

# **Projektbericht**

## **Kompetenzorientierte Evaluation von Bildungsprozessen im Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung**

**Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung**

Sommersemester 2016

**Projektleiter:**

Prof. Dr. Rahim Hajji

**Verantwortliche Studierende:**

Annika Rape

Melissa Rehlau

Julia Wolf

# Inhaltsverzeichnis

1 Projektdarstellung.....	4
2 Kompetenzorientierte Evaluation .....	6
2.1 Definition Kompetenzen .....	6
2.2 Projektbeispiele.....	8
2.3 Ziele des Projektes .....	11
3 Kompetenzziele im Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung	12
3.1 Kompetenzerwerb nach dem Modulhandbuch .....	12
3.2 Kompetenzerwerb nach Aussagen der Dozierenden .....	13
3.2.1 Modul 6 .....	13
3.2.2 Modul 7 .....	14
3.2.3 Modul 8 .....	15
3.2.4 Modul 9 .....	15
4 Methodische Herangehensweise.....	17
4.1 Ablaufplan des Projektes .....	17
4.2 Messinstrumente.....	19
4.2.1 Messinstrumente HILVE II .....	20
4.2.2 Messinstrumente Kompetenz .....	23
4.2.3 Messinstrumente GEKo.....	42
5 Ergebnisse .....	46
5.1 Reliabilitätsanalyse .....	46
5.2 Korrelationsanalyse .....	50
5.2.1 Korrelationen zwischen HILVE und KEBi.....	50
5.2.2 Korrelationen innerhalb der Kompetenzmessung .....	54
5.2.3 Korrelationen zwischen GEKo und KEBi .....	55
5.3 Schwerpunktsetzung der Dozierenden.....	57
6 Diskussion und Fazit .....	59
Anhang.....	i
Abbildungsverzeichnis .....	ii
Tabellenverzeichnis .....	iii
Fragebogen Q <sup>2</sup> Projekt TU Berlin.....	iv
Evaluationsbogen KEBi .....	16
Literaturverzeichnis .....	x

*\*\*\* Aus Gründen der Bewahrung der Anonymität wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet, dies stellt jedoch in keinster Weise eine geschlechterspezifische Benachteiligung dar \*\*\**

# 1 Projektdarstellung

Der Begriff Evaluation, der von dem lateinischen Wort ‚valere‘ hergeleitet wird, bedeutet so viel wie Bewertung. Eine spezifische Definition des Begriffes Evaluation ist in der Literatur nicht vorzufinden, so kann eine Evaluation vielzählige Bedeutungen vorweisen. Wichtig sind jedoch folgende Aspekte: Zum einen stellt die Evaluation ein relevantes Hilfsmittel für die empirische Herstellung von Wissen dar, zum anderen wird ein bestimmtes Objekt oder ein Sachverhalt bewertet (Stockmann und Meyer 2014:72; Naidoo und Wills 2010: 453f.). Die DeGEval- Gesellschaft für Evaluation e.V. stellte Standards auf, wonach sich eine Evaluation in der Regel richten sollte. Dazu zählen unter anderem die Nützlichkeit und die Durchführbarkeit, mit der Intention eine Evaluation realistisch und zweckmäßig durchführen zu können. Des Weiteren sollen Fairness und Genauigkeit beachtet werden, um gültige Ergebnisse zum Evaluationsgegenstand und den Fragestellungen ausarbeiten zu können (Naidoo und Wills 2010: 455; DeGEval 2001:10ff.).

Da die Evaluation im Bereich der Lehre eine bedeutende Rolle spielt, wird im folgenden Bezug darauf genommen. Die Evaluation von Bildungsprozessen erfährt einen zunehmenden Stellenwert mitunter aufgrund der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, begleitet durch eine stärkere Kompetenzorientierung und steigende Anforderungen in der Lehre. In der Hochschule Magdeburg-Stendal ist die studentische Lehrevaluation als ein Baustein des Qualitätsmanagement bereits in den Hochschulstrukturen verankert. Bis dato gibt es die zentrale Lehrveranstaltungsevaluation (LVE), die zum einen mittels des Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo) oder mittels der Zwischenauswertung Teaching Analysis Poll (TAP) durchgeführt wird.

Die Problemstellung, welche durch das Evaluationsverfahren an der Hochschule Magdeburg sichtbar wird, zeigt sich hinsichtlich des bisher verwendeten Evaluationsinstrumentes. Mittels des Grazer Evaluationsmodells wird versucht die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personal-kompetenz und bestimmte Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens abzubilden. Diese Verfahren sind jedoch nicht auf konkrete Studiengänge oder spezifische Lehrveranstaltungen angepasst, sondern bilden vielmehr eine grobe Bewertung bestimmter Faktoren ab. Inwieweit die Evaluation anhand des GEKo Fragebogens gültige Ergebnisse darstellt, wird zu einem späteren Zeitpunkt erläutert. Zugleich wurde der GEKo Evaluationsbogen von Studierenden des Masterstudienganges Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung (GFOE) für diesen Studiengang als ein eher ungeeignetes Instrument beschrieben. Ein weiterer Aspekt ist die geringe Abbildung von Bildungsprozessen. Bei der bisher durchgeführten Evaluation wird versucht, die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz abzubilden, dennoch ist diese Kompetenzmessung nach Meinung der Projektverantwortlichen ausbaufähig. Der fachspezifische Kompetenzgewinn der Studierenden, welcher auf das jeweilige Teilmodul ausgerichtet ist, wird durch das Grazer Evaluationsmodell nicht erfasst. Dennoch ist insbesondere die Kompetenzorientierte Evaluation von Bildungsprozessen ein wichtiger Aspekt für die Verbesserung und Optimierung der Lehre an der Hochschule Magdeburg.

Das Projekt "Kompetenzorientierte Evaluation von Bildungsprozessen" (KEBi) zielt darauf ab, die Evaluation an der Hochschule Magdeburg zu analysieren und weiterzuentwickeln. Ein Projektziel ist es, eine spezifische Evaluation von Lernprozessen anhand des Masterstudien-

gangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung (GFOE) zu gestalten und weiterzuentwickeln, um die zu vermittelnden Kompetenzen in den einzelnen Modulen beziehungsweise Teilmodulen zu erfassen. Die Kompetenzen der Studierenden sollen hierbei im Vordergrund stehen. Anhand eines neu gestalteten Evaluationsbogens, welcher gezielt die erworbenen Kompetenzen der Studierenden erfassen soll, werden spezifische Daten und Ergebnisse gewonnen, welche dementsprechend für die Weiterentwicklung der Lehre und Lehrmethoden eingesetzt werden können. Ziel ist es zudem, Zusammenhänge von Kompetenzen und Lehrmethodik, - Strukturen und weiteren Dimensionen darzustellen. Durch die Analyse und Beurteilung der Lehrveranstaltungen soll die Möglichkeit geschaffen werden Lehrveranstaltungen didaktisch zu verbessern und so den Kompetenzerwerb zu steigern. Individuell auf einzelne Kurse abgestimmte Evaluationsbögen, die die unterschiedlichen Zielsetzungen in der Kompetenzvermittlung erfassen, sollen ferner mögliche Lehrdefizite und spezifische Bedürfnisse der Studierenden erkennbar machen. Die Anwendung der Bögen soll bei Dozierenden und Studierenden Akzeptanz finden und in diesem Rahmen Gelegenheit bieten, über die Verbesserung der Bildungsprozesse in der Hochschule Magdeburg-Stendal zu sprechen und somit zur Kontrolle, Steuerung und Steigerung der Lehrqualität beitragen.

Die Herangehensweise im Projekt gestaltet sich wie folgt: Zu Beginn ist eine umfangreiche Recherche zu Projekten der Kompetenzorientierten Evaluation von Bildungsprozessen und Lehre unabdingbar. Als weiterer Schritt wird der Begriff Kompetenz vom Projektteam untersucht und für dieses Projektvorhaben definiert. Zudem werden Module des Masterstudienganges GFOE in die einzelnen Teilmodule gegliedert, um Evaluationsbögen im späteren Verlauf spezifisch danach ausrichten zu können. Auf Basis der Recherche wird entschieden, die Neugestaltung des Fragebogens in drei Abschnitte zu gliedern. Hierbei bleibt der zuvor angewandte GEKo- Evaluationsbogen in seiner Form bestehen. Zudem wird auf Grundlage der Recherche ein weiterer Evaluationsbogen hinzugezogen. Dieser besteht überwiegend aus dozentenorientierten Items, welche im Zusammenhang mit der Kompetenz der Studierenden stehen könnten. Um den möglichen Zusammenhang überprüfen zu können, wird das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE II) modifiziert und auf dieses Projektvorhaben angepasst. Den dritten Teil der Evaluation bilden dementsprechend Items zur Kompetenzmessung der Studierenden, welche vom Projektteam selbst gestaltet werden. Dies erfolgt auf Grundlage von Recherchen, den Lernzielen des Modulhandbuches und insbesondere aus der Schwerpunktsetzung der entsprechenden Dozenten, welche im Rahmen von Einzelgesprächen erhoben werden. Der darauf folgende Projektschritt ist die Konkretisierung der Bestandteile des Evaluationsbogens. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die Abbildung der Kompetenzen gesetzt. Dazu werden vom Projektteam unter anderem für die Teilmodule spezifische Wissens- und Fähigkeitsfragen entwickelt. Für jedes Teilmodul des Studienganges GFOE steht am Ende ein eigener Evaluationsbogen fest, welcher nach Abschluss der jeweiligen Lehrveranstaltung durchgeführt wird. Demnach werden Daten im Masterstudiengang GFOE erhoben und für die Auswertung herangezogen. Die Auswertung erfolgt sowohl Modul-spezifisch, als auch Modul-übergreifend, um Ergebnisse hinsichtlich der Korrelation und Reliabilität zu erhalten. Ein weiterer Projektschritt ist folglich die Interpretation der Ergebnisse, insbesondere die Bewertung der Kompetenzerfassung und Aussagekraft der Messinstrumente und Evaluationsergebnisse. Abschließend müssen Problemstellungen, Herausforderungen und Schwierigkeiten des Projektes diskutiert und bewertet werden.

