Ergebnisse, Effekte)	Wirkungsanalyse	Projektziele oder Deutungen der Beteiligten und Betroffenen	ex-ante, prozessbegleitend, ex-post

Tabelle 1: Evaluationsformen nach Gegenstandsbereich, Quelle: eigene Darstellung

Wirkungsreflexion kann mit einem spezifischen Fokus durchgeführt werden, etwa auf Bedarf, Konzept, Prozess, Rahmenbedingungen oder Wirkungen. Gleichwohl können unterschiedliche Perspektiven integriert werden. So spielen die Programmtheorien (Handlungstheorien, Konzept) insbesondere für quantitativ-objektivistische Evaluationsansätze eine wichtige Rolle für die Operationalisierung relevanter Indikatoren der Wirkungsanalyse. Auch die Rahmenbedingungen sind für Wirkungsanalysen bedeutsam, da sie (als endogene Variablen) Einfluss auf die Ergebnisse nehmen können.

2.3 Wann wird reflektiert?

Evaluationsmodus

Eine gängige evaluationswissenschaftliche Differenzierung ist die zwischen formativer und summativer Evaluation (Balzer & Beywl, 2018, S. 32; Kromrey, 2001, S. 118; Scriven, 2012; Stockmann, 2006, S. 17ff.):

Formative Evaluation

- Formative Evaluation richtet sich darauf, den Wert, die Bedeutung oder Relevanz des Evaluationsgegenstands zu verbessern (Scriven, 2012, S. 59). Sie bezieht sich auf den Implementierungs-/Durchführungsprozess, findet prozessbegleitend statt und ist damit integraler Bestandteil der Intervention. Die Ergebnisse werden rückgekoppelt, um die Ausgestaltung der Intervention bei Bedarf im Sinne der Entwicklungslogik (vgl. Kapitel 2.1) anzupassen. Formative Evaluation ist gestaltungsorientiert und hat beratenden Charakter. In der Literatur wird sie als Begleitforschung (Kromrey, 2006, S. 235), Prozessevaluation (Tietgens, 1986, S. 24) oder Verbesserungsevaluation (Widmer, 2006, S. 88) bezeichnet.

Summative Evaluation

- Summative Evaluation richtet sich auf ein zusammenfassendes Urteil als Grundlage für Entscheidungen (Scriven, 2012, S. 59). Sie findet in der Regel zeitlich nachgelagert statt (ex-post). Eine summative Evaluation dient überwiegend der Überprüfung bzw. Leistungsbewertung im Sinne der Legitimations- und Kontrolllogik (vgl. Kapitel 2.1) und ist damit bilanzierend und ergebnisorientiert angelegt (Stockmann, 2022, S. 36). In der Literatur wird sie als Wirkungsforschung (Kromrey, 2006, S. 235), Ergebnisevaluation (Tietgens, 1986, S. 24) oder Bilanzevaluation (Widmer, 2006, S. 88) bezeichnet. Das Idealmodell einer summativen Evaluation stellt das (quasi-)experimentelle Design dar (vgl. Kapitel 3).

Während die Beschreibung formativer und summativer Evaluation in der Literatur konsistent erfolgt, finden sich unterschiedliche Einordnungen, was damit unterschieden wird. Für Kromrey (2001, S. 118) geht es primär um den Evaluationszeitpunkt. Stockmann (2022, S. 36) spricht von „Evaluationskonzepten“, stellt sie aber in Zusammenhang mit der zeitlichen Einordnung der Evaluation und den Phasen eines Programms. Balzer und Beywl (2018, S. 32) sprechen von „Ausrichtung des Evaluationsauftrags“. Die Differenzierung zwischen formativer und summativer Evaluation betrifft somit ein Zusammenspiel mehrerer Aspekte: den Verwendungszweck der Ergebnisse (Verbesserung vs. abschließendes Urteil), die Funktionslogik (Legitimation, Kontrolle, Entwicklung, Forschung), den Zeitpunkt der Durchführung (ex-ante, prozessbegleitend, ex-post), die Programmphase (Konzeption, Implementierung, Wirkung) sowie den Gegenstandsbereich (vgl. Tabelle 2). Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, wird hier vom *Evaluationsmodus* gesprochen.

Wirkungsreflexion lässt sich eher im Bereich formativer Evaluation verorten, die im Sinne der Entwicklungs- und Forschungslogik auf eine prozessbegleitende Reflexion insbesondere in der Durchführungsphase fokussiert.

Evaluationsmodus	Funktionslogik	Gegenstandsbereich	Programmphase	Evaluationszeitpunkt
formativ	Entwicklungslogik Forschungslogik (Aktionsforschung)	Bedarfsanalyse Konzeptanalyse Kontextanalyse Prozessanalyse Wirkungsanalyse	Konzeption Implementierung Wirkung	ex-ante (preformativ) prozessbegleitend
summativ	Legitimationslogik Kontrolllogik Forschungslogik (Wirkungsforschung)	Wirkungsanalyse	Implementierung Wirkung	prozessbegleitend ex-post

Tabelle 2: Formativer und summativer Evaluationsmodus und seine Einordnung, Quelle: eigene Darstellung

Grenzen einer summativen Projektevaluation

Eine summative Evaluation bezieht sich retrospektiv auf eine umfassende Betrachtung. Das macht es erforderlich, dass ein Programm mindestens einmal erfolgreich durchlaufen wurde. Für Projekte bedeutet dies, dass summative Evaluation in der Regel erst nach Projektende stattfinden kann bzw. dass erst dann abschließende Ergebnisse vorliegen. Daraus folgt, dass sich eine projektbegleitende Evaluation im summativen Sinne auf Einzelaspekte beziehen kann, nicht jedoch das gesamte Projekt umfasst. Eine projektbegleitende Evaluation erfolgt daher meist nicht im Sinne einer Leistungsbewertung (summativ), sondern im Sinne einer Identifikation von Lernpotenzialen (formativ). Projektevaluation kann im Hinblick auf kurzfristige und längerfristige Wirkungen im summativen Sinne erst nach Projektabschluss zu einem Urteil gelangen. Das stellt eine Herausforderung für eine projektbegleitende Evaluation dar und ist ein Grund, weshalb es andersartiger Formen der wirkungsorientierten Projektevaluation bzw. der Wirkungsreflexion bedarf (vgl. Kapitel 3).

2.4 Was wird bewertet?

Bewertungsfokus von Evaluation

Evaluation heißt Bewertung. Dabei stellt sich zunächst die Frage, was die Referenzpunkte dieser Bewertung sind (Balzer & Beywl, 2018, S. 81). Als allgemeingültige Kriterien nennt Kromrey (2001, S. 111) die Wirkung, Effizienz und Effektivität eines Programms sowie die Angemessenheit seiner Ziele. In ähnlicher Weise unterscheidet Stockmann (2022, S. 29ff.) Effektivität, Wirkung, Relevanz, Effizienz und Kohärenz als Kriterien. Mit Blick auf eine analytische Schärfung wirkungsorientierter Ansätze soll der Bewertungsfokus einer Evaluation im Folgenden hinsichtlich der Frage unterschieden werden, ob sich die Evaluation auf die Qualität einer Intervention zu einem bestimmten Zeitpunkt, seine Wirkung als kausal attribuierte Veränderung im Zeitverlauf oder die Effizienz als Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen bezieht.

Qualität: Bewertung eines Zustands zu einem Zeitpunkt

Als **Qualität** werden Merkmale eines Evaluationsobjekts zu einem singulären Zeitpunkt betrachtet und mit definierten Bewertungshorizonten verglichen, um daraus eine Aussage zur Qualitäts- oder Leistungsbewertung zu generieren. Diese lässt sich als absoluter oder relativer Leistungsvergleich bewerkstelligen (Ditzel, 2022, S. 84): Ein absoluter Leistungsvergleich erfolgt im Hinblick auf definierte Anforderungen, Ziele, Standards, Normen oder Kriterien; ein relativer Leistungsvergleich erfolgt im Hinblick auf Veränderungen im

Zeitverlauf oder im Hinblick auf Unterschiede zwischen Betrachtungseinheiten wie Studiengängen, Lehrveranstaltungen oder Projekten (Schmidt, 2010, S. 11ff.). Qualitätsanalysen lassen sich auf diese Weise als Sammelkategorie für Evaluationen verstehen, bei denen es um eine Zustandsbeschreibung geht, die sich auf Kriterien wie Effektivität/Zielerreichung, Relevanz, Kohärenz, Nutzen, Umweltverträglichkeit etc. beziehen kann (Stockmann, 2022, S. 29f.). Der Begriff Qualität steht somit als Platzhalter für sehr unterschiedliche Bewertungskriterien. Eine weit verbreitete Form der qualitätsorientierten Evaluation bezeichnet Kromrey (2006, S. 245ff.) als „Evaluation durch Umfrageforschung“. Hierbei geht es darum, evaluative Aussagen von Expert*innen, Kund*innen oder Betroffenen zu erheben und auszuwerten. Typische Beispiele sind Lehrveranstaltungs- und Studiengangsevaluationen oder Peer-Reviews, wie sie im Qualitätsmanagement zum Einsatz kommen.

Wirkung: Analyse beobachtbarer und zurechenbarer Veränderungen

Mit dem **Wirkungsbegriff** geht es um die Frage nach den Effekten einer Intervention, also erstens ob und welche Veränderungen sich im Zeitverlauf beobachten lassen und zweitens ob und wie sie sich der Intervention ursächlich zuschreiben (attribuieren) lassen. Es geht um Wirkung als Beitrag zur Erfüllung von Anforderungen, zum Erreichen von Zielen oder zum Umsetzen von Kriterien/Standards. Der Unterschied zur Qualitätsbetrachtung ist jedoch: Es braucht eine Beobachtung von Veränderungen sowie eine kausalogische Verknüpfung zwischen Ursache und Wirkung. Im Falle des quantitativ-objektivistischen Evaluationsparadigmas wird von „kausaler Attribution“ (Widmer, 2012, S. 42) gesprochen, im Falle des qualitativ-interpretativen Evaluationsparadigmas von „kausaler Rekonstruktion“ (Mayntz, 2009, S. 83ff.).

Effizienz: Verhältnis von Aufwand und Nutzen

Mit dem Begriff der **Effizienz** kommt eine dritte Bewertungsperspektive hinzu, bei der ermittelte Wirkungen oder Qualitätsurteile in ein Verhältnis gesetzt werden zum Aufwand, der dafür erforderlich ist. Dies stellt besonders hohe Anforderungen an das Evaluationsdesign, weil nicht nur der Aufwand, sondern auch der Nutzen im Sinne von Ergebnissen, Effekten oder der Qualität zu ermitteln ist. Außerdem erfordert ein Vergleich von Aufwand und Nutzen gemeinsame (in der Regel monetäre) Bezugsgrößen; der Nutzen muss monetarisiert werden. Weniger anspruchsvolle Formen der Effizienzanalyse basieren darauf, mehrere Projekte hinsichtlich des Aufwands zu vergleichen. Auch kann ausgehend von der Annahme, dass ein Projekt wirksam ist, der Fokus allein auf den erforderlichen Aufwand gerichtet werden, z. B. um Möglichkeiten der Effizienzsteigerung zu identifizieren.

Bewertungsfokus	Fokus der Evaluation	Gegenstandsbereiche
Qualitätsanalyse	Bewertung eines Merkmals/Zustands zu einem singulären Beobachtungszeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept • Prozess • Rahmenbedingungen • Ergebnisse & Wirkungen
Wirkungsanalyse	(1) Effekte als Veränderungen: Bewertung eines Merkmals/Zustands zu unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten (2) Attribution als Ursache-Wirkungszusammenhang: – Vergleich mit Kontrollgruppe (quantitatives Paradigma) – (subjektive) Deutung/Zuschreibung (qualitatives Paradigma)	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept • Prozess • Rahmenbedingungen • Ergebnisse & Wirkungen
Effizienzanalyse	Verhältnis zwischen Aufwand (Kosten) und Nutzen (Effektivität)	<ul style="list-style-type: none"> • Effizienz/Wirtschaftlichkeit

Tabelle 3: Bewertungsfokus einer Evaluation: Qualität, Wirkung, Effizienz, Quelle: eigene Darstellung

Mit der Sensibilisierung für eine wirkungsorientierte Betrachtung bezieht sich der Bewertungsfokus von Wirkungsreflexion primär auf die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit einer Intervention oder eines Projekts. Dabei geht es jedoch nicht ausschließlich um die Ergebnisse und Wirkungen als Resultate einer Intervention. Vielmehr kann es auch sinnvoll sein, das Konzept im Hinblick auf (implizite) Handlungstheorien und intendierte Ziele sowie den Prozess und die Rahmenbedingungen im Hinblick auf Einflussfaktoren auf Wirkung und Wirkungsweise in die Analyse einzubeziehen. Auch können Zufriedenheitsaspekte im Sinne einer Qualitätsanalyse von Bedeutung sein, um mit der Akzeptanz von Maßnahmen eine wichtige Vorstufe ihres Wirksamwerdens in der Handlungspraxis in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 2.5).

Veranschaulichung am Beispiel von Beratungsangeboten

- In einer **Qualitätsanalyse** kann es um Fragen gehen wie: Inwiefern sehen Lehrende, die an einer Beratung teilgenommen haben, ihre Erwartungen und Anforderungen als erfüllt an? Wie zufrieden sind sie mit der Beratung oder einzelnen Aspekten wie Passung zur individuellen Lehrsituation, Verstehen von Zusammenhängen, Anregung zur Reflexion, Erkennen konkreter Anwendungsoptionen etc.
- Eine **Wirkungsanalyse** setzt sich mit den Effekten des Beratungsangebots auseinander. Dabei kann es beispielsweise darum gehen, Kompetenzbereiche, um die es in dem Beratungsangebot geht, vor und nach der Beratung im Sinne eines Vorher/Nachher-Vergleichs zu bewerten. Oder in einem qualitativen Evaluationsdesign kann danach gefragt werden, wie die Teilnehmenden die Beratung erlebt haben, wie sie den Umgang mit ihren Fragen erlebt haben oder was sich daraus für ihre Handlungspraxis ergeben hat.
- In einer **Effizienzanalyse** kann – aufbauen auf oder zusammen mit einer Wirkungsanalyse – der Frage nachgegangen werden, welcher Aufwand dafür seitens der Teilnehmenden und der Anbietenden erforderlich war. Eine solche Analyse bietet sich insbesondere im Vergleich unterschiedlicher Beratungsangebote an.