Im Folgenden wird die Gliederung des Projektberichtes beschrieben. Zu Beginn wird der Kompetenzbegriff dargestellt, welcher die Grundlage für die kompetenzorientierte Evaluation von Bildungsprozessen bildet. Ein Beispielprojekt der TU Berlin, welches sich mit der Erfassung eines Kompetenzprofils eines Studienganges befasst, wird vorgestellt. Danach folgen die Darlegung der einzelnen Teilmodule und deren Inhalte mit Blick auf die Kompetenzen, die Ergebnisse der Dozentengespräche sowie die operationalen Definitionen der konkreten Anforderungen. Im anschließenden Methodenteil wird die Entwicklung des Fragebogens beschrieben, der zum einem aus dem etablierten GEKo, einem Teil des Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE II) und der Konstruktion der Kompetenzitems besteht. Im Anschluss folgt die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Hierbei wird der Schwerpunkt auf die Korrelation und Reliabilität der Daten gelegt. Abschließend erfolgt eine kritische Diskussion des Projektes, um bestehende Herausforderungen und Probleme angemessen zu betrachten.

## 2 Kompetenzorientierte Evaluation

### 2.1 Definition Kompetenzen

Im ersten Kapitel geht es zunächst um die theoretischen Grundlagen des Kompetenzbegriffs und bestehender Ansätze zur kompetenzorientierten Evaluation von Bildungsprozessen, um daraus eine konkrete Aufgabenstellung des vorliegenden Projektes abzuleiten.

An dieser Stelle soll zunächst geklärt werden, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Der Kompetenzbegriff ist dabei eine besondere Herausforderung, da er unterschiedlich definiert werden kann und sich durch Vagheit und mangelnde Operationalisierbarkeit auszeichnet. Allgemein gilt Kompetenz als eine Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Kompetenzen sind dabei mehr als abrufbares Wissen und direkt beobachtbare Fertigkeiten, sondern umfassen auch Einstellungen, Haltungen oder Dispositionen. Im Zuge der Recherche zum Kompetenzbegriff erwies sich vor allem die Definition von Franz E. Weinert (2001) für das Projekt nutzbar. Für ihn sind Kompetenzen "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können". Individuelle Kompetenz umfasst also netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Kompetenzen befähigen Personen dazu, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al. 2007) und äußert sich in der tatsächlich erbrachten Leistung. Durch Kompetenzen können Fähigkeiten und Kenntnisse selbstständig und verantwortungsvoll in Arbeits- oder Lernsituationen genutzt werden. Kompetenzen zeichnen sich also ebenfalls durch ihre Erlernbarkeit und ihren Kontextbezug aus.

Da Kompetenzen in dieser Auffassung nicht direkt messbar sind, wurden auf Grundlage von Weinert fünf Dimensionen gebildet, die den Kompetenzerwerb indirekt abbilden sollen. Diese Dimensionen beziehen sich auf die Problemlösungskompetenz in variablen Situationen, den verantwortungsvollen Umgang mit den erlernten Inhalten, die Bereitschaft und Motivation diese nutzen zu wollen und das Wissen und die Fähigkeiten, also die Anwendung von Wissen auf spezifische Situationen.

Abbildung 1: Kompetenzmodell in Anlehnung an Weinert (2001)



Quelle 1: eigene Darstellung

Eine hohe Validität der Kompetenzmessung ist vor allem im Rahmen von Assessment Centern gegeben, da hier Kompetenzen direkt beobachtbar sind. Dieses Vorgehen ist jedoch zeitlich und finanziell sehr aufwendig und in der Praxis ist die Kompetenzmessung durch subjektive Kompetenzeinschätzungs- und beschreibungsverfahren mittels standardisierter Fragebögen weit verbreitet. Dafür spricht auch, dass Studien einen systematischen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept eigener Kompetenzen und Ergebnissen von Leistungstests ermittelt haben. Ebenso sind Selbstkonzepte handlungsleitend für zukünftiges Handeln (vgl. Schaper/Briedis 2003).

Durch Fragen nach der Qualität des Studiums und der Möglichkeit der Qualitätssicherung rücken Themen wie Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung immer mehr in den Mittelpunkt. Die Lehre im Kontext von Hochschulen ist dabei eine komplexe Aktivität, die nur mit multidimensionalen Instrumenten angemessen bewertet werden kann. So gibt es eine Vielzahl an Instrumenten zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation, die mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Ansätzen entwickelt wurden. In Deutschland ist vor allem das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE) populär. Betrachtet werden im HILVE vor allem die Lehrstruktur, Interessenförderung, Arbeitshaltung, Lehranforderungen, Lehrkompetenz, Dozentenengagement und das Klima. Dieser Ansatz versucht jedoch nicht, erworbene Kompetenzen zu erfassen. Im nächsten Abschnitt wird deshalb bei-

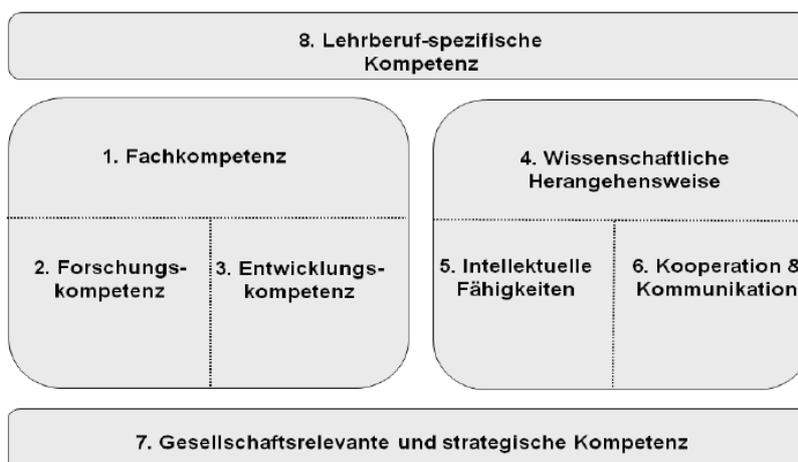
spielhaft ein Projekt vorgestellt, das sich mit der kompetenzorientierten Evaluation beschäftigt hat und in Beziehung zum vorliegenden Forschungsvorhaben gesetzt wird.

## 2.2 Projektbeispiele

Hinsichtlich der Thematik kompetenzorientierter Evaluation von Bildungsprozessen beschäftigte sich das KEBi Projektteam im Rahmen von Recherchen mit dem aktuellen Forschungsstand zur kompetenzorientierten Evaluation. Da wenige Ergebnisse gefunden werden konnten, welche dem vorliegenden Projektvorhaben entsprechen, wurden ähnliche Projekte für einen ersten Vergleich herangezogen, auch wenn diese nicht eins zu eins übertragen werden können. Anschließend wird eine kurze Übersicht über ein Projekt gegeben, welches sich mit der Kompetenzorientierten Evaluation von Studienprogrammen beschäftigt.

Das Projekt QS<sup>2</sup> startete im Rahmen des Programmes Offensives Wissen durch Lernen (OWL) im Jahr 2007 an der Technischen Universität Berlin. Im Fokus stand die Kompetenzorientierte Evaluation von Studiengängen. Dieses Projekt besteht aus einem drei-stufigen Modell: Die erste Stufe zielt auf die Erfassung von Kompetenzen, welche im Studium vermittelt werden sollen (Soll-Zustand). Dies erfolgte im Rahmen von Interviews, indem Modulverantwortliche zu ihren Kompetenzziele befragt wurden. Die zweite Stufe ist für das vorliegende KEBi-Projekt bedeutsam, da sie Studienabschlussbefragungen umfasst, durch die das tatsächliche Kompetenzprofil von Studierenden ermittelt wird (Ist-Zustand). Die dritte Stufe befasst sich mit dem Vergleich zwischen Ist- und Soll Zustand. Demnach zielt das Projekt der TU Berlin, wie bei dem vorliegenden Projekt, auf die Weiterentwicklung des Studienganges ab. Für die Kompetenzmessung wurde bei diesem Projekt die Academic Competences Quality Assurance (ACQA) angewandt. Hierbei werden sieben Kompetenzfelder unterschieden, mit deren Hilfe die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Hochschulabsolventen beschrieben werden können, beziehungsweise das akademische Kompetenzprofil eines Studienganges. Als Untersuchungsgruppe wurden hierzu Lehramtsstudierende herangezogen. Es wurde eine Kompetenz festgelegt, welche in sieben weitere Kompetenzen untergliedert wurde (Abbildung 2).

Abbildung 2: Kompetenzfelder des Studienganges Lehramt



Quelle 2: Analyse akademischer Kompetenzziele (TU Berlin), S.6

Um das Kompetenzprofil des Studienganges ermitteln zu können, wurden zu Beginn die Modulverantwortlichen zu ihren vermittelnden Kompetenzen befragt, wobei diese 100 Prozentpunkte auf Kompetenzfelder nach dem Kriterium Arbeitsaufwand der Studierenden verteilen sollten. Es soll festgelegt werden, zu welchen Kompetenzfeldern die Dozierenden mit ihrer Lehre beitragen. Dies erlaubte bei diesem Projekt die Gewichtung des Studiengangprofils hinsichtlich der Kompetenzorientierung. Des Weiteren sollten die Modulverantwortlichen für die relevanten Lernziele das angestrebte Vermittlungsniveau angeben. Jedes der sieben Kompetenzfelder fasst vier bis neun Lernziele zusammen. Dabei werden fünf Stufen unterschieden, anhand derer das angestrebte Niveau des jeweiligen Kompetenzziels erhoben wird (Abbildung 3). Abschließend wurde angegeben, ob die Lernziele als Prüfungsleistung abgefragt werden. Durch eine Häufigkeitsauswertung wird dargestellt, welche Lernziele mit welchem Anteil der Modulverantwortlichen vermittelt und geprüft werden.

Abbildung 3: Definition der Niveaustufen

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
faktisches und theoretisches Basiswissen	detailliertes Wissen in einem Fachgebiet	Anwendung definierter Wissensbestände; Bearbeitung von Aufgaben mit eindeutigen Lösungen	Anwendung von Wissensbeständen in komplexen Kontexten; uneindeutige Lösungen	Arbeiten im Grenzbereich der aktuellen Theoriebildung bzw. des gegenwärtigen Forschungsstandes
und/oder	und/oder	und/oder	und/oder	und/oder
Anwendung einer standardisierten Methode in einem definierten Kontext	Anwendung verschiedener standardisierter Methoden in definiertem Kontext	Anwendung von standardisierten Methoden in übersichtlich strukturiertem Kontext	Anwendung von standardisierten und innovativen Methoden in komplexem/unerwartetem Kontext	Anwendung von standardisierten und innovativen Methoden in hoch spezialisiertem Kontext
und/oder	und/oder	und/oder	und/oder	und/oder
angeleitetes Arbeiten mit begrenzter Selbständigkeit	Organisation von Prozessen innerhalb allgemeiner Richtlinien	selbständige Planung und Organisation von Ressourcen und Abläufen innerhalb allgemeiner Richtlinien	selbständige Planung und Organisation von Ressourcen und Abläufen; Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte	selbständige Planung und Organisation von Ressourcen und Abläufen; hohes Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und für andere
und/oder	und/oder	und/oder	und/oder	und/oder
eigene Stärken und Schwächen erkennen	Evaluierung eigener Stärken und Schwächen	Entwicklung eigener Beurteilungskriterien	sichere Anwendung eigener Beurteilungskriterien; sich kritischen Reaktionen stellen und über diese reflektieren	die eigene Praxis und die anderer reflektieren, um das eigene Tun und das der anderen zu verbessern
Novize				Experte



Quelle 3: Analyse akademischer Kompetenzziele (TU Berlin), S.8

Die Umsetzung erfolgte anhand der Durchführung von Leitfaden-Interviews in Form eines Fragebogens (Anhang III) welche mit den Modulverantwortlichen geführt wurden. Anschließend konnte ein akademisches Kompetenzprofil des Studienganges erstellt werden, wobei die Gewichtung der Kompetenzen eine essentielle Rolle spielt. Zudem wurden die Lernziele hinsichtlich der ausgewählten Kompetenzen (Abbildung 2) dargestellt.

Nachdem die Auswertung und Festsetzung des Kompetenzerwerbs und Niveaus durch die Lehrenden erfolgte, gaben Studierende am Ende ihres Studiums eine Selbsteinschätzung zu ihrem Kompetenzerwerb ab. Dies geschah mittels eines Fragenkatalogs, welcher analog zu dem der Lehrenden ist. Auch hier wurden die einzelnen Kompetenzfelder z.B. Wissen und Verständnis, Selbständigkeit oder Reflexion in der Praxis von den Studierenden in unterschiedliche Niveaus eingeordnet. Anschließend wird ein Ist- und Soll- Profil erstellt, welches einen Vergleich von Kompetenzziele der Lehrenden mit der Einschätzung durch Studierende zulässt. Dieses Projekt befasst sich dementsprechend mit der Intention der Lehrenden hinsichtlich von Kompetenz- und Bildungszielen, welche den Studierenden durch den Lehr-/Lern- Prozess vermittelt werden sollen. Zugleich werden akademische Kompetenzen und Wissen der Absolventinnen und Absolventen erfasst. Dies erfolgte durch eine Selbsteinschätzung. Ersichtlich wird, dass dieses Projekt einen Schwerpunkt auf das Kompetenzprofil des Studienganges legt, welches anhand von Dozentenbefragungen festgesetzt wird. Studierende beschreiben mittels einer Selbsteinschätzung ihr eigenes Empfinden hinsichtlich des Kompetenzprofils ihres Studienganges. Es wird nicht direkt erfasst, inwieweit diese Studierende welche Kompetenzen durch ihr Studium erlangt haben, dennoch werden durch die Selbsteinschätzung und den anschließenden Ist/Soll-Vergleich Ergebnisse erzielt, die für die Weiterentwicklung des Studienganges und der spezifischen Kompetenzen verwendet werden können.

Des Weiteren gibt es in Deutschland ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes wissenschaftliches Transferprojekt zu "Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen" (KoKoHs). Über einen Zeitraum von vier Jahren (2015-2019) ist das Projekt verantwortlich für nationale und internationale, hochschulübergreifende Koordinierung von 15 Projektvorhaben innerhalb dieses Forschungsprogramms. Beispielsweise liegt das Ziel einer Forschungsgruppe in der "Kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten" in dem ein Testsetting zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden in den Studiengängen „Lehramt“ und „Wirtschaftswissenschaften“ konstruiert wird. Dafür werden sowohl Rollenspiele als auch standardisierte Beobachtungsbogen entwickelt. Eine Testsimulation entwickelte auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), bei dem berufsfachliche Kompetenzen von Industriekaufleuten in der Ausbildung operationalisiert werden sollen. Hierfür wurden Instrumente entwickelt, mit denen sich die Befähigung zu selbstständigen und selbstverantworteten Handlungen am Arbeitsplatz feststellen lässt (vgl. Winther/Achtenhagen 2010). Um einen handlungs- und realitätsnahen Zugriff auf berufstypische Anforderungsfelder zu gewährleisten, werden Testformate und -instrumente benötigt, mit denen berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse in ihrer zeitlichen sowie organisationalen Struktur simuliert werden können. Die kaufmännische Kompetenz gliedert sich dabei in die domänenverbundene Kompetenz (sprachliche, mathematische und technische Kompetenz) sowie domänenspezifische Kompetenz (verstehensbasierte und handlungsbasierte Kompetenz). Die konstruierten computerbasierten Testsituationen orientieren sich dementsprechend zentral an Wertschöpfungs- und Steuerungsprozessen. Insgesamt neun Arbeitssituationen werden über Videoclips eingeleitet, in denen zeitgleich die zu bearbeitende Aufgabe erklärt wird, anhand deren Auswertung die Auszubildenden in vier Kompetenzstufen eingeordnet werden können. Die Testaufgaben sind auf reale Arbeitssituationen, reale Geschäftsprozesse sowie reale kaufmännische Entscheidungen bezogen und erlauben die Messung mehrdimensionaler beruflicher Handlungskompetenz.

Vergleicht man nun die unterschiedlichen Ansätze zur Kompetenzmessung zeigt sich, dass in den dargestellten Beispielen Kompetenzen in mehrere Dimensionen und Kompetenzfelder aufgeteilt werden. Jedoch gibt es unterschiedliche Herangehensweisen zur Messung: Während die TU Berlin Kompetenzen lediglich anhand einer Selbsteinschätzung mittels Fragekatalogs erfasst, konstruieren andere Projekte ein Testsetting wie Rollenspiele und Beobachtungen. So erschafft das BIBB verschiedene computersimulierte Arbeitssituationen, durch deren Bearbeitung die Kompetenzen der Auszubildenden gemessen werden. Diese Herangehensweise erfasst verschiedene berufsfachliche Kompetenzstrukturen valide und reliabel (vgl. Winther/Achtenhagen 2010), da Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten gemessen werden. Im vorliegenden Projekt der HS Magdeburg-Stendal ist eine computerbasierte Testsimulation jedoch ressourcenbedingt nicht durchführbar, deswegen soll die Kompetenzerfassung zum einen durch Selbsteinschätzung zu verantwortungsvollem Umgang, Bereitschaft und Motivation sowie Problemlösungskompetenz erfolgen, aber zum anderen durch veranstaltungsspezifische Wissens- und Fähigkeitsfragen, in denen jeweils zwei konkrete Fallbeispiele mit zu bearbeitbaren Aufgaben konstruiert werden, um annähernd eine realitätsnahe und fachspezifische Situationen zu erschaffen, die zumindest theoretisch Handlungen erfordern. Projekte, welche die Kompetenzmessung anhand von Wissens- und Fähigkeitsfragen im Hochschulkontext abbilden, sind dem KEBi Projektteam nicht bekannt. Daher ist dies ein interessantes Forschungsfeld, welches Raum für diese Untersuchung gibt. Ähnlichkeiten zu bestehenden Projekten ergeben sich vor allem hinsichtlich bestimmter Arbeitsschritte, wie beispielsweise die Abfrage der Intention der Lehrenden oder die Gliederung in unterschiedliche Kompetenzbereiche. Die konkreten Ziele des Projektes werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

## 2.3 Ziele des Projektes

Durch die Recherche wurde schnell deutlich, dass bestehende Projekte Kompetenzen im Hochschulsektor entweder durch die Selbstwahrnehmung oder z.B. durch berufspraxisrelevante Rollenspiele mit expertenbasierter Überprüfung erheben. Da letzteres im Rahmen des Projektes nicht realisierbar ist und der Wunsch nach einer Erfassung mittels quantitativem Fragebogen besteht, wird nun versucht, Kompetenzen zum einen durch Selbsteinschätzung und zum anderen durch auf die jeweilige Veranstaltung angepasste Wissens- und Fähigkeitsabfragen zu erfassen. Der vorhandene Evaluationsfragebogen wird auf bestimmte Lehrinhalte des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung angepasst, um stärker die zu vermittelnden Kompetenzen in der Lehre erfassen zu können. Die Neugestaltung des Fragebogens soll auf Grundlage des Modulhandbuchs und den darin formulierten Lernzielen aufbauen, um konkrete Inhalte und Anforderungen zu erheben. Ebenso setzten die verantwortlichen Dozierenden Schwerpunkte der zu erwerbenden Kompetenzen. Die neu entwickelten Items werden im Laufe des Berichts vorgestellt. Gleichzeitig soll untersucht werden, ob die erhobenen Kompetenzen mit den Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung wie Lehrstruktur und Lehranforderungen in Verbindung stehen. Deshalb wurden in den neuen Fragebogen ebenso Items des HILVE II aufgenommen, die ebenfalls vorgestellt werden.

# 3 Kompetenzziele im Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung

## 3.1 Kompetenzerwerb nach dem Modulhandbuch

Im folgenden Kapitel werden die Kompetenzen, welche den Studierenden in den jeweiligen Seminaren vermittelt werden sollen, dargestellt. Zu Beginn werden Kompetenzen präsentiert, welche das Modulhandbuch für die jeweiligen Module und Teilmodule vorsieht. Zudem wurden Gespräche mit den verantwortlichen Dozierenden geführt. Hierbei wurden die Hauptkompetenzen, welche die Lehrenden den Studierenden in ihrem Modul vermitteln möchten, dargelegt. Im Rahmen der Lehre sollen nach Aussagen der Dozenten zahlreiche Kompetenzen vermittelt werden, die im Umfang dieses Projektes nicht alle erfasst werden können. Deshalb beschränkt sich die Erfassung der Kompetenzen im Rahmen der Evaluation zunächst auf eine "Hauptkompetenz" pro Teilmodul.

Das Modul MG06 "Politische und ethische Rahmenbedingungen für gesundheitliche Chancengleichheit" gliedert sich in die folgenden Teilmodule auf: Modul 6.1 Rechtliche und ethische Aspekte der Gesundheitspolitik, Modul 6.2 Gesundheitspolitik und Gesundheitsversorgung, Modul 6.3 Strategien der Gesundheitsförderung im internationalen Vergleich. Die Lehrinhalte sollen die Studierenden befähigen, rechtliche und ethische Streitfragen der Gesundheitspolitik systematisch zu bewerten und geeignete Interventionsstrategien der Gesundheitsförderung zu entwickeln. Zudem sollen die Teilnehmer nach Abschluss des Moduls in der Lage sein, Bewertungen auf Entscheidungsprobleme der Gesundheitspolitik anzuwenden und wissenschaftlich begründete Diskussionen im Kontext der Gesundheitspolitik führen zu können. Dem Modulhandbuch zufolge erwerben die Studierende Kompetenzen, welche diese dazu qualifizieren, Systeme der Gesundheitsversorgung zu verstehen, einzuordnen und gesundheitspolitische Strategien ethisch und politisch einzuschätzen (Modulhandbuch Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung 2013: 25f).