2.5 Auf welcher Ebene werden Wirkungen betrachtet?

Ebenen der Entstehung und Beobachtung von Wirkung

Wirkung als kausal zurechenbare Veränderung zu begreifen, bleibt zunächst abstrakt. Um einen wirkungsorientierten Blick zu schärfen, bietet es sich an, unterschiedliche Ebenen der Wirkung und ihrer Entstehung zu differenzieren. In der Literatur wird üblicherweise zwischen erbrachten Leistungen/Ergebnissen (Output), Wirkungen bezogen auf die Zielgruppe (Outcome) und Wirkungen bezogen auf organisationale oder gesellschaftliche Strukturen (Impact) differenziert (Bartsch et al., 2016, S. 94). Dies lässt sich in der Systematik einer „Resultate-Treppe“ (Beywl & Niestroj, 2009, S. 145) bzw. „Wirkungstreppe“ (Kurz & Kubek, 2021, S. 5) konkreter ausdifferenzieren.

- **Output** bezeichnet die unmittelbaren Ergebnisse einer Intervention. Dazu zählen durchgeführte Maßnahmen, geschaffene Artefakte oder Strukturen sowie Reaktionen der Zielgruppe (Teilhabe, Zufriedenheit). Output beschreibt primär, dass etwas stattfindet, bereitgestellt oder geschaffen wird und wie die Zielgruppe darauf reagiert.

- **Outcome** bezeichnet Veränderungen in den Deutungs- und Handlungsmustern der unmittelbar adressierten Zielgruppe. Wirkungen werden auf der kognitiven Ebene durch Veränderungen bezogen auf Bewusstsein, Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen, Haltungen und Werten oder auf Ebene des praktischen Handelns in veränderten Handlungsweisen bzw. Routinen beobachtbar.
- Anders als in der Literatur üblich sollen im Folgenden mit **Impact** nicht nur Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene bezeichnet werden, sondern auch Wirkungen, die über individuelle Veränderungen im Denken und Handeln der unmittelbar Beteiligten hinausgehen. Damit richtet sich der Fokus auf Veränderungen in sozialen Praktiken und Lebenslagen indirekt adressierter Akteur*innen sowie auf die organisationale und gesellschaftliche Rahmung der Praxis. Diese Effekte werden durch Veränderungen auf Outcome-Ebene erst ermöglicht. Impact beschreibt damit Veränderungen, die sich jenseits der unmittelbaren Handlungssphäre der adressierten Zielgruppe in anschließenden sozialen Praktiken oder Kontexten ergeben.

In Tabelle 4 finden sich diese Stufen in den gegenüber der Darstellung in der Literatur leicht abgewandelter Form. Wirkungsreflexion interessiert sich grundsätzlich für alle Ebenen, auf denen Wirkung entsteht und beobachtet werden kann sowie die Zusammenhänge zwischen diesen Ebenen.

Ebene	Beschreibung	Einordnung	
1. Aktivitäten/Ereignisse	Geplante Aktivitäten bzw. Ereignisse finden statt; Strukturen/Artefakte werden geschaffen.	Output	Leistungen, Ergebnisse
2. Teilhabe	Die Zielgruppe wird erreicht.		
3. Zufriedenheit	Die Maßnahme/Intervention wird akzeptiert.		
4. Denken	Das Denken (der Zielgruppe) verändert sich (kognitive Strukturen): Bewusstsein, Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen, Haltungen, Werte.	Outcome	Wirkung, Effekte
5. Handeln	Das Handeln (der Zielgruppe) verändert sich: Handlungsweisen, Routinen.		
6. Impact	Veränderungen bezogen auf indirekt adressierte Akteursgruppen, Handlungspraktiken, organisationale Kontexte oder gesellschaftliche Strukturen.	Impact	

Tabelle 4: Ebenen der Wirkung bzw. Wirksamkeit, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Beywl und Niestroj (2009, S. 145)

Diese Differenzierung verdeutlicht, dass Wirkung nicht auf eine Ebene reduzierbar ist, sondern sich über mehrere Stufen hinweg entfaltet. Zugleich zeigt sie, dass unterschiedliche methodische Zugänge – von Zufriedenheitsmessungen bis zu rekonstruktiven Analysen – unterschiedliche Aspekte des Wirkgeschehens adressieren. Für eine fundierte Wirkungsreflexion ist deshalb entscheidend, welche Wirkebene im Fokus steht und welche begründeten Annahmen zur Entstehung von Wirkungen zugrunde gelegt werden.

Auch wenn es analytisch sinnvoll erscheint, mit Ebene vier und fünf zwischen Effekten auf das Denken und das Handeln – und damit zwischen einer kognitiven Rahmung des Handelns einerseits und der konkreten Handlungspraxis andererseits – zu differenzieren, kann es aus pragmatischen Gründen bei einer wirkungsorientierten Betrachtung von Projekten sinnvoll sein, beide Ebenen als ‚Wirkung auf das Denken und Handeln‘ zusammenzufassen.

Veranschaulichung am Beispiel einer hochschuldidaktischen Fortbildung

- Ebene 1: Findet die Fortbildung statt?
- Ebene 2: In welchem Umfang nehmen Lehrende daran teil?
- Ebene 3: Wie reagieren Lehrende auf die Fortbildung? Sind sie zufrieden? – Damit wird noch nichts darüber ausgesagt, was sie daraus für ihre eigene Handlungspraxis an Erkenntnissen mitnehmen.
- Ebene 4: Inwiefern trägt die Fortbildung zu einer Veränderung kognitiver Strukturen bei – beobachtbar in der Entwicklung von Kompetenzen, der Veränderung von Denkweisen oder Rollenbildern?
- Ebene 5: Trägt die Fortbildung zur Veränderung von Lehre bei, z. B. neue Lehrkonzepte oder veränderte Interaktion mit Studierenden?
- Ebene 6: In welcher Weise wirkt sich eine veränderte Lehrpraxis auf das Lernen der Studierenden aus, z. B. auf die Gestaltung des Lernprozesses, Kompetenzentwicklung oder berufliches Handeln?

Ausprägungsformen von Wirkungsanalysen

2.6 Wie können Erkenntnisse zur Wirkung gewonnen werden?

Wirkungsnachweise im Sinne des Idealmodells des Experimentaldesigns sind nicht die einzig denkbare Form der Wirkungsanalyse, vielmehr existiert ein breites methodisches Spektrum, auf das Widmer (2012, S. 45) hinweist: „Ers-tens können Wirkungsevaluationen prospektiv (ex-ante), begleitend oder retrospektiv (ex-post) angelegt werden. Und zweitens können Wirkungsevaluationen formativ (also verbesserungsorientiert) oder summativ (bilanzierend) konzipiert werden“. Dabei lassen sich mit Blick auf die zum Einsatz kommenden Forschungsmethoden unterschiedliche Analyseebenen differenzieren. Balzer und Beywl (2018, S. 97) unterscheiden zwischen subjektiver Wirkungseinschätzung und empirischem Wirkungsnachweis. Sie rekurrieren damit auf die methodische Absicherung eines Evaluationsurteils. Mit Blick auf qualitative Ansätze lässt sich dies durch rekonstruktive Analysen ergänzen.

Wirkungseinschätzung – subjektive Bewertung

Bei einer **Wirkungseinschätzung** erfolgt eine Bewertung der Qualität, Wirkung und/oder Wirksamkeit einer Intervention durch Befragung von Personen, z. B. den Adressat*innen einer Intervention. Ergebnis ist nicht eine wissenschaftlich abgesicherte Aussage zur Kausalität, sondern eine subjektive Zuschreibung. Dafür können quantitative und qualitative Befragungen zum Einsatz kommen, Kromrey (2006, S. 245) spricht hier von „Evaluation durch Umfrageforschung“. Eine Spezialform stellt das Peer-Review dar, bei dem die Einschätzung durch Peers als Expert*innen des zu evaluierenden Handlungsfelds erfolgt. Mit vordefinierten Frageitems oder Evaluationskriterien sollen Referenzpunkte der Bewertung transparent und überprüfbar gemacht werden. Die Einschätzung kommt jedoch in der Regel zustande, ohne zugrundeliegende Annahmen und Handlungstheorien – die *theories-in-use* (Argyris & Schön, 1996) – zu explizieren.

Wirkungsnachweis – empirisch abgesicherte Attribution von Effekten

Der Begriff des **Wirkungsnachweises** (Balzer & Beywl, 2018, S. 97) bzw. der „Kausalanalyse“ (Wolbring, 2016, S. 84) steht für Evaluationsurteile, die wissenschaftlich abgesichert im Sinne eines (quasi-)experimentellen Designs erfolgen. Ziel ist es, beobachtete Effekte ursächlich dem Einfluss einer Intervention zuzuschreiben. Dies erfolgt durch einen zweifachen Vergleich, einerseits im zeitlichen Verlauf und andererseits mit einer Kontrollgruppe (vgl. Kapi-

tel 3). In der Regel kommen dafür quantitative Erhebungsdesigns zum Einsatz. Häufig wird von Wirkungserfassung, Wirkungsmessung oder Wirksamkeitsanalyse gesprochen. Im Fokus der Analyse steht der Nachweis von (intendierten) Effekten sowie die damit verbundene Wirksamkeit von Interventionen, verstanden als Grad, in dem intendierte Effekte erzielt werden. Der Fokus liegt weniger auf der Identifikation nicht-intendierter Effekte, da im Zuge der standardisierten Datenerhebung erwartete Wirkungen und potenzielle Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bereits vor der Erhebung präzise zu definieren und zu operationalisieren sind (Kelle, 2006, S. 126).

Wirkungsrekonstruktion – Analyse der Wirkungsweise und Einflussfaktoren

Wie eine Intervention wirkt, wie also die Wirkungen zustande kommen (oder weshalb sie ausbleiben), wird in quantitativen Evaluationsdesigns nicht adressiert. Hier setzen qualitative Ansätze der **Wirkungsrekonstruktion** an, welche die Wirkung von Interventionen aus der Perspektive der Beteiligten und Betroffenen in den Blick nehmen. Dabei liegt der Fokus auf dem Identifizieren möglicher Wirkungen oder unerwünschter Nebeneffekte (Kelle, 2006, S. 127ff.), auf einer „möglichst breiten Erfassung der an der ‚Bewirkung einer Wirkung‘ beteiligten situativen Gegebenheiten und Handlungen“ (Mayntz, 2009, S. 85) oder auf einer Rekonstruktion „expliziter Bewertungen“ und „impliziter Werthaltungen“ (Bohnsack, 2020, S. 29ff.). Der Fokus richtet sich auf die „interne Logik“ der Handlungspraxis und die Frage, „wie Veränderungen erreicht werden sollen“ (Lüders & Haubrich, 2006, S. 15). Damit richtet sich der Blick qualitativer Wirkungsanalysen auf die Wirkungsweise, also die Art und Weise, wie eine Intervention wirkt und wie Effekte oder Effektzuschreibungen (als Deutungen) zustande kommen. Zwar können Wirkmechanismen und Einflussfaktoren auch in quantitativen Evaluationsdesigns untersucht werden. Sie müssen dazu aber zuvor in einem komplexen Wirkmodell als (potenziell) relevant berücksichtigt und operationalisiert worden sein.

Wirkungsreflexion kann sich aller drei Formen bedienen. Allerdings geraten Wirkungsnachweise in komplexen Interaktionsgeschehen an ihre Grenzen (Altfeld et al., 2015, S. 58), da nicht nur Wissen zur Wirkungsweise fehlt, sondern sich einzelne Interventionen in der Regel nicht isoliert in eindeutigen Ursache-Wirkungsbeziehungen betrachten lassen. Wirkungseinschätzungen ermöglichen einen Blick auf die subjektive Perspektive der Handelnden. In der Regel bleibt dabei aber implizit, dass es sich nicht um objektive Evidenzen, sondern um soziale Konstruktionen handelt (Ditzel, 2019, S. 66); wie Handelnde zu ihren Einschätzungen gelangen, entzieht sich der Beobachtung. Aus diesem Grund plädiert das Konzept der Wirkungsreflexion, das methodische Spektrum hinsichtlich qualitativer und insbesondere interpretativ-rekonstruktiver Zugänge zu erweitern. Sie gehen konsequent von der Perspektive der Handelnden aus, nehmen die (komplexe) Wirkungsweise sozialer Interventionen in den Blick und gehen der Frage nach, wie (explizite) Bewertungen zustande kommen. Dies hilft, das Entstehen subjektiver Einschätzungen zu verstehen ebenso wie die Wirkungsweise von Interventionen.

Veranschaulichung am Beispiel der Evaluation der Lehre

- Werden Studierende im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation befragt, welchen Einfluss ein Gestaltungsmerkmal wie ein Planspiel auf ihre Selbstmotivation oder ihren Lernerfolg hatte, so handelt es sich um eine subjektive Qualitäts- oder Wirkungseinschätzung.

- Für einen Wirkungsnachweis bedarf es einer Untersuchung mit mindestens zwei Beobachtungszeitpunkten (vorher/nachher) und einer Kontrollgruppe (ohne Planspiel), um herauszufinden, ob sich Motivation und Kompetenzen der Studierenden im Zeitverlauf verändern und ob das auf das Planspiel zurückzuführen ist.
- Eine qualitative Analyse könnte sich darauf fokussieren herauszuarbeiten, wie Studierende mit spezifischen didaktischen Interventionen wie einem Planspiel oder einem Projekt zurechtkommen und welchen Einfluss das auf ihren Lernprozess hat.

3 Optionen der methodischen Ausgestaltung von Wirkungsreflexion

Neben der Frage, worauf sich Wirkungsreflexion richtet und wie sich ihr Fokus systematisch schärfen lässt (vgl. Kapitel 2) stellt sich die Frage nach den methodischen Zugängen, um Daten zu erheben und auszuwerten, die dann die Grundlage für eine datengestützte (Fremd-)Reflexion der Praxis bilden.

Grundsätzlich steht hierfür ein breites Spektrum quantitativer und qualitativer Methoden sowie deren Kombination als Mixed Methods zur Verfügung. Dabei ist die Auswahl geeigneter Methoden nicht allein eine technisch-instrumentelle Frage. Vielmehr liegen den Methoden im Sinne von Paradigmen unterschiedliche Auffassungen davon zugrunde, wie soziale Wirklichkeit beschaffen ist und in welcher Weise sie empirisch zugänglich gemacht werden kann (Tietgens, 1986, S. 12). Die Auswahl der Methoden hängt daher eng damit zusammen, welche Art von Erkenntnissen gewonnen werden soll und welches Verständnis von Wirkung der Erhebung zugrunde liegt. Quantitative und qualitative Methoden weisen jeweils unterschiedliche Stärken auf und eröffnen verschiedene Perspektiven auf Wirkungsbetrachtungen.

Quantitative Methoden und das
quantitativ-objektivistische
Paradigma

Quantitative Evaluationsansätze richten ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Frage, ob und in welchem Ausmaß eine Intervention zu beobachtbaren Veränderungen geführt hat. Ziel ist es, Wirkungen anhand zuvor definierter Kriterien und Indikatoren möglichst objektiv zu erfassen, Zusammenhänge zwischen Maßnahmen und ihren Effekten entlang von Hypothesen empirisch zu überprüfen und daraus generalisierbare Erkenntnisse abzuleiten. Typische Erhebungsverfahren sind standardisierte Befragungen, Tests, Kennzahlenanalysen oder strukturierte Beobachtungen. Sie eignen sich insbesondere dann, wenn klar definierte Fragestellungen vorliegen, Ergebnisse vergleichbar gemacht oder Veränderungen über längere Zeiträume hinweg beobachtet werden sollen. Im idealisierten Modell des Experimentaldesigns werden einerseits Veränderungen durch einen Vorher-Nachher-Vergleich beobachtet und andererseits durch Vergleich mit einer Kontrollgruppe in einen kausalen Zusammenhang mit der Intervention gebracht (Attribution).

Qualitative Methoden und das qualitativ-interpretative Paradigma

Qualitative Evaluationsansätze verfolgen demgegenüber ein anderes Erkenntnisinteresse. Im Mittelpunkt steht weniger die Frage, ob eine Wirkung eingetreten ist. Vielmehr geht es darum, wie Beteiligte Interventionen wahrnehmen, interpretieren und mit Bedeutung versehen. Qualitative Methoden ermöglichen es, die Perspektiven der Handelnden in den Mittelpunkt zu rücken und deren Sichtweisen, Deutungen und handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren und soziale und kognitive (Wirk-)Prozesse sichtbar zu machen. Auf diese Weise kann ein vertieftes Verständnis dafür gewonnen werden, wie subjektive und sozial konstruierte Deutungen zustande kommen – und damit zusammenhängend – wie Interventionen in sozialen Interaktionsgeschehen wirken. Zu diesem Zweck kommen offene Verfahren wie Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen zum Einsatz.

Für Vorhaben der Wirkungsreflexion sind beide Perspektiven grundsätzlich relevant. Quantitative Verfahren können Hinweise darauf liefern, ob Veränderungen beobachtbar sind und wie diese ausfallen. Qualitative Verfahren ermöglichen es hingegen, die Entstehung, Wahrnehmung und Bedeutung dieser Veränderungen nachzuvollziehen. Gerade in komplexen Handlungskontexten wie der Hochschulentwicklung, in denen Wirkungen häufig von lokalen Kontextbedingungen, sozialen Interaktionen und individuellen Deutungen geprägt werden, bieten qualitative Zugänge einen wichtigen Erkenntnisgewinn. Sie eröffnen die Möglichkeit, über die Feststellung von Effekten hinauszugehen und die Wirkungsweise von Maßnahmen besser zu verstehen.

Bei der Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Ansätze geht es nicht notwendigerweise um ein Entweder-oder. Beide Zugänge verfolgen unterschiedliche Erkenntnisinteressen und können sich sinnvoll ergänzen. Je nach Fragestellung kann auch eine Kombination im Sinne von Mixed Methods angezeigt sein. Für die Auswahl geeigneter Methoden ist entscheidend, welche Fragen beantwortet werden sollen, welche Informationen bereits vorliegen, welche Art von Wissen für die Weiterentwicklung der Praxis benötigt wird (vgl. Kapitel 2) und wie die Ergebnisse genutzt werden sollen.

Eine erste Orientierung zur methodischen Ausgestaltung von Vorhaben der Evaluation und Wirkungsreflexion bietet Tabelle 5. Sie zeigt das Spektrum verfügbarer Methoden der Datenerhebung und -auswertung – differenziert nach quantitativen, qualitativen und kombinierten Zugängen. Die Darstellung beschränkt sich auf eine exemplarische Übersicht; detaillierte Beschreibungen der Methoden findet sich in der einschlägigen Literatur (z. B. Baur & Blasius, 2022; Bohnsack et al., 2018; Döring, 2023; Mey & Mruck, 2020).

	Quantitative Methoden	Mixed Methods	Qualitative Methoden
Daten- erhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Standardisierte Befragungen • Tests und Leistungsmessungen • Sekundärdatenanalyse (z. B. aus Prüfungs-/Studierendenverwaltung) • Strukturierte Beobachtung (vordefinierte Kategorien) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Kombination quantitativer und qualitativer Methoden • Befragungen mit offenen und standardisierten Items • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • leitfadengestützte, narrative, problem-zentrierte Interviews • (teilnehmende) Beobachtung • Dokumentenanalyse • Lautes Denken • Peer Review (Expert*inneneinschätzung) • ...
	<ul style="list-style-type: none"> • Delphi-Studie (quantitativ) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Delphi-Studie (quantitativ & qualitativ) • .. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kleingruppenmethoden: Fokusgruppen, Gruppendiskussionen • Großgruppenmethoden wie World Café, Zukunftskonferenz, Open Space • ...
Daten- auswertung	<ul style="list-style-type: none"> • Deskriptive Statistik • Induktive Statistik (z. B. Hypothesentest, Regression, Korrelation, ...) 		<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Inhaltsanalyse • Grounded Theory Methode • Dokumentarische Methode • ...

Tabelle 5: Auswahl möglicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden einige Aspekte vorgestellt, die bei der Auswahl und Ausgestaltung geeigneten Methoden der Datenerhebung und -auswertung zur Orientierung herangezogen werden können. Aufbauend auf den weiter vorne vorgestellten Systematisierungen erfolgt eine Einordnung von Methoden erstens im Hinblick auf die Evaluationsparadigmen und zweitens im Hinblick auf die Kategorien zur Fokussierung von Evaluation (vgl. Kapitel 2). Da die dazugehörigen Beschreibungskategorien weiter vorne ausführlich vorgestellt wurden, beschränkt sich der nachfolgende Text auf eine stichpunktartige Einordnung und eine tabellarische Darstellungsform.

Einordnung von Methoden zwischen quantitativem und qualitativem Zugang

Eine wichtige Frage bei der Ausgestaltung von Vorhaben der Evaluation und Wirkungsreflexion bezieht sich darauf, zwischen quantitativen und qualitativen Zugängen zu wählen bzw. sich für eine Kombination im Sinne von Mixed Methods zu entscheiden. Tabelle 6 fasst wichtige Unterschiede zwischen den Zugängen zusammen und bietet eine heuristische Orientierung zur Einschätzung der Eignung bestimmter Methoden in Abhängigkeit von Erkenntnisinteresse, Beobachtungsfokus, Fragestellung, Kontextbedingungen, verfügbaren Ressourcen sowie spezifischen Voraussetzungen und Restriktionen.

Dimension	Quantitative Methoden	Qualitative Methoden
Primäre Perspektive	Programmverantwortliche bzw. Evaluierende ⇒ Programmziele, Standards	Adressat*innen/Handelnde ⇒ (subjektive) Interessen, Sichtweisen, Deutungen
Referenzpunkte der Bewertung	Theorie des Handlungsprogramms als begründete Vorannahmen bzw. abgesicherte Theorie	Handlungstheorien der Handelnden (<i>theories-in-use</i>)
Anwendungsfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung bekannter Sachverhalte • Überprüfen von Theorien bzw. Hypothesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung unbekannter Sachverhalte • Entwickeln neuer Theorien bzw. Hypothesen
Ziel	Generalisierbarkeit	Tiefenverständnis
Beobachtungstiefe	gering/abstrakt	hoch/detailliert/spezifisch
Anzahl Fälle	viele Fälle bzw. große Gruppen	wenige Fälle bzw. (in der Regel) kleine Gruppen
Beobachtungsfokus	<ul style="list-style-type: none"> • vordefiniert – deduktiv • Theorie bzw. Hypothesenüberprüfung • Handlungstheorien der Verantwortlichen • Wirkzusammenhänge (Kausalitäten) 	<ul style="list-style-type: none"> • offen – induktiv • Theorieentwicklung • (Be)Deutungsstrukturen der Handelnden • subjektive Bewertungen und/oder Wirkungsweise
Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • 1. Schritt Modellierung: Aus Vorwissen und Theorien werden Wirkmodelle bzw. überprüfbare Hypothesen abgeleitet und in standardisierten Erhebungsinstrumenten operationalisiert. • 2. Schritt – Wirkungsanalyse/Wirkungsnachweis: Daten werden standardisiert erhoben und mögliche Zusammenhänge (statistisch) überprüft. 	<ul style="list-style-type: none"> • Daten werden weitgehend offen aus der Perspektive der Handelnden erhoben. Vordefinierte Dimensionen und Kriterien der Bewertung können als Orientierung z. B. für Interviewleitfäden dienen. • Die Form der Datenerhebung kann im Erhebungsprozess angepasst werden; Erhebung und Auswertung erfolgen in einem iterativen Prozess. • Explizite Bewertungen und implizite Werthaltungen werden rekonstruktiv herausgearbeitet.
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Evaluationen setzen fundiertes Wissen über die Intervention, das Objekt, mögliche Effekte und Einflussfaktoren sowie relevante Kontexte bereits vor der Datenerhebung voraus. • Für die statistische Auswertung und repräsentative Aussagen braucht es große Stichproben. • Für das Experimentaldesign braucht es min. 2 Beobachtungszeitpunkte und eine Kontrollgruppe. • Auswertungsprozess stellt hohe Anforderungen an die Statistik-Qualifikation der Evaluierenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es braucht einen Feldzugang, bei dem Personen für qualitative Erhebungen zur Verfügung stehen. • Der Erhebungsprozess stellt hohe Anforderungen an Evaluierende als Moderierende, Interviewende oder Beobachtende. • Der Auswertungsprozess stellt hohe Anforderungen an Evaluierende als Interpretierende. • Der Auswertungsprozess stellt sich mitunter als aufwändig und langwierig dar.
Restriktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Evaluationen beschränken die Beobachtungsperspektive auf die der Auftraggebenden, Verantwortlichen, Forschenden. → Reproduktion existierender Handlungstheorien • Es kann nur das überprüft werden, was in den Daten als Material vorhanden/abgebildet ist. • Üblicherweise geht es darum, Kausalzusammenhänge zu beschreiben. Die Wirkungsweise von Interventionen bleibt als ‚Black Box‘ ausgeklammert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Analysen zielen eher auf ein Tiefenverständnis, weniger auf Repräsentativität. • Aufgrund des hohen Aufwands für Erhebung und Auswertung lassen sich qualitative Designs nur bedingt für eine größere Zahl von Fällen/Gruppen anwenden.

Tabelle 6: Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Methoden, Quelle: eigene Darstellung

Ergänzend wird in Abbildung 2 das Kontinuum zwischen quantitativ-objektivistischem und qualitativ-interpretativem Evaluationsparadigma entlang unterschiedlicher Evaluationsansätze hinsichtlich der primär eingenommenen Perspektive, der als relevant angesehenen Programmtheorien (als Theorien über die Funktionsweise eines zu evaluierenden Programms), des Vorgehens sowie der primären Bezugspunkte der Bewertung charakterisiert. Neben dem Idealmodell des (quasi-)experimentellen Evaluationsdesigns auf der einen Seite und einer qualitativen oder gar dokumentarischen Evaluationsforschung auf der anderen Seite des Spektrums werden zwei für die Evaluationspraxis wichtige Evaluationsansätze ergänzt: Die programmtheoriegelei-

tete Evaluation, die sich in der Regel zwar am Idealmodell des Experimentaldesigns orientiert, einer quantitativen Hauptuntersuchung aber eine qualitative Vorstudie voranstellt, zielt darauf ab, die Programmtheorien möglichst aus der Perspektive der Handelnden in den Blick zu nehmen. Zugleich wird Evaluation als Umfrage- und Akzeptanzforschung betrachtet, bei der eine „Bewertung durch Betroffene“ (Kromrey, 2001, S. 127) in Form von quantitativen und/oder qualitativen Umfragen erfolgt. Während sich das Vorgehen im Experimentaldesign, in der programmtheoriegeleiteten Evaluation und in der Umfrageforschung recht klar hinsichtlich eines ersten Schritts der Modellierung der Wirkungsweise und eines zweiten Schritts der darauf basierenden Wirkungsanalyse differenzieren lassen (vgl. Tabelle 6), lassen sich diese Schritte im qualitativ-interpretativen Zugang nicht so eindeutig benennen. Hier bildet ein theoretisch oder empirisch entwickeltes Wirkmodell nicht den Ausgangspunkt, sondern den zentralen Gegenstand der Analyse.

Evaluationsansatz	Perspektive	Modellierung der Wirkungsweise Anhand welcher Kriterien wird evaluiert?		Wirkungsanalyse Wie wird die Intervention beurteilt?
		Programmtheorien	Vorgehen	Vorgehen & primäre Bezugspunkte
(quasi-)experimentelles Evaluationsdesign	Programmverantwortliche	Theorie des Handlungsprogramms als begründete Vorannahmen bzw. abgesicherte Theorie	deduktiv	Vorgehen der Bewertung: • Vorher-Nachher-Vergleich • Vergleich mit Kontrollgruppe Referenzpunkte der Bewertung leiten sich aus zu evaluierendem Programm ab, z. B. Ziele (Wirksamkeit), Kosten/Nutzen (Effizienz)
Programmtheoriegeleitete Evaluation	Adressat*innen	Handlungstheorien der Handelnden	induktiv	Vorgehen der Bewertung: Erheben von Werturteilen aus Perspektive der Handelnden Primäre Bezugspunkte: Zufriedenheit; subjektive Einschätzung von Kriterien; Relevanz
Befragungen/Umfragen		Handlungstheorien der Programmverantwortlichen	deduktiv	
Qualitative bzw. dokumentarische Evaluation		<ul style="list-style-type: none"> • Rekonstruktion expliziter Bewertungen und impliziter Werthaltungen. • Anhand der Rekonstruktion von Werthaltungen lässt sich beschreiben, wie die Handelnden zu ihren (expliziten) Bewertungen gelangen. • Im Fokus stehen die Relevanzstrukturen bzw. Handlungstheorien der Handelnden 		

Abbildung 2: Unterschiedliche Evaluationsansätze und ihre Bezugspunkte der Bewertung,

Quelle: eigene Darstellung aufbauend auf Beywl (2006), Bohnsack (2020), Ditzel (2021), Kromrey (2001)

Einordnung von Methoden entlang von Beschreibungskategorien zur Schärfung des Fokus von Wirkungsreflexion

Jenseits der Frage nach dem Forschungszugang ist die Wahl geeigneter Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung darüber hinaus abhängig vom Evaluationsobjekt, auf das sich die Aufmerksamkeit richtet, vom Zeitpunkt der empirischen Erhebung sowie von der Fragestellung und der Beobachtungsperspektive, die eingenommen werden soll. Entsprechend lassen sich unterschiedliche methodische Zugänge entlang der Dimensionen zur methodischen Fundierung aus Kapitel 2 einordnen (vgl. Tabelle 7). Auf diese Weise wird deutlich, wie eng die methodische Ausgestaltung mit der inhaltlichen Fokussierung von Wirkungsreflexion verbunden ist. Die in Abbildung 2 differenzierten Evaluationsansätze werden mit Blick auf die Perspektive von Wirkungsreflexion um eine Selbstreflexion erweitert, bei der eine Reflexion der Handlungspraxis nicht aus einer ‚fremden‘ Perspektive der Adressat*innen, Auftraggebenden oder Stakeholder erfolgt, sondern aus der Perspektive der Handelnden oder Verantwortlichen einer Intervention (Ditzel, 2026, S. 8).