Das Modul MG07 "Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden II", bestehend aus Modul 7.1 Qualitative Forschungsmethoden und Modul 7.2 Quantitative Forschungsmethoden, knüpft an das Modul MG02 Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden I des vorherigen Semesters an. Qualifikationsziele beziehen sich auf den Erwerb von Kompetenzen, welche die Studierende zur Identifikation und Lösen von Problem der Planung und Durchführung sozialwissenschaftlicher und epidemiologischer Studien, sowie der Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden befähigen. Zudem sollen die Studierende ihr Wissen kritisch anwenden können, Forschungsfragen und das Vorgehen bewerten und daraus Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten können. Es werden Kompetenzen erworben, die die Studierenden dazu befähigen sollen, Forschungsverfahren und Ergebnisse präsentieren und kommunizieren zu können. Dieses Modul befähigt dazu, adäquate Analysestrategien zu entwickeln und eigene Fähigkeiten in Forschungs- und Praxiszusammenhänge der Gesundheitsfördernden Organisationsentwicklung einzubringen und weiterzuentwickeln (Modulhandbuch Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung 2013:27f)

Vier Teilmodule bilden das Modul MG08 "Management gesundheitsfördernder Organisationsentwicklung" ab. 8.1 Gesundheitsfördernde Programme und Leistungen von Organisationen, 8.2 Planung, Durchführung und Evaluation von Organisationsentwicklungsprozessen,

8.3 Organisationssoziologie und 8.4 Qualitätsmanagement werden im Rahmen dieses Moduls angeboten. Insgesamt sollen die Studierende nach Abschluss des Moduls Kenntnisse zur fachlichen und methodischen Steuerung und Bewertung von Entwicklungsprozessen gesundheitsfördernder Organisationen, Wissen zu soziologischen Theorien und Konzepten sowie Kenntnisse zum Qualitätsmanagement in diesem Kontext erworben haben. Fähigkeiten zur strategischen Planung und methodischen Umsetzung von Organisationsprozessen werden erlernt. Das Modul dient zur Erweiterung und Vertiefung des fachlichen und methodischen Wissens, sowie der notwendigen Kompetenzen zur Konzeption, Steuerung, partizipativen Durchführung und Evaluation von Entwicklungsprozessen in Gesundheitsfördernden Organisationen (Modulhandbuch Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung 2013:29f).

Das Modul MG09 "Kommunikation in gesundheitsfördernden Organisationen" besteht aus den Teilmodulen 9.1 Kommunikation von Gesundheit, 9.2 Moderation und Präsentation und 9.3 Fachenglisch. Nach Abschluss der Veranstaltungen sollen die Teilnehmer vertiefte Kenntnisse der Gesundheitskommunikation und Information, sowie Kenntnisse der Mittel und Medien der Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf die Gesundheitskommunikation besitzen. Zudem sollen die Teilnehmer in der Lage sein, selbstgesteuerte methodische Konzepte bezogen auf die Organisation von Gesundheitskommunikation wissenschaftlich begründet zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. Zusätzlich sollen Kompetenzen erworben werden, welche die Studierende dazu befähigen, Interventionsbedarfe der Gesundheitskommunikation unter der Einbindung von Moderationstechniken und Kommunikationsstrategien präsentieren und vertreten zu können. Das Modul qualifiziert also dazu, ein gesundheitsbezogenes Thema zu analysieren und dieses auf Grundlage der Gesundheitskommunikation aufzubereiten, in englischer Sprache zu moderieren, diskutieren und präsentieren zu können (Modulhandbuch Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung 2013: 30f).

## 3.2 Kompetenzerwerb nach Aussagen der Dozierenden

### 3.2.1 Modul 6

Im folgenden Abschnitt werden die Aussagen der Dozierenden bezüglich der Hauptkompetenz ihrer jeweiligen Veranstaltungen zusammengefasst.

Im Gespräch mit dem Modulverantwortlichen von M6.1 "Rechtliche und ethische Aspekte der Gesundheitspolitik" hat sich herausgestellt, dass der Dozent darauf abzielt, den Studierenden ein gewisses Interesse an Thematiken und Problemstellungen der Gesundheitspolitik zu vermitteln. Studierende sollen dazu sensibilisiert werden und ein Gespür bekommen, ethische und rechtliche Aspekte der Gesundheitspolitik bewerten zu können. Es sollen Kompetenzen vermittelt werden, die die Studierende befähigen, komplexe Zusammenhänge der Gesundheitspolitik, wie zum Beispiel das Deutsche Gesundheitssystem und deren Akteure zu verstehen. Zudem sollen durch studentische Präsentationen einzelne Themen der Gesundheitspolitik kennengelernt und Kompetenzen erworben werden, welche ein gewisses Verständnis gesundheitsrechtlicher und ethischer Themen herbeiführen. Die Hauptkompetenz bezieht sich also auf die kritische Auseinandersetzung mit ethisch rechtlichen Gesundheitsthemen.

Der Modulverantwortliche von M6.2 "Gesundheitspolitik und Gesundheitsversorgung" möchte den Studierenden Fähigkeiten vermitteln, welche diese in ihrer beruflichen Zukunft anwenden können. So sollen die Studierenden dazu befähigt werden, politische Themen im Gesundheitswesen mit der eigenen Position belegen zu können. Der Dozent möchte den Studierenden mit seiner Lehre deutlich machen, wie man die Politik im Gesundheitswesen einschätzen und anwenden kann. Dazu soll ein starker Praxisbezug geschaffen werden, um ein Verständnis der Abläufe im Gesundheitswesen erlangen zu können. Als konkretes Beispiel wurde genannt, dass Studierende dazu befähigt werden sollen, das Präventionsgesetz für sich bewerten zu können, indem zuvor Hintergründe der politischen Entwicklung des Gesundheitssystems vermittelt werden.

In Teilmodul M6.3 "Strategien der Gesundheitsförderung im internationalen Vergleich" sollen laut dem Modulverantwortlichen Kompetenzen vermittelt werden, welche die Studierenden dazu befähigen Begrifflichkeiten der Gesundheitsförderung zu erkennen und in bestimmten Situationen anwenden zu können. Studierende sollen Kenntnisse erwerben, die einen Überblick, eine Strukturierung und wesentliche Grundlinien der Gesundheitsförderung erlauben und dazu befähigen bestimmte Instrumente in Gesundheitsprojekten anwenden zu können. Zentrale Ziele, Gegenstände und Fragestellungen sollten nach Abschluss dieses Moduls verstanden werden und in der Praxis umgesetzt werden können. Zudem soll in diesem Modul Kenntnisse zur Evaluation und deren Anwendung vermittelt werden.

### 3.2.2 Modul 7

Im Teilmodul M7.1 "Qualitative Sozialforschung" möchte der Dozent den Studierenden die Kompetenz vermitteln, Interviewabschnitte nach der Grounded Theory von Strauss und Corbin interpretieren zu können. Die Studierenden sollen wesentliche Konzeptbegriffe und die Vorgehensweise des Kodierparadigmas verstehen und anwenden. Dazu werden die im ersten Semester durchgeführten Interviews genutzt, um den direkten Praxisbezug zu ermöglichen. Die Studierenden interpretieren die Interviews in Einzel- und Gruppenarbeiten, sodass durch den Austausch die Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten deutlich wird. Im Gruppenprozess wird ein Kategoriensystem entwickelt, woraus eine Theorie gebildet wird. Laut des Dozenten ist es so möglich die verschiedenen Aspekte der qualitativen Sozialforschung praxisnah zu vermitteln und die Studierenden auf größere Forschungsarbeiten vorzubereiten.

Der inhaltliche Aufbau des Moduls M7.2 "Quantitative Sozialforschung" ist zweigeteilt. Die Studierenden sollen zum einen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit dem Statistikprogramm SPSS erwerben, als auch die Grundphilosophie von statistischen Testen und Schätzen verstehen und anwenden können. Dem Gespräch mit dem Modulverantwortlichen ist zu entnehmen, dass Studierende nach Abschluss dieses Moduls in der Lage sein sollen, Hypothesen interpretieren, Daten kodieren und geeignete Verfahren für die Auswertung anwenden können. Die Hauptkompetenzen, die nach dem Dozenten jedoch vermittelt werden sollen, sind die Elemente einer Studienskizze. Studierende sollen Fähigkeiten besitzen, die es ihnen ermöglicht, wissenschaftliche Recherchen in ausgewählten Datenquellen durchzuführen und den Studientyp und die Qualität der Studien zu bestimmen. Zudem sollen Kompetenzen vermittelt werden, die die Studierende dazu befähigt, ein Studiendesign nach eigener Fragestellung auszuwählen und die Eckpunkte einer Studienskizze bestimmen zu können. Dazu ist nach Aussage von dem Dozenten ein grundlegendes Wissen und Verständnis der

quantitativen Sozialforschung und Statistik erforderlich. Dieses soll in diesem Modul und den dazugehörigen Inhalten und Methoden vermittelt werden.

### 3.2.3 Modul 8

Der verantwortliche Dozent des Teilmoduls M8.1 "Gesundheitsfördernde Programme und Leistungen von Organisationen" benennt als Hauptinteresse der Veranstaltung eine konzeptionelle Kompetenz, also die Übertragung der Theorie auf ein praktisches Beispiel. Durch den Transfer auf einen bestimmten selbst gewählten Gegenstand muss sich zunächst kritisch mit einschlägiger Literatur auseinandergesetzt werden, um anschließend Argumentationslinien zu entwickeln. Das Schreiben eines Konzepts setzt ebenfalls Wissen sowie die Entscheidung für einen bestimmten Ansatzpunkt voraus, die Herausforderung liegt dabei zum einen in der Abgrenzung und zum anderen in der fehlenden praktischen Erfahrung der Studierenden. Inhaltlich geht es im Seminar um den organisationalen Prozess der Implementierung von Programmen sowie deren Evaluation.