Evaluationsansatz	Wirkstufe	Gegenstand	Zeitpunkt	Analysefokus	Analysetiefe
(quasi-)experimentelles Evaluationsdesign (quantitative Methoden)	Denken Handeln Impact	Wirkung	summativ	Wirkung	Nachweis
Programmtheoriegeleitete Evaluation (qualitative & quantitative Methoden)	Denken Handeln Impact	Wirkung	summativ	Wirkung	Einschätzung Nachweis Rekonstruktion
Sekundärdatenanalyse (quantifizierende Indikatoren)	Teilhabe Zufriedenheit	Kontext Prozess Wirkung	formativ, summativ	Qualität Wirkung	Einschätzung
Befragungen/Umfragen (quantitativ oder/und qualitativ)	Zufriedenheit Denken Handeln	Konzept Kontext Prozess Wirkung	formativ, summativ	Qualität Wirkung	Einschätzung
Qualitative bzw. dokumentarische Evaluation	Zufriedenheit Denken Handeln Impact	Prozess Wirkung	formativ, summativ	Wirkung, Wirkungsweise	Rekonstruktion
Selbstreflexion	Denken Handeln Impact	Konzept Kontext Prozess Wirkung	formativ	Qualität Wirkung Effizienz	Einschätzung

Tabelle 7: Einordnung von Reflexionsansätzen entlang der Dimensionen zur methodischen Fundierung aus Kapitel 2, Quelle: eigene Darstellung

4 Umgang mit Erkenntnissen aus der Wirkungsreflexion

Bereits bei der Konzeption von Vorhaben der Evaluation und Wirkungsreflexion ist zu klären, weshalb Daten erhoben werden und was mit den Ergebnissen passieren soll. Die Funktionslogiken von Evaluation (vgl. Kapitel 2.1) bieten hierfür eine hilfreiche Heuristik: Evaluationsergebnisse können der Legitimation dienen, Entscheidungen rationalisieren, Entwicklungspotenziale sichtbar machen oder (wissenschaftlichen) Erkenntnisgewinn unterstützen. Von der Verwendung hängt ab, welche Daten benötigt werden, wie differenziert sie auszuwerten und in welcher Form sie aufzubereiten sind.

Dokumentation der
Evaluationsergebnisse

Im Anschluss an die Analyse stellen sich dann praktische Fragen der Dokumentation, Kommunikation und Nutzung der Evaluationsergebnisse (vgl. Balzer & Beywl, 2018, S. 129ff.): Wer sind die Adressat*innen? Zu welchen Zeitpunkten, in welchen Formaten und zu welchen Anlässen sollen Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden? Wer trägt Verantwortung für Dokumentation, Präsentation, Diskussion und Nutzung und wer ist jeweils involviert?

Über diese eher technischen Fragen hinaus stellt sich jedoch eine weiterführende Frage: Wie werden Daten interpretiert und in die Gestaltung von Praxis eingebracht? Gerade dieser Aspekt findet im Evaluationsdiskurs bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (Ditzel, 2020, S. 228). Dabei zeigen Erkenntnisse der Forschung zur *Utilization of Evaluation*, dass Evaluationsergebnisse sehr unterschiedlich genutzt werden können – von einer legitimierenden und taktischen, über eine eher instrumentelle bis hin zu einer diskur-

siven und das Wissen über das Untersuchungsobjekt konzeptionell weiterentwickelnden Verwendung (Klages & Bonillo, 2015, S. 179).

Aus der Perspektive von Wirkungsreflexion steht daher weniger die Bereitstellung von Evaluationsergebnissen als vielmehr deren reflexive Bearbeitung im Vordergrund. Da es sich hierbei um eine organisationale Fragestellung handelt, erscheint es sinnvoll, evaluationswissenschaftliche Überlegungen um organisations- und steuerungstheoretische Perspektiven zu ergänzen. Diese eröffnen einen Blick auf unterschiedliche Formen des Umgangs mit Daten und verdeutlichen, welche Konsequenzen sich daraus für Reflexion, Lernen und Praxisentwicklung insbesondere im Hinblick auf veränderte Bezugspunkte und Formen der Reflexion ergeben.

Den Ausgangspunkt dafür bildet ein klassisches Verständnis von Evaluation und Steuerung, verstanden als Abgleich von Plan- und Istwerten. Daten dienen hier vor allem der Leistungsbewertung im Sinne eines absoluten oder relativen Leistungsvergleichs (Hood, 2012). Leistungen werden anhand definierter Zielwerte, Standards oder Vergleichsentitäten beurteilt. Als Qualitätsproblem wird erkannt, was von diesen Referenzgrößen abweicht. Im Sinne eines Regelkreises gilt es, diese Qualitätsprobleme durch korrigierende Maßnahmen abzustellen. Mit Pietsch und Scherm (2004) lässt sich dies als abweichungsorientierte Reflexion beschreiben, mit Argyris und Schön (2018, S. 35ff.) als Einschleifen-Lernen und mit Simons (1994) als diagnostische Nutzung von Leistungsindikatoren. Reflexion bleibt dabei innerhalb bestehender Zielvorstellungen, Qualitätsverständnisse und Wirkannahmen verhaftet. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob eine Maßnahme die erwarteten Ergebnisse hervorgebracht hat und wo gegebenenfalls nachgesteuert werden muss.

Evaluationsergebnisse als Ausgangs-, nicht als Endpunkt für eine Reflexion der Praxis

Aus der Perspektive von Wirkungsreflexion greift ein solcher Umgang mit Daten jedoch zu kurz. So weist Hood (2012) darauf hin, dass klassische Formen der Leistungsbewertung die Gefahr bergen, dass sich ein etwaiges Verändern der Handlungspraxis auf die Indikatoren (als Proxies) und nicht auf die mit diesen Indikatoren abgebildeten Qualitätsaspekte richtet (Ditzel, 2020, S. 231). Um dem vorzubeugen, bedarf es einer Interpretation im Lichte des jeweiligen Handlungskontextes. Hood bezeichnet dies als „intelligence“. Evaluationsergebnisse dienen hier nicht primär der Leistungsbewertung, sondern der Orientierung und dem Verstehen komplexer Interaktionsgeschehen.

Ein in diesem Sinne intelligenter – es lässt sich auch sagen: ein kontextsensibler (Ditzel & Suwalski, 2016) – Umgang mit Daten lässt sich näher spezifizieren: Erstens werden Daten nicht isoliert betrachtet, sondern mithilfe von Kontextwissen eingeordnet. Zweitens bildet die Datenauswertung weniger den Endpunkt als vielmehr den Ausgangspunkt weiterer Analyse- und Reflexionsprozesse. Drittens erfolgt die Bewertung nicht ausschließlich anhand zuvor definierter Ziel- oder Vergleichswerte, sondern unter Berücksichtigung der lokalen Qualitätsvorstellungen, Handlungslogiken und Zielsetzungen der Beteiligten (Ditzel, im Erscheinen, S. 314). Daten beantworten damit nicht unmittelbar die Frage, was gut oder schlecht ist, sondern liefern Anhaltspunkte für eine vertiefende, interpretierende Auseinandersetzung mit der Praxis.

Diskursive Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen

Mit Simons (1994) lässt sich ein ‚intelligenter‘ Umgang mit Daten hinsichtlich der Form der Einbeziehung der Beteiligten erweitern. In Abgrenzung zu einer diagnostischen dient eine interaktive Nutzung von Daten dazu, Aufmerksamkeit zu fokussieren, Entwicklungspotenziale zu erkennen, Strategien zu entwickeln sowie organisationales Lernen zu fördern. Wichtig ist dabei vor allem eine diskursive Auseinandersetzung mit Daten und zugrundeliegenden Annahmen. Für die Wirkungsreflexion bedeutet dies, dass die Nutzung von Evaluationsergebnissen zunehmend dialogischen Charakter annimmt. Daten werden nicht nur bereitgestellt und offenbaren objektiv feststellbare Qualitätsmängel, sondern sie werden gemeinsam interpretiert.

Dabei bezieht sich der dialogische Charakter einerseits auf eine Aushandlung relevanter Referenzpunkte der Bewertung und andererseits auf eine partizipative Interpretation der Daten und Ableitung etwaiger Maßnahmen. Damit gewinnt Evaluation zunehmend den Charakter von organisationaler Partizipation im Sinne von *co-creation* (Bovill, 2020). Der partizipative Charakter von Evaluation weitet sich von einer Einwegkommunikation in Gestalt des Feedbackgebens (Evaluation) einerseits und des Informierens über Evaluationsergebnisse andererseits hin zu einer dialogischen Interpretation oder gar zur partizipativen Praxisgestaltung (Ditzel, 2025). Mit zunehmender Partizipation verschiebt sich die Funktion von Evaluationsergebnissen: Sie dienen nicht mehr allein der Rückmeldung von Befunden, sondern werden zum Gegenstand gemeinsamer Verständigungs- und Aushandlungsprozesse.

Reflexion der zugrundeliegenden Ziele, Wirkannahmen und Denkstrukturen

Neben der Frage, wer in die Interpretation von Evaluationsergebnissen involviert ist, stellt sich die Frage, worauf sich eine durch Daten informierte Reflexion der Handlungspraxis beziehen kann bzw. soll. Pietsch und Scherm (2004) bieten hierzu eine instruktive Differenzierung zwischen einer abweichungsorientierten und einer perspektivenorientierten Reflexion an. Während sich erstere auf den Vergleich von Soll- und Ist-Zuständen richtet, hinterfragt letztere die Perspektiven, aus denen Ziele, Qualitätsvorstellungen und Problembeschreibungen überhaupt entstehen. Mit Argyris und Schön (2018, S. 35ff.) lässt sich auch von Zweischleifen-Lernen sprechen.

Aus dieser Perspektive dienen Evaluationsergebnisse nicht allein dazu, Aussagen über Zielerreichung oder Normkonformität zu treffen. Sie werden vielmehr zum Anlass, die dem Handeln zugrunde liegenden Wirkannahmen, Zielvorstellungen, Rollenverständnisse und Deutungsmuster zu reflektieren (Ditzel, 2023, S. 71). Im Mittelpunkt steht nicht mehr nur die Frage, ob eine Maßnahme wirkt, sondern auch, warum bestimmte Wirkungen erwartet werden, welche Annahmen dem Handeln zugrunde liegen und ob alternative Perspektiven auf das Problem denkbar wären. Daten werden damit zu einem Medium der Reflexion über die Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns. Die Aufmerksamkeit wird damit „auf einen alternativen Bearbeitungsmodus“ gelenkt (Asselmeyer, 2017, S. 128).

Insgesamt verändert sich damit der Umgang mit Daten grundlegend. Im Sinne der Wirkungsreflexion dienen Evaluationsergebnisse nicht primär der Kontrolle von Zielerreichung, der Rationalisierung von Entscheidungen oder der Legitimation von Maßnahmen. Sie werden vielmehr zum Ausgangspunkt von Prozessen des Verstehens, Lernens und Aushandelns. Gefordert ist ein

intelligenter und kontextsensibler Umgang mit Evaluationsergebnissen, eine interaktive und partizipative Nutzung sowie eine Reflexion, die auch zugrundeliegende Ziele, Wirkannahmen und Denkstrukturen zum Gegenstand macht. In steuerungstheoretischer Perspektive lässt sich dies als Verschiebung von Formen des *tight control*/hin zu Formen des *loose control*/beschreiben (Ditzel, im Erscheinen, S. 304ff.). An die Stelle eines steuerungsorientierten Umgangs mit Daten tritt eine reflexive Praxis, die Daten als Anlass nutzt, die eigene Handlungspraxis besser zu verstehen, gemeinsam weiterzuentwickeln und neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

5 Fazit und praktische Implikationen

Die in diesem Beitrag entwickelten Beschreibungsdimensionen bilden einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Evaluation und Wirkungsreflexion. Sie verstehen sich nicht als weiteres Evaluationsmodell, sondern bündeln zentrale evaluations- und organisationswissenschaftliche Perspektiven und machen diese für die Gestaltung von Evaluations- und Reflexionsprozessen insbesondere im Kontext der Lehr-, Curriculums- und Hochschulentwicklung praktisch nutzbar. Möglich wird damit, Vorhaben der Evaluation und Wirkungsreflexion systematisch zu planen, methodisch zu begründen und hinsichtlich des Umgangs mit den Erkenntnissen bewusst zu gestalten.

Die einzelnen Kapitel greifen dabei unterschiedliche Gestaltungsfragen auf. Kapitel 2 entwickelt Beschreibungsdimensionen, die helfen, Gegenstand, Zielsetzung, Bewertungsmaßstäbe und Wirkungsverständnis eines Evaluationsvorhabens zu klären. Kapitel 3 zeigt, dass Wirkungsreflexion methodisch auf ein breites Spektrum quantitativer und qualitativer Verfahren zurückgreifen kann, wobei insbesondere interpretativ-rekonstruktive Zugänge geeignet sind, die „Stimmen der Praxis“ sichtbar zu machen und die Wirkungsweise von Interventionen zu verstehen. Kapitel 4 richtet den Blick auf die Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse und zeigt, wie sich der Umgang mit Evaluationsergebnissen im Sinne einer lern-, dialog- und entwicklungsorientierten Praxis gegenüber klassischen Steuerungslogiken verändert.

Für die Praxis ergibt sich daraus ein doppelter Nutzen: Zum einen bietet der Beitrag einen systematischen Orientierungsrahmen für die Planung, Durchführung und Auswertung von Vorhaben der Evaluation und Wirkungsreflexion. Zum anderen können die einzelnen Beschreibungsdimensionen als Reflexionsfolie für konkrete Gestaltungsentscheidungen dienen – etwa bei der Auswahl geeigneter Methoden, der Formulierung von Wirkannahmen oder der Frage, wie Evaluationsergebnisse interpretiert und für Lernen sowie eine reflexive Praxisgestaltung genutzt werden können.

Die in Abbildung 3 dargestellte Prozesslogik verbindet diese Gestaltungsfragen zu einer übergreifenden Heuristik. Sie kann als Checkliste für die Planung von Vorhaben der Evaluation und Wirkungsreflexion genutzt werden und unterstützt dabei, zentrale Entscheidungen entlang des gesamten Prozesses bewusst zu treffen – von der konzeptionellen Klärung des Vorhabens (vgl. Kapitel 2) über die methodische Ausgestaltung (vgl. Kapitel 3) bis zur Interpretation und Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Kapitel 4).

Projekt auswählen & beschreiben	Kap. 2.2	Gegenstandsbereiche	Bedarf, Konzept, Rahmenbedingungen, Prozess, Resultate
	Kap. 2.1	Funktionslogiken	Legitimation, Kontrolle, Entwicklung, Erkenntnisgewinn
	Kap. 2.3	Evaluationsmodus	formativ, summativ
	Kap. 2.4	Bewertungsfokus	Qualität, Wirkung, Effizienz
	Kap. 2.5	Wirkebenen	Aktivitäten, Teilhabe, Zufriedenheit, Denken, Handeln, Impact
	Kap. 2.6	Form der Wirkungsanalyse	Wirkungseinschätzung, -nachweis, -rekonstruktion
Ziele & Fokus der Evaluation definieren		Gruppen-Design	mit/ohne Vergleichsgruppe
		Zeitpunkt der Datenerhebung	vorher, nachher, prozessbegleitend
		Form der Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Artefakte – verfügbare Daten und Dokumente • Personen – Befragungen/Interviews/Diskussionen • Handlungsgeschehen – Beobachtung
		Datenerhebung und Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> • quantitative und/oder qualitative Methoden • pragmatischer oder wissenschaftlicher Zugang • explizite und/oder implizite Sinnebene
Methode(n) entwickeln			
Daten erheben & auswerten			
Ergebnisse dokumentieren & nutzen		Umgang mit Evaluationsergebnissen	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligent: Evaluationsergebnisse als Ausgangs-, nicht als Endpunkt für eine Reflexion der Praxis • Interaktiv: Diskursive Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen • Perspektivenorientiert: Reflexion der zugrundeliegenden Ziele, Wirkannahmen und Denkstrukturen

Abbildung 3: Ablauf eines Vorhabens der Wirkungsreflexion im Sinne von Fremdrelexion (Evaluation);
Quelle: eigene Darstellung mit Anregungen von Balzer & Beywl (2018) zur Strukturierung von Evaluationsvorhaben

Wirkungsreflexion bleibt damit nicht auf eine theoretische Perspektive auf Evaluation beschränkt, sondern wird zu einer praktischen Orientierung für die Gestaltung evaluativ-reflexiver Prozesse. Sie eröffnet einen Rahmen, innerhalb dessen Evaluation nicht primär der Kontrolle und Rechenschaftslegung dient, sondern zu einer wissenschaftlich fundierten Praxis des Verstehens, Lernens und der partizipativen Praxisgestaltung wird.

Über die Gestaltung von Evaluation hinaus eröffnet Wirkungsreflexion eine weitergehende Perspektive auf die Gestaltung von Projekten und Interventionen: Die im Konzept angelegte Fokussierung auf Wirkzusammenhänge kann bereits in der Konzeptionsphase dazu beitragen, Ziele, Wirkannahmen und erwartete Wirkungen systematisch zu reflektieren. Wirkungsreflexion ist damit nicht nur ein Instrument der Analyse bereits laufender oder durchgeführter Maßnahmen, sondern integraler Bestandteil einer wirkungsorientierten, reflexiven, dialogischen und lernorientierten Praxisgestaltung.

Literatur

- Altfeld, S., Schmidt, U., & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft*, 9(2), 56–63.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Schäffer-Poeschel Verlag.
- Asselmeyer, H. (2017). Projektmanagement zukünftigen Typs. In H. Roehl & H. Asselmeyer (Hrsg.), *Organisationen klug gestalten: Das Handbuch für Organisationsentwicklung und Change Management* (S. 128–141). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Balzer, L., & Beywl, W. (2018). *evaluiert: Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. Aufl.). hep verlag.
- Bartsch, S., Beywl, W., & Niestroj, M. (2016). Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In S. Giel, K. Klockgether, & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis: Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (2., korrigierte und ergänzte Auflage, S. 89–111). Waxmann.
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>
- Beywl, W. (2006). Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 92–116). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Beywl, W., & Niestroj, M. (2009). *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation*. Univation.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27–66). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w.5>
- Bohnsack, R., Meuser, M., & Geimer, A. (Hrsg.). (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <http://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Chelimsky, E. (1997). Thoughts for a New Evaluation Society. *Evaluation*, 3(1), 97–109. <https://doi.org/10.1177/135638909700300107>
- Ditzel, B. (2019). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In F. Reith, B. Ditzel, M. Seyfried, I. Steinhardt, & T. Scheytt (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden* (S. 55–87). Rainer Hampp.
- Ditzel, B. (2020). Umgang mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre zwischen Leistungsbewertung und Erkenntnisinteresse. Eckpunkte einer wissenschaftsgeleiteten Qualitätsentwicklung. In P. Pohlenz, L. Mitterauer, & S. Harris-Hümmert (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Student Life Cycle* (S. 227–242). Waxmann.
- Ditzel, B. (2021). Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘ für Wirkungsbetrachtungen nutzbar machen lassen: Reflexionsangebote einer interpretativen Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘. In M. Bessenrodt-Weberpals & C. Kühnel (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2016 – 2020: Zweite Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 144–176). HAW Hamburg.
- Ditzel, B. (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Beltz Juventa.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>
- Ditzel, B. (2025). Studentische Partizipation: Eine demokratie-, organisations- und lerntheoretische Standortbestimmung. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>

- Ditzel, B. (2026). Wirkungsreflexion als Impuls für eine reflexive Praxis der Hochschulentwicklung – Akzentverschiebungen in der Evaluationspraxis. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 2(1). <https://doi.org/10.63098/hl.2026.1.8>
- Ditzel, B. (im Erscheinen). *Hybride Formen der Qualitätssteuerung an Hochschulen. Eine empirische Studie zur (Um)Deutung managerieller und professionsbezogener Sinnorientierungen* [Dissertation]. Universität Hildesheim.
- Ditzel, B., & Suwalski, P. (2016). Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In M. Hofer, K. Ledermüller, H. Lothaller, L. Mitterauer, G. Salmhofer, & O. Vettori (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 27–52). UniversitätsVerlagWebler.
- Döring, N. (mit Springer-Verlag GmbH). (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Hood, C. (2012). Public Management by Numbers as a Performance-Enhancing Drug: Two Hypotheses. *Public Administration Review*, 72(1), 85–92. <https://www.jstor.org/stable/41688045>
- Kelle, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 117–134). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Klages, B., & Bonillo, M. (2015). Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre: Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (1. Aufl., S. 175–191). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkxh3>
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–132.
- Kromrey, H. (2006). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 234–259). Waxmann.
- Kurz, B., & Kubek, D. (2021). *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen* (6. Aufl.). PHINEO.
- Lüders, C., & Haubrich, K. (2006). Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe: Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In Projekt eXe (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 5–23). Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJL_eXe_Wirkungsevaluation.pdf
- Mayntz, R. (2009). *Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie*. Campus-Verlag.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>
- Meyer, W., & Zierke, N. (2022). Evaluationsdesigns. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 239–285). Waxmann.
- Pietsch, G., & Scherm, E. (2004). Reflexionsorientiertes Controlling. In E. Scherm & G. Pietsch (Hrsg.), *Controlling. Theorien und Konzeptionen* (S. 529–553). Vahlen.
- Schmidt, U. (2010). Wie wird Qualität definiert? In M. Winde (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen* (S. 10–17). Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/download/file/1261>
- Scriven, M. (2012). Formative, Preformative, and Proformative Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(18), 58–61. <https://doi.org/10.56645/jmde.v8i18.353>

- Simons, R. A. (1994). How new top managers use control systems as levers of strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 15(3), 169–189.
<https://doi.org/10.1002/smj.4250150301>
- Stockmann, R. (2002). *Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte* (CEval Arbeitspapiere Nr. 3). Centrum für Evaluation.
- Stockmann, R. (2006). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 15–46). Waxmann.
- Stockmann, R. (2022). Einführung in die Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 25–80). Waxmann.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2014). *Evaluation: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
<http://doi.org/10.36198/9783838585536>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 31–62). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Tietgens, H. (Hrsg.). (1986). *Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Widmer, T. (2006). Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 85–112). Waxmann.
- Widmer, T. (2012). Wirkungsevaluation zu Maßnahmen der Demokratieförderung. In R. Strobl, O. Lobermeier, & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (S. 41–68). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19009-9_3
- Wolbring, T. (2016). Evaluation, Kausalität und Validität. Wissenschaftliches Ideal und universitäre Praxis. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 57–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_3

Erklärung zur Nutzung von KI-Werkzeugen

Für die sprachliche Überarbeitung des Manuskripts wurde das KI-gestützte Schreibsystem Microsoft Copilot (Version: GPT-5; Build: Word-Integration, Stand: 06.2026) verwendet. Der Einsatz beschränkte sich auf stilistische Optimierungen, Umformulierungen, Kürzungen sowie die Verbesserung von Klarheit und Lesbarkeit eigener Textpassagen.

Copyright:

Benjamin Ditzel, Karin Landenfeld,
Jörg Dahlkemper, Kolja Eger,
Wolfgang Renz

Affiliation:

¹ Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
* korrespondierender Autor,
benjamin.ditzel@haw-hamburg.de

Interessenkonflikte:

Die Autor*innen haben erklärt,
dass keine Interessenkonflikte
bestehen.

Dialogorientierte Studiengangsevaluation: Impulse für die Studiengangsentwicklung

Benjamin Ditzel ^{1*}, Karin Landenfeld ¹, Jörg Dahlkemper ¹,
Kolja Eger ¹, Wolfgang Renz ¹

Zusammenfassung

Im Artikel wird ein dialogorientiertes Verfahren zur Studiengangsevaluation beschrieben, das sich eng an den Informationsbedarfen der Studiengangsverantwortlichen orientiert und Studierende dialogisch einbindet. Im Zentrum steht ein dreiphasiger Ansatz: eine Umfrage mit geschlossenen Fragen und sofortiger Auswertung, eine moderierte Gruppendiskussion im World-Café-Format und ein abschließender Dialog mit Lehrenden. Das Verfahren wurde an der HAW Hamburg ursprünglich im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts *Lehre lotsen* entwickelt und im Verlauf mehrerer Semester verfeinert. Der Beitrag erläutert die theoretischen Grundlagen, die Vorbereitung und Durchführung sowie Erfahrungen aus der Praxis des Bachelorstudiengangs *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement*.

Schlagnworte

Dialogorientierte Studiengangsevaluation, Gruppendiskussion, World-Café, partizipative Studiengangsentwicklung, Curriculumsentwicklung

Dialogue-oriented programme evaluation: Impulses for curriculum development processes

Abstract

This article presents a dialogue-oriented approach to programme evaluation that aims to closely align with the information needs of programme coordinators while also actively involving students in quality enhancement. The process follows a three-phase design comprising an online survey with instantaneous result presentation, a moderated group discussion in a World Café format, and a concluding dialogue with teaching staff. This approach was originally developed within the HAW Hamburg *Qualitätspakt-Lehre* project *Lehre lotsen*. The article outlines the theoretical foundations and the steps involved in preparation and implementation, and shares practical insights from the Bachelor's programme in *Renewable Energy Systems*.

Keywords

Dialogue-oriented programme evaluation, group discussion, World Café, participatory curriculum development, higher education quality

1 Einleitung

Die Qualität von Studium und Lehre ist ein zentrales Anliegen hochschulischer Entwicklungsprozesse. Evaluation dient dabei nicht nur der Rechenschaftslegung im Rahmen von Akkreditierungsverfahren, sondern auch der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Studiengängen in den Fakultäten.

An der HAW Hamburg wird seit 2009 eine standardisierte Studierendenbefragung auf Studiengangsebene durchgeführt, um die Studiensituation differenziert zu analysieren und Maßnahmen zur Weiterentwicklung abzuleiten. Seit 2018 sind diese Befragungen mit einem standardisierten Fragebogen wesentlicher Bestandteil des Verfahrens der internen Akkreditierung. Im Zuge des Qualitätspakt-Lehre-Projekts *Lehre lotsen* und dem Aufbau eines dezentralen Qualitätsmanagements (QM) in den Fakultäten (Elskamp et al., 2016) wurde ergänzend ein dialogorientiertes Verfahren entwickelt, das den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden in den Mittelpunkt stellt und eine flexible Anpassung auf spezifische Bedarfe von Studiengangsverantwortlichen und Studierenden ermöglicht.

Dieses Verfahren kam insbesondere mehrfach bei der Evaluation des Bachelorstudiengangs *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement* zum Einsatz. Der Studiengang wurde in einem partizipativen Prozess entwickelt (Ditzel et al., 2014) und zeichnet sich durch eine enge Verzahnung der ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenfächer z. B. in Form von Themenwochen sowie Integrationsmodulen in unterschiedlichen Semestern aus, bei denen Studierende selbständiges wissenschaftliches Arbeiten im Rahmen eines Projektteams anhand konkreter Problemstellungen aus dem Bereich der Energiesysteme erlernen (Dahlkemper et al., 2013; Landefeld et al., 2014, 2015). Zwischen 2013 und 2023 wurden insgesamt sieben Workshops der dialogorientierten Studiengangsevaluation mit Studierenden unterschiedlicher Jahrgangskohorten im ersten, zweiten und einmalig im sechsten Semester durchgeführt. Die Ergebnisse wurden von den verantwortlichen Lehrenden zur Weiterentwicklung der Lehre und des Studiengangs genutzt.

Ziel dieses Beitrags ist es, das Konzept einer dialogorientierten Studiengangsevaluation im Sinne einer Umsetzungsperspektive in seiner handlungspraktischen Ausgestaltung vorzustellen. Damit soll ein praxisnahes Evaluationsformat präsentiert werden, das sich auf andere Studiengänge und Hochschulen übertragen lässt. Die Vorstellung erfolgt am Beispiel des Ansatzes der HAW Hamburg für den Studiengang *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement*, jeweils aber mit Blick auf die Anwendung in anderen Kontexten. Im Anschluss an eine methodische Einordnung werden im Beitrag die einzelnen Schritte des Verfahrens – von der Vorbereitung über die Durchführung bis zur Nachbereitung – beschrieben und die Erfahrungen sowie deren Implikationen für die Studiengangsentwicklung diskutiert.

2 Dialogorientierter Evaluationsansatz

Im Bereich Studium und Lehre überwiegen nach unserer Beobachtung standardisierte Verfahren zur Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen. Während die Lehrveranstaltungsevaluation primär als Feedbackinstrument für Lehrende zum Einsatz kommt, sind studiengangsbezogene Evaluationsinstrumente ein zentrales Element des hochschulinternen QM und an vielen Hochschulen fest in Verfahren der internen Akkreditierung integriert. Neben diesen standardisierten Ansätzen gewinnen qualitative und dialogorientierte Formate zunehmend an Bedeutung. Je nach Untersuchungsgegenstand und methodischem Zugang zeigen sich dabei unterschiedliche Ausprägungen. Grundsätzlich verfolgen dialogorientierte Verfahren – im Gegensatz zu standardisierten Ansätzen – das Ziel, lernförderliche und lernhinderliche Aspekte der Lehre zu reflektieren (Weitzel et al., 2022, S. 108), den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden zu fördern (Bauernschmidt & Stenger, 2020, S. 107) und ein gemeinsames Verständnis von Lehr- und Lernprozessen zu entwickeln (Brust et al., 2023, S. 174).