Die Hauptkompetenz der Veranstaltung M8.2 "Planung, Durchführung und Evaluation von Organisationsentwicklungsprozessen" liegt laut des verantwortlichen Dozenten in der konzeptionellen, strategischen Überlegung eines Projektes. Dafür sollen die passenden Instrumente nicht auswendig gelernt werden, sondern methodisch genutzt werden können, um im Projektmanagement andocken zu können. Im Vordergrund steht dabei die Planung und nicht die tatsächliche Durchführung. Die Studierenden sollen den Zyklus des Projektmanagement kennen und in der Lage sein die Instrumente wie die Kontextklärung, den Projektstrukturplan, die Akteurslandschaft anzuwenden und damit auch Prozesse der Organisationsentwicklung verstehen.

Der verantwortliche Dozent des Seminars M8.3 "Organisationssoziologie" sieht die zu erwerbende Hauptkompetenz im Kennenlernen von Instrumenten zur Planung und Umsetzung von Organisationsprozessen, und diese kritisch diskutieren zu können. Durch die Handhabung der Instrumente soll eine Steuerungsperspektive, unter der Berücksichtigung gesundheitsfördernder Aspekte, angewendet werden können. Die abgeholten Instrumente sollen für die Anwendung in der Praxis nutzbar sein. Dazu gehört auch die Kompetenz, soziologische Grundbegriffe zu benennen, definieren und anwenden zu können, um somit Organisationen zu verstehen und insbesondere die Ablaufebene in Organisationen unter gesundheitsförderlicher Organisationsentwicklung zu betrachten.

Die Hauptkompetenz des Blockseminars M8.4 "Qualitätsmanagement" liegt laut dem verantwortlichen Dozenten darin, Grundkenntnisse über das Qualitätsmanagement zu erlangen. Dazu gehört auch der Normaufbau der DIN EN ISO 9001: 2015 und das darin verwendete Prozessmodell. Die Studierenden sollen wissen, was die Norm fordert und wie diese Forderungen in der Praxis umgesetzt werden.

### 3.2.4 Modul 9

Durch die Lehrveranstaltung M9.1 "Kommunikation von Gesundheit" sollen die Studierenden laut dem Modulverantwortlichen die Hauptkompetenz erwerben eine Gesundheitskampagne selbstständig entwickeln zu können. Sie sollen in der Lage sein ein für den Gesundheitszustand der Bevölkerung relevantes Thema zu identifizieren und auf Grundlage dessen ein

geeignetes Gesundheitsinformationskonzept zu erarbeiten. Die Zielgruppe, Möglichkeiten des Medieneinsatzes und organisatorische Aspekte sind je nach Organisation zu definieren und zu berücksichtigen. Dadurch erwerben die Studierenden die Kompetenz ihr Wissen in verschiedenen Handlungsfeldern anzuwenden. Da die grundlegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dem angloamerikanischen Raum stammen, wird das Seminar von dem Dozenten in der englischen Sprache gehalten. So ist es möglich, den Studierenden wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse sowie internationale Praxisbeispiele zu vermitteln, sodass die beschriebene Hauptkompetenz entwickelt werden kann.

Die Hauptkompetenz, die der Dozent im Modul 9.2 "Moderation und Präsentation" vermitteln möchte, ist das selbstbewusste und mutige Auftreten der Studierenden in Präsentations- und Moderationsprozessen. Sie sollen die Kompetenz entwickeln ihre eigene Moderationsweise kritisch wahrzunehmen und reflektieren zu können. Der Dozent gliedert das Seminar indem zum einem Präsentationstechniken als auch Moderationsmethoden vermittelt werden. Die Weiterentwicklung der Studierenden in der Durchführung von Moderationsprozessen ist ein wesentliches Ziel. Somit beziehen sich die Fragen des Evaluationsbogens vor allem auf den Moderationsaspekt. Dazu werden Moderationsmethoden vermittelt, die dazu dienen ein Seminar strukturiert und anregend durchführen zu können. Mit diesen Techniken sollen die Studierenden die Kompetenz entwickeln mit einem selbstsicheren und positiven Auftreten vor Gruppen unterschiedlicher Größe sprechen und mit ihnen interaktiv agieren zu können.

Das Teilmodul M9.3 "Fachenglisch" soll laut dem Dozenten die Hauptkompetenz entwickeln, zu unterschiedlichen Themen der Gesundheitsförderung in englischer Sprache die eigene Meinung vertreten zu können. In diesem Seminar setzen sich die Studierenden mit verschiedenen Gesundheitsaspekten auseinander und diskutieren darüber, sodass das wesentliche Vokabular der Themen interaktiv erarbeitet wird. Außerdem werden die wesentlichen Zeitformen vermittelt, damit die Studierenden die englische Sprache grammatikalisch richtig anwenden können. Der Dozent möchte die Studierenden dazu befähigen Gesundheitsinformationskonzepte in englischer Sprache anderen Person zu übermitteln. Damit knüpft dieses Teilmodul an die Module 9.1. Kommunikation von Gesundheit und 9.2. Moderation und Präsentation an, sodass die Studierenden nach Abschluss des gesamten Moduls Gesundheitsinformationskonzepte in deutscher und englischer Sprache präsentieren können.

## 4 Methodische Herangehensweise

### 4.1 Ablaufplan des Projektes

Im nächsten Kapitel wird zum einen der Ablaufplan des Projektes vorgestellt und zum anderen die verschiedenen verwendeten Messinstrumente.

Im folgenden Abschnitt wird der Ablaufplan des Projektes komprimiert zusammengefasst. Um ein geeignetes Messinstrument entwickeln zu können, wurde zunächst von allen Beteiligten eine umfassende Literaturrecherche zum Kompetenzbegriff durchgeführt, hier wurde sich an unterschiedlichen Beispielen orientiert und schließlich die Definition von Weinert (2001) als Ausgangspunkt verwendet. Um die dazugehörigen Wissens- und Fähigkeitsfragen zu erstellen, war die Rücksprache mit den verantwortlichen Dozierenden unerlässlich, deshalb wurden in einem weiteren Schritt alle Dozierenden mit einem erstellten Flyer kontaktiert mit der Bitte um ein Gespräch, in dem die Hauptkompetenz des jeweiligen Moduls dargestellt wird. Der Zeitraum der Gespräche lag in den Monaten von April bis Juni. Auf Grundlage der Informationen wurden die Wissens- und Fähigkeitsfragen individuell für jedes Modul entwickelt. Gleichzeitig erfolgte die restliche Fragebogenerstellung, dazu gehörte die Auswahl einzelner Items des Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE II), die sich in der Recherche als relevant für den Hochschulkontext erwiesen und im ersten Teil des Fragebogens zu finden sind. Zusätzlich wurde der bestehende GEKo an das Layout des neuen Fragebogens angepasst.

Nachdem der erste Fragebogen (M8.2) erstellt war, wurde dieser im Rahmen eines Expertenpretests an den Dozenten weitergeleitet und anschließend geringfügig angepasst. Im weiteren Verlauf wurden alle Items zu Wissen und Fähigkeit an die jeweiligen Dozierenden zur inhaltlichen Überprüfung übermittelt. Weitere Pretests konnten aufgrund der geringen Stichprobe und des zeitlichen Aspekts nicht gewährleistet werden, was sich durch den explorativen Charakter des Projekts jedoch nicht als hinderlich darstellte.

Die Evaluation der Seminare erfolgte in den Monaten Mai bis Juli zu unterschiedlichen Zeitpunkten. So fand die Erhebung der wöchentlichen Veranstaltungen in der Regel nach Abschluss der letzten Sitzung statt (Juli 2016), bei den Blockveranstaltungen erfolgte diese im Durchschnitt zehn Tage nach der letzten Veranstaltung. Bei jeder Erhebung wurden nahezu alle Studierende ( $n=23$ ) des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung befragt. Die Bögen wurden nach Abschluss des jeweiligen Teilmoduls an die Studierenden ausgegeben und von diesen mit freiwilliger Angabe ihrer ID ausgefüllt, um die Ergebnisse im weiteren Verlauf mit den Noten der jeweiligen Veranstaltung in Verbindung setzen zu können. Dabei wird jedoch trotzdem absolute Anonymität gewährleistet. Die gewonnenen Daten wurden im Anschluss computergestützt erfasst und von dem Projektleiter Herrn Prof. Dr. Hajji ausgewertet. Hier wurden Reliabilitäts- und Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse wurden im Gespräch mit dem Projektteam diskutiert und analysiert und fortlaufend im Projektbericht dokumentiert. Bei den Ergebnissen interessieren im Zusammenhang mit diesem Projekt vor allem die Messbarkeit der Kompetenzen und die Korrelationen zwischen HILVE/GEKo mit den erfassten Kompetenzen, die im Ergebnisteil ausführlich besprochen werden. Außerdem erhielten alle Dozierenden die Ergebnisse ihrer Veranstaltung,

um eine diesbezügliche Rückmeldung zu bekommen mit der Aufforderung die einzelnen Aspekte des Fragebogens mit Noten in Hinblick auf ihre Aussagekraft zu bewerten, was ebenfalls in den Ergebnisteil einfließt.

Ein Überblick über den Ablauf des Projektes gibt nachfolgende Abbildung:

Abbildung 4: Projektablaufplan

	April	Mai	Juni	Juli	August
Recherche: Literatur, Kompetenzbegriff, Beispiele					
Flyer für Dozierende					
Kontakt mit Dozierenden					
Befragung der Dozierenden					
Fragenbogenerstellung und Operationalisierung der Hauptkompetenzen der einzelnen Module					
Modul 6.1				Erhebung 14.07.16	
Modul 6.2				Erhebung 20.07.16	
Modul 6.3		Erhebung 12.05.16			
Modul 7.1				Erhebung 14.07.16	
Modul 7.2				Erhebung 12.07.16	
Modul 8.1				Erhebung 08.07.16	
Modul 8.2		Erhebung 09.05.16			
Modul 8.3				Erhebung 06.07.16	
Modul 8.4.			Erhebung 17.06.16		
Modul 9.1		Erhebung 13.05.16			
Modul 9.2			Erhebung 02.06.16		
Modul 9.3				Erhebung 07.07.16	
Auswertung, Diskussion der Ergebnisse					
Projektbericht					

Quelle 4: eigene Darstellung

## 4.2 Messinstrumente

Um die Qualität der Lehre anhand der Kompetenzentwicklung der Studierenden zu erfassen, wird ein quantitativer Fragebogen erstellt. Dieser Fragebogen (Anhang), welcher von den drei Studierenden in Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Dr. Hajji entwickelt wurde, besteht aus drei Teilen. Der erste Teil des Fragebogens (Teil A) umfasst dozentenorientierte Items des Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE II) mit Hilfe derer die Lehrqualität der Dozierenden gemessen werden soll. Die Dimensionen und Items wurden aus dem Fragebogen von Herrn Prof. Dr. Rindemann übernommen und teilweise modifiziert. Es wurde kritisch herausgearbeitet, welche Dimensionen für die Evaluation der Lehre des Studienganges Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung entscheidend sind.