Teaching Analysis Poll

Das *Teaching Analysis Poll* (TAP) ist ein etabliertes Verfahren der qualitativen Lehrveranstaltungsevaluation. Ursprünglich an US-amerikanischen Hochschulen entwickelt, wird es seit den 2010er-Jahren auch zunehmend an deutschen Hochschulen eingesetzt (Frank et al., 2011; Frank & Kaduk, 2017). TAP wird als freiwilliges (Bommersheim & Schmidt, 2023, S. 87) und niedrigschwelliges (Brust et al., 2023, S. 172) Instrument beschrieben, das typischerweise zur Mitte des Semesters durchgeführt wird und eine externe, neutrale Moderation (Weitzel et al., 2022, S. 108) vorsieht.

Das Verfahren folgt einem klar strukturierten Ablauf (Brust et al., 2023, S. 173; Frank & Kaduk, 2017, S. 40): Nach einem Vorgespräch mit der Lehrperson findet zur Mitte des Semesters im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein 30- bis 45-minütiges Gespräch mit den Studierenden statt. In Abwesenheit der Lehrperson werden in der Regel drei Kernfragen diskutiert: „Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?“, „Was erschwert Ihr Lernen?“ und „Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?“ (Frank et al., 2011, S. 312). Die Antworten werden zunächst individuell und/oder in Kleingruppen erarbeitet und anschließend im Plenum zusammengetragen (Bommersheim & Schmidt, 2023, S. 88). Die Moderation präzisiert Rückmeldungen, klärt Unklarheiten und arbeitet eine konsensfähige Gruppenmeinung heraus (Frank et al., 2011, S. 312). Im Anschluss erfolgt ein Feedbackgespräch mit der Lehrperson sowie eine Rückmeldung der Ergebnisse an die Studierenden durch die Lehrperson.

TAP wird üblicherweise auf einzelne Lehrveranstaltungen angewendet; die Moderation übernehmen Mitarbeitende aus Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Weitzel et al. (2022, S. 115–116) beschreiben die Übertragung auf den Kontext von Studiengängen. Bommersheim und Schmidt (2023) stellen ein peer-basiertes Verfahren vor, bei dem die Moderation durch Studierende höherer Semester erfolgt.

Im Unterschied zur klassischen Lehrevaluation liefert TAP „konkrete Ansatzpunkte und konstruktive Hinweise“ zur Weiterentwicklung der Lehre (Frank

& Kaduk, 2017, S. 41). Der Fokus verschiebt sich von der Lehrleistung hin zum Lernen der Studierenden (Brust et al., 2023, S. 172) und damit auf „lernförderliche und -hinderliche Aspekte“ (Weitzel et al., 2022, S. 108). Ziel ist die Reflexion des eigenen Lernens und der Anforderungen an die Lehre (Frank & Kaduk, 2017, S. 44). Damit wird ein Bewusstsein gefördert, dass die Verantwortung für gelingendes Lehren und Lernen nicht allein bei den Lehrenden liegt, sondern auch bei den Studierenden (Verch, 2023, S. 95). Gleichwohl verbleibt die Verantwortung für die Umsetzung von Maßnahmen bei der Lehrperson; ein direkter Dialog über erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse findet nur eingeschränkt statt (Verch, 2023, S. 95), da der Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden über die Moderation vermittelt wird. Eine Einbindung von Studierenden erfolgt auf Ebene von Feedback, weniger auf Ebene des Dialogs oder der Mitgestaltung (vgl. Ditzel, 2025, S. 17).

Dialogische Evaluation

Unter dem Begriff „dialogische Evaluation“ werden verschiedene Ansätze beschrieben, in denen die Sichtweise von Studierenden und Lehrenden erhoben wird und die auf einen direkten Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden abzielen. Wawrzinek und Peter (1995) stellen ein mehrstufiges Verfahren vor, das quantitative und qualitative Elemente kombiniert und durch studentische Supervisor*innen durchgeführt wird. Die Evaluation umfasst drei Veranstaltungsbesuche: zur Vorbereitung, zur Durchführung der Evaluation und zur Ergebnisdiskussion. Im zweiten Veranstaltungsbesuch dient ein standardisierter Fragebogen dazu, die Grundstimmung zu erfassen; in Kleingruppen werden Stärken, Schwächen und Verbesserungspotenziale der Lehrveranstaltung diskutiert. Zum Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung beantwortet die Lehrperson parallel den Fragebogen und diskutiert mit den Supervisor*innen die drei qualitativen Fragestellungen.

Merkator und Welger (2013) beschreiben einen ähnlichen Ansatz, der sich jedoch auf die qualitative Erhebung der Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden beschränkt. Bauerschmidt und Stenger (2020) plädieren dafür, die Evaluation nicht durch Studierende, sondern durch professionell geschulte Moderierende durchzuführen. Das von Verch (2023) vorgestellte Verfahren kombiniert den dialogischen Charakter mit der strukturierten Vorgehensweise des TAP. Das Evaluationskonzept umfasst vier Phasen: ein Vorgespräch, eine Evaluationsphase als „geschützter Raum“ (Verch, 2023, S. 96) ohne Lehrperson, eine Dialogphase mit Lehrperson, eine Nachbereitung.

Standardisierte Gruppendiskussionen

Einen Ansatz zur qualitativen Evaluation kleiner Studiengänge beschreibt Szymenderski (2021). Ausgehend von definierten Qualitätszielen werden die Einschätzungen der Studierenden zur Qualität von Studium und Lehre auf Ebene von Studiengängen und der Rahmenbedingungen des Studierens in Form von standardisierten Gruppendiskussionen erhoben. Die Diskussionen sind stark strukturiert und orientieren sich eng an den Themen der schriftlichen Evaluation, um Vergleichbarkeit mit bestehenden QM-Prozessen zu gewährleisten. Die Ergebnisse werden mit Daten aus Dokumentenanalysen, standardisierten Erhebungen, statistischen Auswertungen und Expert*innen-Stellungnahmen zu einem Evaluationsbericht zusammengeführt und dienen als Grundlage für interne Akkreditierungsverfahren.

Formative Studiengangsevaluation

Als „formative Studiengangsevaluation“ wird ein qualitativer, auf Gruppendiskussionen basierender Ansatz beschrieben (Mall, 2021; Steinhardt & Iden, 2012). Anknüpfend an die dokumentarische Evaluationsforschung (Bohnsack, 2006; Nentwig-Gesemann, 2006) folgt dieser Ansatz einem anspruchsvollen methodischen Design. Während eine narrativ angelegte erste Phase auf die Schilderung von Erfahrungen aus dem Studium ausgerichtet ist, werden in einer zweiten, evaluativen Phase gezielt Themen wie Erwartungen an das Studium, Studieninhalte, Studienorganisation, Arbeitsbelastung, Betreuung/Beratung und Prüfungsorganisation angesprochen (Mall, 2021, S. 11; Steinhardt & Iden, 2012, S. 108). Die Gruppendiskussionen werden transkribiert und in einer vergleichenden, auf Typenbildung ausgerichteten Analyse ausgewertet. Dies dient dazu, „individuelle Ansichten von überindividuellen, potenziell strukturellen Problemen zu unterscheiden“ (Mall, 2021, S. 12). Neben den Gruppendiskussionen mit Studierenden umfasst das Verfahren ein Expertengespräch mit Studiengangsverantwortlichen sowie die Analyse quantitativer Leistungsindikatoren.

Dialogorientierte Studiengangsevaluation

Das an der HAW Hamburg entwickelte Verfahren der dialogorientierten Studiengangsevaluation zeigt Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede zu den vorgestellten qualitativen Evaluationsformaten. Ähnlich wie die standardisierte Gruppendiskussion und die formative Studiengangsevaluation operiert das Verfahren auf der *Ebene von Studiengängen* als Betrachtungseinheit und nicht auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen. Anknüpfend an TAP und dialogische Evaluation zielt das Verfahren zweitens darauf, die Perspektiven der Studierenden weniger zu Steuerungs- oder Akkreditierungszwecken zu erheben, sondern zum *Ausgangspunkt für Dialog und Qualitätsentwicklung* zu machen. Im Sinne von Entwicklungsorientierung dienen die Ergebnisse primär der *lokalen Studiengangsentwicklung* in der Fakultät bzw. dem Fach; entsprechend stehen Informationsbedarfe, Themen und Fragestellungen von Studiengangsverantwortlichen und Lehrenden im Vordergrund. Im Sinne von Dialogorientierung wird der *Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden* über das Feedback und mögliche Maßnahmen zur Weiterentwicklung in das Evaluationsformat integriert und besonders hervorgehoben. Damit wird der Übergang in partizipative Studienreformprozesse gefördert. In Abgrenzung zur formativen Studiengangsevaluation wird hinsichtlich der Auswertung und Aufbereitung der Ergebnisse drittens ein eher *pragmatischer, niedrigschwelliger Ansatz* verfolgt. Im Vordergrund steht, mit möglichst wenig Aufwand die Sichtweisen von Studierenden sichtbar zu machen und gleichzeitig den Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden zur Weiterentwicklung des Studiengangs zu fördern. Anknüpfend an eine dialogische Evaluation werden *quantitative und qualitative Elemente kombiniert*. Ein besonderes Merkmal des methodischen Zugangs stellt das *World Café* als Format der Gruppendiskussion dar. Ähnlich wie TAP folgt die dialogorientierte Studiengangsevaluation viertens einem *strukturierten Ablauf* von Vorbereitung, Erhebung und Diskussion sowie Nachbereitung.

Die Durchführung der Evaluation selbst erfolgt im Rahmen eines Workshops, der sich in drei Phasen gliedert und durch eine geschulte Person moderiert wird. Dabei werden quantitative und qualitative Elemente kombiniert:

- **Standardisierte Umfrage in Präsenz:** Zu Beginn des Workshops werden die Studierenden mithilfe eines Audience-Response-Systems zu ausgewählten Items befragt. Die Ergebnisse sind direkt nach der Befragung für alle Studierenden sichtbar und dienen als Anhaltspunkt für die Themenfindung des anschließenden World Cafés.
- **Gruppendiskussion im World Café:** Im Anschluss diskutieren die Studierenden in rotierenden Kleingruppen verschiedene Fragestellungen. Die Ergebnisse werden auf Moderationskarten festgehalten und an Stellwänden präsentiert. Durch die Methode des World Cafés können Studierende ihre Sicht zu unterschiedlichen Themen einbringen. Gleichzeitig wird die Gruppenmeinung effizient ermittelt.
- **Dialogphase mit Lehrenden:** Während die ersten beiden Phasen in einem „geschützten Raum“ (Verch, 2023, S. 96) ohne Lehrende erfolgen, präsentieren die Studierenden die Ergebnisse in einer abschließenden Plenumsrunde und diskutieren sie gemeinsam mit Lehrenden des Studiengangs. Diese Phase dient der Klärung offener Punkte, der Entwicklung einer gemeinsamen Problemsicht sowie der Entwicklung erster Ideen für Maßnahmen zur Studiengangsentwicklung.

Nachfolgend werden die Verfahrenselemente der dialogorientierten Studiengangsevaluation einschließlich der Vorbereitung des Workshops und der Nachbereitung der Ergebnisse vorgestellt.

3 Vorbereitung der Evaluation

Die dialogorientierte Studiengangsevaluation ermöglicht es, anders als standardisierte Befragungen, auf spezifische Erkenntnisinteressen der Studiengangsverantwortlichen einzugehen und diese in den Mittelpunkt zu stellen. Eine sorgfältige Vorbereitung ist dabei entscheidend, um den Workshop zielgerichtet durchzuführen und sicherzustellen, dass die Evaluationsergebnisse zur Weiterentwicklung des Studiengangs – bestenfalls unter co-kreativer Einbindung von Studierenden – genutzt werden.

Ziele und Erkenntnisinteressen klären

Der erste Schritt der Vorbereitung besteht in einem Vorgespräch mit den Studiengangsverantwortlichen bzw. Lehrenden. Ziel ist es herauszuarbeiten, welchem Zweck die Evaluation dient, welche Erkenntnisinteressen damit einhergehen und welche Fragestellungen im standardisierten und im offenen Format gestellt werden sollen. Typische Anlässe für eine dialogorientierte Studiengangsevaluation sind: Rückmeldungen zu kürzlich umgesetzten Reformmaßnahmen, die Vorbereitung eines anstehenden Entwicklungsprozesses oder eine vertiefte Betrachtung bekannter Problembereiche.

Die Fragestellungen werden so gewählt, dass sie ein direktes Verwertungsinteresse für die Weiterentwicklung des Studiengangs bedienen. Ergänzend kann es sinnvoll sein, Fragen aufzunehmen, die Vergleichbarkeit mit anderen Studiengängen oder früheren Erhebungen ermöglichen.

Entwicklung der Fragesets

Ausgehend vom Vorgespräch werden zwei Fragesets entwickelt:

- **Standardisierte Items** für die Umfrage (Phase 1): Ziel ist es, ein Bild von der Grundstimmung im Studiengang zu erhalten und einzelne Themen fokussiert in den Blick zu nehmen. Die Items orientieren sich an etablierten Fragebögen der jeweiligen Hochschule, fokussieren aber auf für den Studiengang besonders relevante Themen, um den Zeitaufwand für die Befragung der Studierenden überschaubar zu halten.
- **Offene Fragen** für die Gruppendiskussion (Phase 2): Diese ermöglichen eine offene und vertiefte Auseinandersetzung mit spezifischen Themen. Bewährt hat sich die Vorbereitung von vier bis fünf Leitfragen, die bei Bedarf im Workshop angepasst werden können.

Die Vorschläge für beide Fragesets werden vorab mit den Studiengangsverantwortlichen abgestimmt.

Ein Teil der im Folgenden vorgestellten Fragen und Themen bezieht sich auf das spezielle Konzept des Studiengangs *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement*. Einige der charakteristischen, den Studiengang prägenden didaktischen Elemente werden kurz vorgestellt (Dahlkemper et al., 2013; Landefeld et al., 2014, 2015), damit die in den nachfolgenden Tabellen vorgestellten Frageitems in ihrer Relevanz eingeordnet werden können:

- **Studienfachbezug von Anfang an:** Bereits ab dem ersten Semester ist in das Curriculum zusätzlich zu den Grundlagenveranstaltungen ein studiengangsprägendes Modul, hier zu Regenerativen Energien, integriert. Ziel ist dabei, das Studienfach von Beginn an sichtbar zu machen und die Studierenden damit zu motivieren.
- **Fächerintegrierendes themenorientiertes Lernen:** In den ersten beiden Semestern erfolgt eine zeitliche und inhaltliche Verzahnung der Grundlagenfächer untereinander sowie mit dem studiengangsprägenden Modul. Dies dient dem Anwendungsbezug und der Begründung der Grundlagenfächer Mathematik, Physik und Elektrotechnik.
- **Hoher Projektbezug:** Ab dem dritten Semester sind Projekte in das Curriculum integriert, die ein projektorientiertes, anwendungsnahes Lernen ermöglichen.