Im zweiten Teil (Teil B) des gesamten Fragebogens folgt die Erhebung der Kompetenzen der Studierenden. Für jedes Teilmodul wurden Items entwickelt, die die Kompetenzentwicklung der Studierenden operationalisieren. Die Dimensionen beziehen sich auf die bereits beschriebene Kompetenzdefinition auf Grundlage von Weinert, sodass Fragen zu der Problemlösekompetenz, zur Bereitschaft und Motivation, zum verantwortungsvollen Umgang, zu dem Wissensstand und den Fähigkeiten entwickelt worden sind. Die einzelnen Items wurden auf jedes Modul individuell angepasst, um die Validität zu gewährleisten. Insbesondere die Items der Dimensionen Wissen und Fähigkeiten wurden an die vermittelten Inhalte des jeweiligen Teilmoduls und deren Schwierigkeitsgrad angepasst. Bei den Wissensfragen handelt es sich um spezifische Fragen, deren Inhalte von den Dozenten als Grundlage für die Entwicklung der Hauptkompetenz angesehen werden. Um die Fähigkeiten der Studierenden abbilden zu können, wurden Anwendungsfragen entwickelt, die sich auf die Inhalte der Wissensfragen beziehen. Die Items der Dimensionen Problemlösekompetenz, Bereitschaft und Motivation sowie der verantwortungsvolle Umgang unterscheiden sich in ihren grundlegenden Inhalten für die einzelnen Teilmodule nicht. Es fand jedoch eine Anpassung für den jeweiligen Bezug statt, sodass zum Beispiel der verantwortungsvolle Umgang im Teilmodul 7.2 auf die quantitative Sozialforschung gelegt wurde.

Der Fragebogen schließt mit dem Teil C ab, der den GEKo-Fragebogen umfasst. Dieser Fragebogen wurde bis dato für die Evaluation der Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal genutzt.

Die Kombination der drei Fragebogenteile ist notwendig, um den Einfluss der Dozenten auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden einschätzen zu können. Der dozentenorientierte Fragebogen HILVE II gibt Hinweise darauf, inwiefern die Dozenten und deren Lehrqualitäten die Kompetenzentwicklung der Studierenden beeinflussen. Dazu werden Dimensionen, wie das Dozentenengagement, die Lehrkompetenz oder das Klima zwischen den Dozenten und den Studierenden mit den Items zur Kompetenzmessung korreliert. Zum anderen ist die Durchführung des GEKo-Fragebogens wichtig, um dessen Validität bezüglich der Kompetenzentwicklung zu erfahren. Der GEKo-Fragebogen wird für dieses Ziel mit den Fragen zur Kompetenzmessung in Beziehung gesetzt, sodass erkennbar wird, in welchem Umfang der GEKo-Fragebogen die Kompetenzentwicklung der Studierenden abbildet. Zur Überprüfung der Zusammenhänge wurde der Korrelationstest nach Pearson herangezogen.

## 4.2.1 Messinstrumente HILVE II

Im Folgenden wird Teil A des Fragebogens mit Hilfe mehrerer Tabellen dargestellt. Zunächst wird der Theoriebegriff bzw. die Dimension beschrieben. Anschließend folgt die Erklärung des Theoriebegriffs, um das zugrunde liegende Ziel der Dimension nachvollziehen zu können. Vervollständigt werden die Tabellen mit den jeweiligen Items und der Antwortskala.

**Tabelle 1: Messinstrumente HILVE II**

<b>Theoriebegriff:</b>	Lehrstruktur
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Beschreibt den Aufbau und die Organisation der Veranstaltung
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung ist logisch/nachvollziehbar.</li> <li>• Die Veranstaltung ist gut organisiert.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	Skala 1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu

<b>Theoriebegriff:</b>	Interessenförderung
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Umfasst die Steigerung des Interesses an dem Thema durch die Gestaltung der Veranstaltung
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Veranstaltung fördert mein Interesse an den Kursinhalten.</li> <li>• Der Kurs motiviert dazu, sich selbst mit den Kursinhalten zu beschäftigen.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu

<b>Theoriebegriff:</b>	Fleiß und Arbeitshaltung
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Beschreibt die Einschätzung der Studierenden über ihren Arbeitsaufwand für die Veranstaltung
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bereite den Kurs (z.B. Texte lesen) vor oder nach.</li> <li>• Mein Arbeitsaufwand ist verglichen mit den anderen Veranstaltungen hoch.</li> <li>• Mein üblicher Arbeitsaufwand für den Kurs pro Woche (nicht Kursdauer)</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 = sehr wenig bis 7 = sehr viel</li> <li>• 1 = trifft nicht zu bis 7 = trifft zu</li> <li>• 0 Stunden, 1 Stunde, 2 Stunden, 3 Stunden, 4 Stunden, 5 Stunden, 6+ Stunden</li> </ul>

<b>Theoriebegriff:</b>	Lernen in der Veranstaltung
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Erhebt die Höhe der Wissensvermittlung
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich lerne viel in der Veranstaltung.</li> <li>• Mein Wissenstand ist nach der Veranstaltung wesentlich höher als vorher.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu

<b>Theoriebegriff:</b>	Lehranforderungen
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Misst, ob die Studierenden in der Stoffschwierigkeit, Stoffmenge und Geschwindigkeit gefordert werden
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwere des Stoffes als solches.</li> <li>• Der Umfang des Stoffes.</li> <li>• Das Tempo des Kurses.</li> <li>• Die Anforderungen sind...</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 = viel zu leicht bis 7 = viel zu schwer</li> <li>• 1 = viel zu wenig bis 7 = viel zu schwer</li> <li>• 1 = viel zu langsam bis 7 = viel zu schnell</li> <li>• 1 = viel zu niedrig bis 7 = viel zu hoch</li> </ul>

<b>Theoriebegriff:</b>	Lehrkompetenz
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Erhebt, ob der Dozent seine Veranstaltungen didaktisch gut gestaltet
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Dozentin/der Dozent spricht verständlich und anregend.</li> <li>• Die Dozentin/der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen.</li> <li>• Die Dozentin/der Dozent fasst regelmäßig Stoff zusammen.</li> <li>• Die Dozentin/der Dozent wirkt gut vorbereitet.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu

<b>Theoriebegriff:</b>	Dozentenengagement
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Erhebt die Motivation der Dozentin/des Dozenten aus Sicht der Studierenden
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Dozentin/der Dozent engagiert sich bei der Lehrtätigkeit und vermittelt Begeisterung.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Dozentin/dem Dozenten ist es wichtig, dass die Teilnehmer etwas lernen.</li> <li>• Die Dozentin/der Dozent motiviert die Teilnehmer.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu

<b>Theoriebegriff:</b>	Klima
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Erhebt den Umgang und die Kooperation zwischen der Dozentin/dem Dozenten und den Studierenden
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Dozentin/der Dozent ist im Umgang mit den Studierenden freundlich.</li> <li>• Die Dozentin/der Dozent ist kooperativ und aufgeschlossen.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu

<b>Theoriebegriff:</b>	Präsentationen
<b>Operationalisierungsziel:</b>	Beschreibt die Qualität studentischer Präsentationen und die Höhe der Ergänzung durch die Dozentin/den Dozenten
<b>Items:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lehrkraft ergänzt Präsentationen...</li> <li>• Die Vorgehensweise und Darbietung der Inhalte ist ansprechend/gut.</li> <li>• Die fachlich-inhaltliche Qualität der Präsentationen ist hoch.</li> <li>• Ich lerne viel durch die Präsentation anderer Teilnehmer.</li> </ul>
<b>Antwortskala:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 = viel zu wenig bis 7 = viel zu viel, keine Präsentationen</li> <li>• 1 = Trifft nicht zu bis 7 = Trifft zu, keine Präsentationen</li> </ul>

Quelle 5: eigene Darstellung nach HILVE II

## 4.2.2 Messinstrumente Kompetenz

Weitergehend wird der zweite, selbst entwickelte Teil (B) des Fragebogens vorgestellt. Dabei werden zunächst die drei Dimensionen Problemlösekompetenz, verantwortungsvoller Umgang sowie Bereitschaft und Motivation beschrieben. Anschließend folgen für jedes Teilmodul die Wissens- und Fähigkeitsfragen, die individuell erarbeitet wurden. Mit der Dimension ‚Wissen‘ soll erfasst werden, ob die Studierenden die Veranstaltungsinhalte wieder geben können, die für den Erwerb der Hauptkompetenz wesentlich sind. Die Anwendung des erworbenen Wissens soll über die Dimension ‚Fähigkeiten‘ erhoben werden. Dazu bekommen die Studierenden Fallbeispiele des jeweiligen Teilmoduls, um den Wissenstransfer in die Praxis messen zu können. Die richtigen Antworten der Wissens- und Fähigkeitsfragen sind im Folgenden fett markiert. Dieser Teil des Fragebogens wird von den verantwortlichen Dozenten als auch von Herrn Prof. Dr. Hajji hinsichtlich der Gütekriterien überprüft. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl ist es nicht möglich einen Pretest für die einzelnen Fragebögen durchzuführen, sodass die Expertenmeinungen zur Überprüfung der Fragen genutzt wurden. Die größte Herausforderung lag bei der Fragenentwicklung im Schwierigkeitsniveau, das bestenfalls in allen Veranstaltungen identisch sein soll.

**Tabelle 2: Messinstrumente Kompetenzen**

<b>Theoriebegriff</b>	Problemlösekompetenz
<b>Operationalisierungsziel</b>	Es wird erfasst inwiefern Probleme in verschiedenen Situationen identifiziert, analysiert und bearbeitet werden können.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich kann Probleme im Projektmanagement mit den erworbenen Fähigkeiten identifizieren und lösen.</li> <li>• Ich kann mit den erworbenen Fähigkeiten die Ursache eines Problems im Projektmanagement analysieren und beheben.</li> <li>• Ich kann mit den erlernten Fähigkeiten Lösungsmöglichkeiten für verschiedene Situationen im Projektmanagement erarbeiten.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft nicht zu bis 7 = trifft zu

<b>Theoriebegriff</b>	Verantwortungsvoller Umgang
<b>Operationalisierungsziel</b>	Es wird erhoben, ob die Studierenden ihre Fähigkeiten entsprechend gesellschaftlicher und ethischer Normen einsetzen werden.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Veranstaltung hat meine Fähigkeiten im respektvollen Umgang mit Personen in Organisationen gesteigert.</li> <li>• Die erlernten Fähigkeiten befähigen mich das moralisch Richtige in Organisationen zu tun.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die erlernten Fähigkeiten befähigen mich, die Verantwortung für mein Handeln in Organisationen zu tragen.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft nicht zu bis 7 = trifft zu

<b>Theoriebegriff</b>	Bereitschaft und Motivation
<b>Operationalisierungsziel</b>	Es wird erhoben, ob durch die Veranstaltung die Motivation gesteigert werden konnte, die erlernten Fähigkeiten in die Praxis umzusetzen.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mit den erlernten Fähigkeiten kann ich die Initiative in fachlichen Fragen ergreifen.</li> <li>Ich bin motiviert die erlernten Fähigkeiten in meinem späteren Arbeitsleben einzusetzen.</li> <li>Ich freue mich, das in der Veranstaltung erworbene Wissen in der Praxis anzuwenden.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft nicht zu bis 7 = trifft zu

<b>Modul</b>	6.1 Rechtliche und ethische Aspekte der Gesundheitspolitik
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Welcher Aspekt nimmt keinen Einfluss auf die Entwicklung der Einnahmen des deutschen Gesundheitssystems? <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Abwanderung zur PKV</li> <li>Die Entwicklung der Arbeitslosenzahl</li> <li><b>Die Selbstbeteiligung</b></li> </ul> </li> <li>Welchen Interessenaspekt beinhaltet das "Magische Viereck der Gesundheitspolitik" nicht? <ul style="list-style-type: none"> <li>Qualität der Versorgung</li> <li>Wachstum</li> <li><b>Strukturen des Gesundheitswesens</b></li> </ul> </li> <li>Welcher Aspekt stellt eine mögliche Gesundheitspolitische Strategie zur Finanzierung des Gesundheitssystems dar? <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Leistungskürzungen</b></li> <li>Ausbau der Präventionsmaßnahmen (Präventionsgesetz)</li> <li>Umwandlung von sozialversicherungspflichtigen Einkom-</li> </ul> </li> </ol>

	men in abgabefreies Einkommen
--	-------------------------------

<b>Modul</b>	6.1 Rechtliche und ethische Aspekte der Gesundheitspolitik
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeit
<b>Fallbeispiel</b>	Im Folgenden Fallbeispiel geht es um kritische und ethische Aspekte der Gesundheitspolitik. Ein Bekannter von Ihnen ist an Bauchspeicheldrüsenkrebs (bereits im Endstadium) erkrankt. Er sieht in seinem Weiterleben keinen Sinn mehr und äußert den Wunsch nach Erlösung. Er bittet Sie nun Ihren Rat und Auskunft.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was würde für diesen Bekannten bei Erfüllung gewisser Bedingungen aufgrund der aktuellen Gesetzeslage in Deutschland nicht in Frage kommen? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einnahme eines tödlich wirkenden Mittels, welches durch eine Organisation bereitgestellt wird.</b></li> <li>• Gabe schmerzlindernder Medikamente mit möglichen lebensverkürzenden Nebenwirkungen.</li> <li>• Verzicht auf lebensverlängernde Maßnahmen.</li> </ul> </li>   <li>2. Sie selbst sind ein Sterbehilfe-Kritiker. Deshalb möchten Sie Ihren Bekannten davon überzeugen, keine Maßnahmen der Sterbehilfe in Anspruch zu nehmen. Welches Argument würden Sie nicht ergreifen? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht alles was medizinisch machbar ist, hat einen individuellen Nutzen.</li> <li>• In Deutschland besteht eine gute Palliativmedizin und hospizische Betreuung; Leiden und Schmerzen können hier genommen werden.</li> <li>• <b>Die Einforderung individualisierter Entscheidungsräume ist in dieser Hinsicht das Richtige.</b></li> </ul> </li>   <li>3. Ihr Bekannter möchte nun doch eine palliativmedizinische Betreuung erhalten. Es wurde darüber entschieden, dass er eine spezialisierte ambulante Palliativversorgung erhält (SAPV). Welche Leistungserbringer ermöglichen ihm in Zukunft ein menschenwürdiges Leben mit seiner Krankheit? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Palliative-Care-Teams</b></li> <li>• Haus- und Fachärzte</li> <li>• Ambulante Pflegedienste mit Basisqualifikation</li> </ul> </li> </ol>

<b>Modul</b>	6.2 Gesundheitspolitik und Gesundheitsversorgung
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Welche der folgenden Aussagen bildet keine Besonderheit des deutschen Gesundheitssystems ab?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Entscheidungen im Gesundheitswesen werden vorrangig vom Staat getroffen</b></li> <li>• Konzeption der GKV als Arbeitnehmersversicherung</li> <li>• Krankenkassen als selbstverwaltende Körperschaft des öffentlichen Rechts</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>2. Was ist eine Aufgabe des Gemeinsamen Bundesausschusses (GBA)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteilung des Budgets an die Kassenärztlichen Vereinigungen</li> <li>• <b>Festlegung der medizinischen Leistungen, welche von der GKV übernommen werden</b></li> <li>• Zuständigkeit für den Sicherstellungsauftrag</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>3. Welche Aussage zum Morbi-RSA ist falsch?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Morbi- RSA bezieht beitragsfreie mitversicherte Familienangehörige ein</li> <li>• Der Morbi-RSA soll die Risikoselektion zwischen den Kassen verhindern</li> <li>• <b>Durch den Morbi-RSA findet ein kompletter Ausgaben- ausgleich zwischen den Krankenkassen statt</b></li> <li>• Weiß nicht</li> </ul>

<b>Modul</b>	6.2 Gesundheitspolitik und Gesundheitsversorgung
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Das neue Präventionsgesetz sieht vor, dass Krankenkassen und Pflegekassen künftig mehr als 500Mio. Euro für Gesundheitsförderung und Prävention investieren. Sie arbeiten bei einer Krankenkasse, die diesen rechtlichen Bedingungen nun nachkommen muss.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	1. Welche rechtliche Rahmenbedingung könnte für Sie an einem bestimmten Punkt Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Präventionsmaßnahmen bereiten?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die finanziellen Mittel für Maßnahmen der Individualprävention sind nicht ausreichend.</li> <li>• <b>Die Länder wollen Mitspracherecht bei der Umsetzung von Präventionsmaßnahmen, obwohl sie selbst nichts einzahlen.</b></li> <li>• BGM Maßnahmen erfordern eine zu hohe Finanzierung durch die Krankenkassen.</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>2. Das PräVG ist in der Regel auf bestimmte Handlungsfelder ausgerichtet. Sie möchten einem Unternehmen spezielle Maßnahmen anbieten, sich aber zugleich am PräVG orientieren. Welche Maßnahme würden Sie folglich nicht anbieten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stressbewältigungskurse</li> <li>• <b>Resilienz-Förderungsprogramme</b></li> <li>• Alkoholpräventionsprogramme</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>3. Wo sehen Sie als Vertreter einer Gesetzlichen Krankenkasse den wesentlichsten Veränderungsbedarf hinsichtlich der Prävention und Gesundheitsförderung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Kooperation mit anderen Sozialversicherungsträgern</li> <li>• Eine Kooperation mit Kommunen und Ländern</li> <li>• <b>Gesundheitsförderung und Prävention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe</b></li> <li>• Weiß nicht</li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	6.3 Strategien der Gesundheitsförderung im internationalen Vergleich
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Welche der folgenden Aussagen ist nach dem Erklärungsmodell von Mackenbach <b>nicht</b> korrekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materielle Faktoren und die Gesundheit stehen in einem direkten Verhältnis.</li> <li>• <b>Der Sozioökonomische Status und die Gesundheit stehen in einem direkten Verhältnis</b></li> <li>• Psychosoziale Faktoren und die Gesundheit stehen in einem direkten Verhältnis</li> </ul> <p>2. Welche der folgenden Indikatoren bilden die drei Hauptindikatoren für die Messung gesundheitlicher Ungleichheit ab?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Der Zugang zur Versorgung - Das Gesundheitsverhalten – Der Gesundheitszustand</b></li> <li>• Der Zugang zur Versorgung - Das Gesundheitsverhalten – Die Mortalität</li> <li>• Der Zugang zur Versorgung - Das Gesundheitsverhalten - Die Lebenserwartung</li> </ul> <p>3. Für die Erstellung eines Projektes können die Kriterien guter Praxis (BZgA) herangezogen werden. Welches Kriterium zählt nicht zu diesen Kriterien?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplikatorenansatz</li> <li>• Kosten Nutzen Relation</li> <li>• <b>Bedarfsermittlung</b></li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	6.3 Strategien der Gesundheitsförderung im internationalen Vergleich
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	<p>Der Anteil essgestörter Kinder und Jugendlicher hat in den letzten Jahren zugenommen und steigt weiter an. Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind überdurchschnittlich oft übergewichtig. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, müssen präventive Maßnahmen ergriffen werden, welche in die die alltägliche Lebenswelt implementiert werden. Kindertagesstätten und Grundschulen bilden den Alltag dieser Kinder und Jugendlichen, weshalb an diesem Setting angesetzt werden sollte.</p> <p>Ein Beispielprojekt ist die Schulung von ErzieherInnen und LehrerInnen, welche die bestimmten Maßnahmen zusammen mit den Kindern umsetzen. Im Mittelpunkt steht hierbei die gesunde Ernährung.</p>
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Welche Präventionsmaßnahme wäre für diese essgestörten und sozial benachteiligten Kinder die effektivste?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Stärkung des selbstbestimmten und bewussten Entscheidens für gesunde Nahrungsmittel</b></li> <li>• Vielfältiges Angebot an Bewegungsprogrammen und Bewegungspausen</li> <li>• Umgestaltung des Essensangebotes: „Mittagstisch gesund und günstig“</li> </ul> <p>2. Welche wichtigen Kriterien guter Praxis sollten sie bei diesem Projekt besonders beachten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Niedrigschwelligkeit und Multiplikatorenkonzept</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niedrigschwelligkeit und Bedarfsermittlung</li> <li>• Niedrigschwelligkeit und Kosten Nutzen Relation</li> </ul> <p>3. Probleme ergaben sich bei der Umsetzung dieser Maßnahmen. Im Prozess lässt sich bereits erahnen, dass einige ErzieherInnen, welche die Maßnahmen durchführen, fehlende Kompetenzen für dieses Projekt aufweisen. Welche Evaluation würden Sie aufgrund des beschriebenen Problems insbesondere durchführen, um das Projekt bei einer weiteren Implementation zu verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planungsevaluation</li> <li>• <b>Strukturevaluation</b></li> <li>• Ergebnisevaluation</li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	7.1 Qualitative Sozialforschung
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Was ist unter den Begriffen "Forcing" und "Emergence" im Kontext der Grounded Theory-Debatte zu verstehen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellt den Konflikt zwischen Glaser und Strauss dar. Glaser wirft Strauss vor: Theorien aus qualitativen Daten mittels eines Kodierschemas abzugewinnen (Forcing).</li> <li>• Strauss und Glaser vertreten die These des "Forcing" und "Emergence". Theorien ergeben sich aus den qualitativen Interviews durch ein Wechselspiel aus hervor zwingen und herauslesen.</li> <li>• <b>Stellt den Konflikt zwischen Strauss und Glaser dar. Strauss wirft Glaser vor: Theorien aus qualitativen Daten mittels eines Kodierschemas abzugewinnen (Forcing).</b></li> </ul> <p>2. Was ist unter dem Begriff "intervenierende Bedingung" im Kodierparadigma von Strauss und Corbin zu verstehen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unter "intervenierende Bedingungen" sind Bedingungen der Strategie zu verstehen.</li> <li>• <b>Unter "intervenierende Bedingungen" sind die Vorbedingungen der Strategie zu verstehen.</b></li> <li>• Unter "intervenierende Bedingungen" sind die Ursachen für die Strategie zu verstehen.</li> </ul> <p>3. Durch welchen Schritt können theoretische Aussagen aus der Empirie entwickelt werden?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offenes Kodieren, weil verschiedene Dimensionen in Beziehung gesetzt werden.</li> <li>• Axiales Kodieren, weil Ausprägungen der verschiedenen Kategorien in Verbindung gesetzt werden.</li> <li>• <b>Axiales Kodieren, weil dort Zusammenhänge zwischen den Dimensionen/Kategorien erarbeitet werden.</b></li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	7.1 Qualitative Sozialforschung
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	<p>Im folgenden Text wird das Phänomen "Mathematische Kompetenzen" behandelt. Bitte verkoden Sie gemäß dem Kodierparadigma von Strauß und Corbin die Sätze.</p> <p>Mein Vater und meine Mutter liebten es mit Zahlen umzugehen. Meine Eltern haben jede Gelegenheit genutzt um mir die Zahlen beizubringen. Dabei habe ich mich nicht ungeschickt angestellt. Ich fand Spaß an Zahlen. Ich habe daher schon früh das Zählen und Rechnen gelernt.</p>
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. "Mein Vater und meine Mutter liebten es mit Zahlen umzugehen."</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kontext</b></li> <li>• Strategie</li> <li>• Folge</li> </ul> <p>2. "Dabei habe ich mich nicht ungeschickt angestellt."</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervenierende Vorbedingung</b></li> <li>• Strategie</li> <li>• Folge</li> </ul> <p>3. "Ich habe daher schon früh das Zählen und Rechnen gelernt."</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenierende Vorbedingung</li> <li>• Strategie</li> <li>• <b>Folge</b></li> </ul>