Frageitems der Umfrage

Tabelle 1 zeigt Items für die standardisierte Befragung am Beispiel des Bachelorstudiengangs *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement*. Aufgrund zeitlicher Beschränkungen und spezifischer Informationsinteressen wurde in der Regel eine Auswahl von zehn bis fünfzehn Items verwendet.

Bei den nachfolgenden Sammlungen von geschlossenen Items (Tabelle 1) sowie Fragestellungen für die Gruppendiskussion (Tabelle 2 und Tabelle 3) handelt es sich um eine Auswahl von Fragen, die an der HAW Hamburg in unterschiedlichen Verfahren der dialogorientierten Studiengangsevaluation zum Einsatz kamen und sich in der Praxis bewährt haben.

Themenfeld	Frageitems
Grundstimmung	<ul style="list-style-type: none"> Wie beurteilen Sie die Lern- und Studiensituation insgesamt? Würden Sie Ihrem Freund/ Ihrer Freundin dieses Studium empfehlen? Inhaltlich bin ich mit der Auswahl meines Studiengangs zufrieden.
Beratung und Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> Welche Informationsquellen nutzen Sie, um sich über Studienaufbau und Prüfungsorganisation zu informieren? (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung) Wie gut fühlen Sie sich über das Studienangebot sowie Fristen zur Anmeldung zu Veranstaltungen und Prüfungen informiert? Welche Beratungsangebote haben Sie bereits in Anspruch genommen? (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung) In welchen Bereichen sehen Sie für sich Beratungsbedarf? (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung) Wie zufrieden sind Sie mit der Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit von Lehrenden? Wie zufrieden sind Sie mit einer regelmäßigen Rückmeldung zu den eigenen Leistungen und zum Lernfortschritt? Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt zu anderen Studierenden?
Erwerbstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Sind Sie neben dem Studium regelmäßig beschäftigt (Erwerbstätigkeit oder familiäre Verpflichtungen)? (Single-Choice: a. ja, regelmäßig; b. ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit; c. nein) Wenn ja, wie viel Zeit wenden Sie dafür während des Semesters auf? (Single-Choice: a. < 8 Std. pro Woche; b. 8-11 Std. pro Woche; c. 12-16 Std. pro Woche; d. 17-20 Std. pro Woche; e. > 20 Std. pro Woche; f. Neben dem Studium bin ich nicht regelmäßig beschäftigt.) Wenn ja, steht Ihre Beschäftigung inhaltlich im Zusammenhang mit Ihrem Studium? (Single-Choice: a. ja sehr; b. ja, aber nur teilweise; c. nein, fachlich nicht relevant; d. nein, Familienarbeit; e. Neben dem Studium bin ich nicht regelmäßig beschäftigt.) Welchen Einfluss hat die Erwerbstätigkeit auf Ihr Studium? (Likertskala: überwiegend positiv ... überwiegend negativ)
Studieninhalte und Studienorganisation	<ul style="list-style-type: none"> Ich habe das Gefühl, den Stoff des 1./2. Semesters wirklich zu verstehen. Mir ist klar, wofür ich die Grundlagen in Mathematik, Physik und Elektrotechnik benötige. Ich erkenne Bezüge zwischen den Fächern meines Studiengangs. Die Inhalte der Grundlagenfächer (Mathematik, Physik, Elektrotechnik) werden im Fach Regenerative Energien angewendet. Die Module sind thematisch gut aufeinander abgestimmt. Die Module sind zeitlich gut aufeinander abgestimmt. Die Inhalte der Module sind auf das Studienfach zugeschnitten. Folgende Inhalte sollten im Studium stärker als bislang vermittelt werden: (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung) Folgende Lehr-/Lernformen sollten im Studium stärker als bislang zum Einsatz kommen: (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung)
Prüfungsformen und Prüfungsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> Folgende Prüfungsformen sollten im Studium stärker als bislang zum Einsatz kommen: (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung) Die Prüfungsanforderungen sind transparent. Die Benotung von Leistungen ist nachvollziehbar.
Studierbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> Haben Sie im Verlauf Ihres derzeitigen Studiums einmal an Studienabbruch gedacht? (Single-Choice: a. ja, ernsthaft; b. ja, ich habe mit dem Gedanken gespielt; c. nein) Wenn Sie einen Studienabbruch in Betracht gezogen haben, was waren die Gründe? (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung) Sind Sie mit Ihrem Studium gegenüber dem offiziellen Studienplan in Verzug? (Single-Choice: a. ja; b. nein; c. weiß ich nicht) Falls ja, welche Faktoren tragen zu der Verzögerung Ihres Studiums bei? (Auswahloptionen mit Mehrfachnennung)
Lern- und Studierverhalten	<ul style="list-style-type: none"> Das selbständige Lernen und Arbeiten fällt mir leicht. Es fällt mir schwer, mich zum Lernen zu motivieren.

Tabelle 1: Mögliche Frageitems für die Umfrage, Quelle: eigene Darstellung
 Sofern es sich nicht um eine Mehrfachauswahl handelt, liegt eine sechststufige Likertskala zugrunde.

Fragestellungen
der Gruppendiskussion

Tabelle 2 zeigt Fragestellungen, die sich an der HAW Hamburg für den Studiengang *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement* in den Gruppendiskussionen bewährt haben. Je nach Ziel und Erkenntnisinteressen werden jeweils vier bis fünf Fragestellungen vorab formuliert und für den Evaluationsworkshop vorbereitet. Abhängig von den Ergebnissen der Umfrage und den Präferenzen der Studierenden vor Ort erfolgt dann eine Auswahl der konkret zu diskutierenden Fragen. Dabei können Fragestellungen der Studierenden flexibel aufgegriffen werden.

Themenfeld	Offene Fragestellungen
Information zum Studienangebot und zur Studienwahl	Wie kann die Sichtbarkeit und das Interesse am Studiengang aus Ihrer Sicht erhöht werden? Und über welche Kanäle?
Studieneinstieg	Was hat Ihnen den Einstieg in das Studium erleichtert bzw. erschwert? Wie könnte die Hochschule dazu beitragen, den Einstieg in das Studium zu erleichtern?
Stärken, Schwächen & Möglichkeiten der Verbesserung	Was gefällt Ihnen besonders gut am Studiengang?
	Was gefällt Ihnen nicht am Studiengang? Was würden Sie verändern? – organisatorisch und/oder inhaltlich
Inhaltliche und zeitliche Organisation des ersten Semesters	Wie gut/schlecht gelingt die inhaltliche Abstimmung der Grundlagenfächer? – bezogen auf einzelne Fächer bzw. einzelne Themenfelder. Was würden Sie konkret verändern?
	Wie wichtig ist Ihnen ein früher Anwendungsbezug des Studiums? Hilft Ihnen der Bezug zu den Regenerativen Energien für das Verständnis der Grundlagen?
	Welche fachlichen Themen im Zusammenhang mit erneuerbaren Energien und Nachhaltigkeit wünschen Sie sich im Studium?
Hürden im Studium	Was waren für Sie die größten Hürden, die Sie seit Beginn Ihres Studiums nehmen mussten?
Erwerbstätigkeit	Inwiefern beeinflusst die Erwerbstätigkeit Ihr Studium? Was könnte verändert werden, um Studium und Erwerbstätigkeit bzw. Familie besser zu vereinbaren?
Unterstützungsmöglichkeiten	Wer könnte wie dazu beitragen, dass Sie im Studium besser vorankommen? <ul style="list-style-type: none"> • Lehrende • Beratungsangebote der Hochschule • andere Studierende • Sie selbst • ...
Rückmeldungen zu eigenen Leistungen und zu Leistungsfortschritt	Welche Art der Rückmeldung durch die Lehrenden oder die Hochschule wünschen Sie sich, um Ihre eigenen Leistungen und Ihren Leistungsfortschritt besser einschätzen zu können?

Tabelle 2: Mögliche Themen/Fragestellungen der Gruppendiskussion am Beispiel des Studiengangs *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement*, Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 3 zeigt spezifische Fragestellungen zum Studieneinstieg zur Befragung von Studierenden des ersten und zweiten Semesters.

Themenfeld	Offene Fragestellungen
Information zum Studienangebot und zur Studienwahl	<ul style="list-style-type: none"> • Was waren für Sie hilfreiche Informationsangebote und -quellen bei der Studienwahl? • Hatten Sie vor Studienbeginn eine Vorstellung, was Sie inhaltlich im Studium erwartet? • Hatten Sie vor Studienbeginn eine Vorstellung, welche Kenntnisse Sie für das Studium mitbringen sollten?
Motivation und Erwartungen an das Studium	<ul style="list-style-type: none"> • Aus welchen Gründen haben Sie sich für ein Studium an der Hochschule entschieden? • Was ist Ihnen in Ihrem Studiengang an der Hochschule besonders wichtig? • Wurden Ihre Erwartungen an das Studium bislang erfüllt?
Studieneinstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat Ihnen den Start in das Studium erleichtert? • Fehlten Ihnen Vorkenntnisse für den Einstieg in das Studium? • Kannten Sie das Angebot der Vorkurse/Brückenkurse?

Tabelle 3: Spezifische Fragen zum Studieneinstieg (erstes/zweites Semester), Quelle: eigene Darstellung

Technische und organisatorische Vorbereitung

Audience-Response-System: Für die Umfrage wird ein geeignetes Audience-Response-System¹ ausgewählt und eingerichtet. Die Fragen werden dort hinterlegt und ein Zugangslink (QR-Code) vorbereitet, der in die Präsentation zur Einführung in den Evaluationsworkshop eingebunden wird. Für Studierende ohne mobiles Endgerät sollte ein Backup (z. B. Leihgeräte) bereitstehen.

Materialien für die Gruppendiskussion: Für die Gruppendiskussion werden Moderationswände, ein Flipchart sowie ein Moderationskoffer mit ausreichend Moderationskarten und Stiften benötigt.

Folgende organisatorischen Rahmenbedingungen haben sich bewährt:

- Dauer: 1,5 bis 2,5 Stunden (inkl. Dialogphase)
- Termin: Nutzung eines Veranstaltungstermins eines Pflichtmoduls, da hierüber viele Studierende erreicht werden. Im Studiengang *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement* lag dadurch die Beteiligung bei 40 % bis 75 % der Jahrgangskohorte.
- Ort: Seminarraum mit ausreichend Platz für Kleingruppenarbeit; in der Regel der Veranstaltungsort der Lehrveranstaltung.
- Lehrende nehmen erst in der dritten Phase (Dialog) teil.
- Um die Bedeutung des Verfahrens für den Studiengang hervorzuheben, erfolgt die Begrüßung der Studierenden durch eine Lehrperson oder die*den Studiengangsverantwortliche*n.
- Die Vorbereitung und Durchführung wird durch eine studiengangsneutrale Person, in der Regel eine Person aus dem Qualitätsmanagement oder der Hochschuldidaktik übernommen.

Ablaufbriefing

Vor dem Workshop wird ein kurzer Ablaufplan erstellt, der die drei Phasen (Umfrage, World Café, Dialog) skizziert. Die Lehrenden werden vorab informiert, welche Rolle sie in der Dialogphase übernehmen. Für die Studierenden wird zu Beginn des Workshops transparent gemacht, wofür die Ergebnisse genutzt werden und wie es nach der Evaluation weitergeht.

¹ z. B. Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>), PINGO (<https://pingo.coactum.de>), tweedback (<https://tweedback.de>), vibes (<https://vibes.fh-muenster.de>)

4 Durchführung des Evaluationsworkshops

Begrüßung und Einführung

Zunächst erfolgen eine kurze Begrüßung und Einführung der Studierenden in den Ablauf des Workshops. Die*der Studiengangsverantwortliche erläutert kurz das Ziel der Evaluation und was mit den Ergebnissen passieren wird. Das schafft Transparenz für die Studierenden. Die Vorstellung durch eine Lehrperson schafft Authentizität.

Im Anschluss übernimmt die*der Moderator*in und stellt den Ablauf des Workshops und die beiden methodischen Ansätze der Umfrage sowie der Kleingruppendiskussion vor. Es hat sich bewährt, den Ablauf des World Cafés erst dann zu erläutern, wenn sie in der zweiten Phase des Workshops direkt ansteht. Abbildung 1 zeigt eine beispielhafte Vorstellung des Workshops. Dies kann als einführende Präsentationsfolie dienen.

Ablauf des Workshops	5-10 Min. Begrüßung und Einführung 20-30 Min. Umfrage 30-50 Min. Gruppendiskussion als World Café 15 Min. Pause bei Bedarf 30-60 Min. Präsentation und Diskussion der Ergebnisse mit Lehrenden
Dauer	1,5 bis 2,5 Std.
Was passiert mit den Ergebnissen?	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlage zur Weiterentwicklung des Studiengangs • Ableiten von Maßnahmen zur Verbesserung

Abbildung 1: Chart zur Einführung in den Workshop, Quelle: eigene Darstellung

Phase 1: Umfrage

Pro Frage sollte eine Bearbeitungszeit von ca. einer Minute einkalkuliert werden. Die Fragen werden nacheinander zur Beantwortung freigegeben. Die Ergebnisse werden kurz angezeigt, ohne sie zu kommentieren. Auf diese Weise erfahren die Studierenden die Ergebnisse und können darauf bei Bedarf in der nachfolgenden Gruppendiskussion Bezug nehmen.

Die Zeit während der Gruppendiskussion kann durch die Moderation oder eine unterstützende Person genutzt werden, die Ergebnisse der Umfrage für die spätere Diskussion mit Lehrenden grafisch aufzubereiten. Es bietet sich an, zu diesem Zweck bereits Tabellen und Grafiken vorbereitet zu haben, in die die Daten eingefügt werden. Die Ergebnisse können als Präsentation oder als Handout für die dritte Phase zur Verfügung gestellt werden.

Phase 2: Kleingruppendiskussion in Form eines World Cafés

Die mündliche Erhebung in der zweiten Phase des Workshops erfolgt in Form eines World Cafés (Steier et al., 2008), einer Methode des vernetzten Dialogs, die sich durch ihre offene und partizipative Struktur auszeichnet. Für die Durchführung werden mehrere Tische oder Stellwände vorbereitet, die jeweils eine Fragestellung enthalten. Die vorbereiteten Themen können bei Bedarf in Abhängigkeit von den Ergebnissen der Umfrage und/oder den Präferenzen der Studierenden ad-hoc angepasst werden. Jeder Tisch ist mit Papierbögen und verschiedenfarbigen Stiften ausgestattet, um die Ergebnisse sichtbar festzuhalten. Alternativ können die Ergebnisse auf Moderationskarten notiert und an einer Moderationswand angepinnt werden.

Die Studierenden arbeiten in rotierenden Kleingruppen von vier bis acht Personen. Jede Gruppe diskutiert eine Fragestellung für etwa sieben bis fünfzehn Minuten. Nach jeder Runde wechseln die Gruppen die Tische, so dass unterschiedliche Perspektiven zu jeder Fragestellung zusammengetragen werden. In der Regel wird jeder Tisch von drei Gruppen besucht. An jedem Tisch bleibt ein*e Studierende*r als Gastgeber*in, der*die die bisherigen Ergebnisse zusammenfasst und die neue Gruppe in den Diskussionsstand einführt sowie neue Punkte ergänzt.

Optional kann am Ende eine Priorisierung der wichtigsten Themen erfolgen, beispielsweise mithilfe von Klebepunkten, um ein gemeinsames Meinungsbild zu erzeugen. Abschließend erhalten die Studierenden ca. fünf Minuten Zeit, um sich auf die Präsentation der Ergebnisse vorzubereiten. Dabei wird ein Thema jeweils von der Gruppe präsentiert, die es zuletzt diskutiert hat.

Phase 3: Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden

In der abschließenden Plenumsrunde mit Studierenden und Lehrenden werden die Ergebnisse der Kleingruppendiskussionen sowie der Umfrage vorgestellt und gemeinsam mit Lehrenden des Studiengangs diskutiert. Die Präsentation der Ergebnisse der Umfrage erfolgt durch die Moderation, die Präsentation der Ergebnisse des World Cafés erfolgt durch die Studierenden. Je Gruppe bzw. Thema fassen sie die wichtigsten Punkte aus den Diskussionsrunden in kurzen Beiträgen von etwa zwei Minuten zusammen. Im Anschluss können Ergänzungen aus der Gruppe einfließen. Die Moderation bezieht die Lehrenden in die Diskussion ein, indem zunächst Raum für Rückfragen besteht. Im Anschluss werden die Ergebnisse und mögliche Maßnahmen unter Beteiligung von Lehrenden und Studierenden diskutiert.

Diese Phase dient der Klärung offener Punkte, vor allem aber der Entwicklung einer gemeinsamen Problemsicht und erster Ideen für mögliche Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Studiengangs. Durch den direkten Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden wird der Übergang von der Analyse zur Umsetzung erleichtert und ein co-kreativer Prozess angestoßen. In diesem Sinne kann die dialogorientierte Studiengangsevaluation Auftakt zu einem Entwicklungsprozess sein, zu dem Studierende eingeladen werden, sich aktiv zu beteiligen.

5 Nachbereitung und Ergebnisaufbereitung

Die Nachbereitung der dialogorientierten Studiengangsevaluation ist entscheidend, um die gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Studiengangs nutzbar zu machen. Dabei lassen sich zwei Formen der Dokumentation unterscheiden:

Pragmatische Variante:
Folienpräsentation

Eine Folienpräsentation eignet sich für eine schnelle Rückmeldung an Studiengangsverantwortliche und Lehrende. Sie umfasst eine grafische Aufbereitung der Ergebnisse der standardisierten Umfrage (z. B. Balken- oder Kreisdiagramme) sowie ein Fotoprotokoll der Moderationswände aus der Gruppendiskussion. Die Präsentation macht die zentralen Sichtweisen der Studierenden deutlich: Was wird positiv bewertet? Wo sehen sie Probleme? Welche Verbesserungsvorschläge wurden eingebracht?

Umfassende Variante:
Evaluationsbericht

Ein ausführlicher Evaluationsbericht bietet eine systematische Grundlage für die weitere Arbeit. Neben der Darstellung der Ergebnisse enthält er eine kurze Beschreibung des methodischen Vorgehens, eine strukturierte Zusammenfassung der Rückmeldungen aus allen drei Phasen (Umfrage, World Café, Dialog) sowie eine Übersicht über identifizierte Stärken, Schwächen und mögliche Maßnahmen. Diese Variante ist arbeitsintensiver, schafft aber eine hohe Transparenz und eignet sich besonders für Studiengänge, die sich in einem umfassenden Entwicklungsprozess befinden.

Unabhängig vom Format sollte die Dokumentation die Perspektive der Studierenden klar herausstellen, positive Aspekte, kritische Punkte und konkrete Verbesserungsvorschläge sichtbar machen sowie darstellen, wie und wo mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird bzw. werden kann. Als Orte für eine Bearbeitung und Diskussion der Ergebnisse können z. B. Studienreformausschüsse als Teil der akademischen Selbstverwaltung, Qualitätszirkel als Teil des hochschulischen QM oder Workshops zur Studiengangsentwicklung dienen. Im Sinne der Partizipation bietet es sich an, Studierende an Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Neben Studierenden, die sich in Fachschaftsräten oder Hochschulgremien engagieren, können die Teilnehmenden der dialogorientierten Studiengangsentwicklung dazu eingeladen werden.

6 Erfahrungen: Implikationen für die Studiengangsentwicklung

Im Bachelorstudiengang *Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement* an der HAW Hamburg hat sich die dialogorientierte Studiengangsevaluation sowohl aus Lehrenden- als auch aus Studierendensicht bewährt. Das Verfahren wurde unter anderem genutzt, um den 2014 neu eingerichteten Studiengang und die Anfangskohorten (30-50 Studierende) zu begleiten. Dadurch wurde es möglich, sowohl kurzfristig auf Eindrücke und Wünsche von Studierenden zu reagieren als auch das entwickelte Studiengangskonzept zu reflektieren und Änderungen an Modulen und Curriculum abzuleiten. Zu den umgesetzten Verbesserungen zählen exemplarisch:

- eine stärkere Verzahnung der Grundlagenfächer (z. B. Mathematik und Physik) im ersten und zweiten Semester, unterstützt durch regelmäßige Abstimmung der Lehrenden und den Dialog mit Studierenden,
- die Verbesserung der Studierbarkeit durch die Aufteilung eines stark fordernden Moduls auf zwei Semester,
- die intensivere Integration von Themen der nachhaltigen Entwicklung sowie eine ganzheitliche Betrachtung der Energiewende in die Lehrveranstaltungen und Projekte,
- die Optimierung der „Student Journey“ – vom Interesse am Studiengang, über Einschreibung und Orientierungseinheit bis zum Einstieg ins erste Semester.

Einige der Maßnahmen konnten sofort, z. B. durch Anpassungen im Modul selbst oder durch Abstimmung zwischen einzelnen Lehrenden umgesetzt werden, so dass die Studierenden der nächsten Semesterkohorte direkt davon profitierten. Andere Maßnahmen erforderten eine umfassendere

Diskussion mit den Verantwortlichen im Studiengang sowie eine stärkere Veränderung des Curriculums, so dass die Umsetzung erst mittelfristig in einer akkreditierungsrelevanten Studienreform erfolgte.

Hohe Akzeptanz bei Studierenden

In das Verfahren integrierte Reflexionen der Methodik sowie direkte Rückmeldungen zeigen eine hohe Akzeptanz der dialogorientierten Studiengangsevaluation bei Studierenden. Sie erkennen den Mehrwert ihres Feedbacks für die Weiterentwicklung des Studiengangs und erleben, dass ihre Perspektive ernst genommen wird. Im Gegensatz zu standardisierten Befragungen, deren Ergebnisse oft intransparent bleiben, bietet das Verfahren einen sichtbaren Nutzen: Rückmeldungen fließen unmittelbar in die Diskussion ein und können Ausgangspunkt für konkrete Veränderungen sein.

Flexible Anpassung an Informationsbedarfe

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Kombination aus quantitativer Erhebung, qualitativer Diskussion und direktem Dialog eine flexible Anpassung an spezifische Informationsbedarfe ermöglicht. Bei der Konzeption des Verfahrens können Fragestellungen sowohl der standardisierten als auch der offenen Fragen an spezifische Informationsbedarfe und Kontextbedingungen angepasst werden. Auch während der Durchführung ist es möglich, flexibel aktuelle Themen und Anliegen der Studierenden aufzugreifen.

Skalierbare Methodik für unterschiedliche Gruppengrößen

Das Verfahren der dialogorientierten Studiengangsevaluation wurde an der HAW Hamburg für Bachelor- und Masterstudiengänge mit Gruppen von 15 bis 30 Studierenden durchgeführt. Gegenüber standardisierten Befragungen bedeutet das Verfahren einen erhöhten Aufwand für Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation. Allerdings hält sich dieser Aufwand durch die forschungspragmatische Vorgehensweise, standardisierte Verfahrenselemente und mit dem Verfahren vertraute Beteiligte in Grenzen. Durch die gewählten Methoden der standardisierten Umfrage und der Großgruppenmethode World Café ist das Verfahren ohne viel Zusatzaufwand auch für Studiengänge mit größeren Gruppen skalierbar. Das World Café kann durch weitere Tische/Gruppen ergänzt werden, ggf. müssen die Form der Präsentation der Ergebnisse sowie die dafür vorgesehene Zeit angepasst werden.

Partizipative Einbindung von Studierenden

Die aktive Einbindung der Studierenden in die Analyse ihrer Studienbedingungen und in die Diskussion möglicher Veränderungen mit den Lehrenden zeichnet dieses Format aus. In Abgrenzung zu Ansätzen wie TAP, standardisierter Gruppendiskussion (Szymenderski, 2021) und formativer Studiengangsevaluation (Mall, 2021; Steinhardt & Iden, 2012) geht die dialogorientierte Studiengangsevaluation im Sinne eines partizipativen Ansatzes über Feedback hinaus und richtet sich auf Dialog und Mitwirkung (vgl. Ditzel, 2025): Es wird ein Raum geschaffen, in dem Lehrende das Erleben der Studierenden und Studierende die kontextuelle Einbettung ihres Lernens verstehen sowie ein gemeinsames Verständnis von Problemen und Herausforderungen entwickeln. Auch eröffnet das Verfahren die Möglichkeit, erste Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Studiengangs gemeinsam zu diskutieren. Ausgehend davon können Studierende eingeladen werden, an der Weiterentwicklung des Studiengangs und konkreter Maßnahmen mitzuwirken.

Literatur

- Bauernschmidt, S., & Stenger, M. (2020). Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 103–121. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/06>.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 135–155). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bommersheim, C., & Schmidt, S. (2023). Erfahrungen mit Teaching Analysis Poll (TAPs) an der Goethe-Universität Frankfurt. Studierende zu TAPper*innen ausbilden. *Qualität in der Wissenschaft*, 17(3), 87–92.
- Brust, L., Eisenberg, M., Kähler, K., Kanzinger, A., Klages, B., Schumann, M., Schwerin, K., & Timmann, A. (2023). Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: Eine Annäherung. *Das Hochschulwesen*, 71(5+6), 172–178.
- Dahlkemper, J., Landenfeld, K., & Renz, W. (2013). Themenwochen in der Studieneingangsphase: Inhaltliche und zeitliche Koordination der Grundlagenvorlesungen. In *Workshop Mathematik in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen 2013: 2013,3/1* (S. 5–12). <http://hdl.handle.net/20.500.12738/1004>.
- Ditzel, B. (2025). Studentische Partizipation: Eine demokratie-, organisations- und lerntheoretische Standortbestimmung. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>.
- Ditzel, B., Dahlkemper, J., Landenfeld, K., & Renz, W. (2014). Integratives Grundstudium in den Ingenieurwissenschaften durch Themenwochen – vom Konzept zur Umsetzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(4), 191–212. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-04/12>.
- Elskamp, J., Maxwill, C., Wollmann, C., & Worm, S. (2016). Qualitätsmanagement. Evaluation als Basis für Veränderungsprozesse. In M. Bessenrodt-Weberpals (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2011 – 2016 Erste Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 17–22). https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/Hochschule/Lehre_lotsen/PDF/HAW_LehreLotsen_161017_low.pdf.
- Frank, A., Fröhlich, M., & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310–318. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/25>.
- Frank, A., & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In S. Boomers, S. Hahn, & J. Ölbey (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin*, 2./3. März 2015 (S. 39–51). Freie Universität Berlin. <http://doi.org/10.17169/refubium-24427>.
- Landenfeld, K., Dahlkemper, J., & Renz, W. (2014). Praxisbezug durch Themenwochen in der Studieneingangsphase [Posterpräsentation]. HRK nexus/ Lehren -Transferstagung Abgucken erlaubt! Transfer von Studienreformprojekten zur Mathematik in der Ingenieurausbildung am 8.4.2014, Schloss Herrenhausen Hannover, Hannover. <http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Posterdokumentation.pdf>.
- Landenfeld, K., Dahlkemper, J., & Renz, W. (2015). Fächerintegrierend-themenorientiertes Lernen – Themenwochen im Studiengang Regenerative Energiesysteme und Energiemanagement. *EForum – Zeitschrift des Departments Informations- und Elektrotechnik*, 16–21.
- Mall, P. (2021). Qualitative formative Studiengangevaluation an Musikhochschulen: Kreative Optionen für kleinere (künstlerische) Studiengänge? *Qualität in der Wissenschaft*, 15(1), 10–13.

- Merkator, N., & Welger, A. (2013). Neue Formen der Qualitätssicherung – dialogische Evaluation in Lehre und Studium. 8(2). <https://doi.org/10.3217/ZFHE-8-02/16>.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Steier, F., Gyllenpalm, B., Brown, J., & Bredemeier, S. (2008). World Café. Förderung der Teilhabekultur. In N. Kersting (Hrsg.), Politische Beteiligung (S. 167–180). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91071-0_10.
- Steinhardt, I., & Iden, K. (2012). Formative Studiengangevaluation: Erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen? Qualität in der Wissenschaft, 6(4), 105–110.
- Szymenderski, P. (2021). Die Qualitätsanalyse kleiner Studiengänge – Praxiserfahrungen am Beispiel des Dresdener Modells für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. Qualität in der Wissenschaft, 15(1), 14–17.
- Verch, J. (2023). Die Strukturierte Dialog-Evaluation (SDE): Eine Weiterentwicklung dialogbasierter Evaluationsformen mit Methoden des TAP-Verfahrens als neues Format der qualitativen Evaluation in Studium und Lehre. Qualität in der Wissenschaft, 17(3), 93–98.
- Wawrzinek, A., & Peter, L. (1995). Dialogische Evaluation – Ein studentisches Evaluationsverfahren. In D. Verbeek (Hrsg.), Evaluation der Lehre: Ziele – Akzeptanz – Methoden. Raabe.
- Weitzel, J., Timmann, A., Franz-Özdemir, M., Grunert, C., Reimann, J., Sachse, A.-L., Salzmann, S., & Weiss, P. (2022). Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung (S. 107–119). <https://doi.org/10.3278/6004857w107>.

Erklärung zur Nutzung von KI-Werkzeugen

Für die sprachliche Überarbeitung des Manuskripts wurde das KI-gestützte Schreibsystem Microsoft Copilot (Version: GPT-5; Build: Word-Integration, Stand: 02.12.2025) verwendet. Der Einsatz beschränkte sich auf stilistische Optimierungen, Umformulierungen, Kürzungen sowie die Verbesserung von Klarheit und Lesbarkeit eigener Textpassagen.