<b>Modul</b>	7.2 Quantitative Sozialforschung
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	1. Was beschreibt der p-Wert bei einer statistischen Testung?

keiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mit welchem Grad an Unsicherheit Ho verworfen werden kann.</b></li> <li>• Mit welchem Grad an Unsicherheit Ho angenommen werden kann.</li> <li>• Die Wahrscheinlichkeit, mit der die Alternativhypothese wahr ist.</li> </ul> <p>2. Untersucht werden soll der Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und Depressionen. Wie lautet die Null Hypothese?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitslose Menschen leiden häufiger an Depressionen als Menschen, die einer Tätigkeit nachgehen.</li> <li>• <b>Arbeitslose Menschen leiden nicht häufiger an Depressionen als Menschen, die einer Tätigkeit nachgehen.</b></li> <li>• Es besteht ein Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Depression.</li> </ul> <p>3. Sie möchten den Zusammenhang von zwei ordinalen Variablen überprüfen und anschließend graphisch darstellen. Wie gehen Sie bei SPSS vor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich führe eine Regressionsanalyse durch.</li> <li>• <b>Ich erstelle eine Kreuztabelle mit einem Chi<sup>2</sup> Test</b></li> <li>• Ich führe den t-Test durch</li> </ul>
--------	---

<b>Modul</b>	7.2 Quantitative Sozialforschung
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Sie möchten den kausalen Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und psychischer Erkrankungen (Depressionen) untersuchen.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Was sind die wichtigsten Elemente ihrer Studienskizze?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Studiendesign – Rekrutierung – Erhebungsinstrument</b></li> <li>• Erhebungsinstrument – Repräsentativität – praktische Aspekte</li> <li>• Studiendesign – Reliabilität – praktische Aspekt</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>2. welches Studiendesign eignet sich hierfür nicht?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Querschnittstudie</b></li> <li>• Kohortenstudie</li> <li>• Fall-Kontrollstudie</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>3. Ihre Testung des Zusammenhanges von Arbeitslosigkeit und Depressionen zeigt folgendes Ergebnis: <math>p= 0,001</math>. Was bedeutet dies für Ihre Untersuchung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Nullhypothese kann angenommen werden</li> <li>• <b>Die Nullhypothese kann verworfen werden</b></li> <li>• Dieses Ergebnis hat keine Aussagekraft für die Hypothesentestung</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	8.1: Gesundheitsfördernde Programme und Leistungen von Organisationen
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Wie beginnt im idealtypischen Vorgehen die Umsetzung Betrieblicher Gesundheitsförderung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sensibilisierung, Strukturanalyse, Ermittlung des Handlungsbedarfs</b></li> <li>• Sensibilisierung, Strukturanalyse, vertiefende Analyse der Beteiligungsgruppen</li> <li>• Sensibilisierung, Strukturanalyse, Zurückspiegelung der Ergebnisse an die Steuerungsgruppe</li> </ul> <p>2. Was gehört nicht zu den Kriterien für die Bewertung der Ergebnisqualität nach dem Leitfaden von Badura?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation</li> <li>• Person</li> <li>• <b>Zeitliches Engagement</b></li> </ul> <p>3. Was kennzeichnet eine formative Evaluation u.a.?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einrichtung von Lernzyklen aus Basis der Kernprozesse</b></li> <li>• Aussagen über die Nachhaltigkeit und Effizienz von Maßnahmen</li> <li>• Entscheidungshilfe über die Angemessenheit einer Intervention</li> </ul>

<b>Modul</b>	8.1: Gesundheitsfördernde Programme und Leistungen von Organisationen
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Sie sollen für Ihren Arbeitgeber ein Konzept für ein Programm im Rahmen des Betrieblichen Gesundheitsmanagement erstellen, das langfristig die Fehlzeiten des Unternehmens reduziert.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Wie gehen Sie zunächst vor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zielabklärung und Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur</b></li> <li>• Recherche einschlägiger Literatur und Identifikation der Arbeitsbelastungen</li> <li>• Entwicklung von Argumentationslinien anhand des Kernprozesses Betrieblicher Gesundheitsförderung</li> </ul> <p>2. Was müssen Sie bei der Konzeptentwicklung vor allem beachten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufstellung eines Maßnahmenplans für die Stärkung der Gesundheitskompetenz der Beschäftigten</li> <li>• <b>Entscheidung für bestimmte Ansatzpunkte der Gesundheitsförderung</b></li> <li>• Übertragung eines erprobten Modells in die Struktur der Organisation</li> </ul> <p>3. Wie können Sie Ihren Arbeitgeber innerhalb des Konzeptes von der potenziellen Wirksamkeit der Gesundheitsinterventionen überzeugen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung von summativer Evaluation und Einrichtung von Lernzyklen</li> <li>• Planung von summativer Evaluation und formative Prozessevaluation</li> <li>• <b>Anwendung von summativer Evaluation und evidenzbasierter Maßnahmen</b></li> </ul>

<b>Modul</b>	8.2: Planung, Durchführung, Evaluation von Organisationsentwicklungsprozessen
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie sieht im idealtypischen Veränderungsprozess die Reihenfolge von Teilaspekten aus? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vision - Organigramm - Operationsplan</b></li> <li>• Vision - Training und Coaching - Kommunikationsregeln</li> <li>• Vision - Rollen und Funktionen - Strategie</li> </ul> </li>   <li>2. Das Gantt-Diagramm dient unter anderem zum Darstellen... <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>...der zeitlichen Abfolge, von Meilensteinen, der Arbeitspakete.</b></li> <li>• ...der zeitlichen Abfolge, von Meilensteinen, von Dauer und Aufwand.</li> <li>• ...der zeitlichen Abfolge, von Meilensteinen, der Pufferzeiten.</li> </ul> </li>   <li>3. Was beinhaltet eine Risikoanalyse im Projektmanagement? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arbeitspakete - Eintrittswahrscheinlichkeit - Gegenmaßnahmen</b></li> <li>• Teilaufgaben - mögliche Risiken - Gegenmaßnahmen</li> <li>• Arbeitspakete - Akteurslandschaft - Gegenmaßnahmen</li> </ul> </li> </ol>

<b>Modul</b>	8.2: Planung, Durchführung, Evaluation von Organisationsentwicklungsprozessen
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Das Elisabeth-Krankenhaus ist Mitglied der Aktion "Gesundheitsfördernde Krankenhäuser" im örtlichen "Gesunde Städte-Projekt". In einem Projekt soll ein Trainings-System "Konstruktive Konfliktlösung im Krankenhaus" entwickelt werden. Für das Elisabeth-Krankenhaus ist diese Aufgabe neu. Obwohl es schon eine ganze Reihe von Kurssystemen zur Konfliktlösung gibt, ist die Übertragung auf die Zusammenarbeit im Krankenhaus sowie die Anpassung an die vorhandenen Ressourcen und organisatorischen Bedingungen einmalig.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was ist der erste Schritt für dieses Projekt? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektstrukturplan erstellen</li> <li>• Zielformulierung</li> <li>• <b>Organisationsdiagnose</b></li> </ul> </li> </ol>

	<p>2. Sie haben die Aufgabe, die Zeit dieses Projektes zu planen. Wie berücksichtigen Sie darin Dauer und Aufwand der Arbeitspakete?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Aufwand entspricht in der Regel der Dauer des Projekts.</li> <li>• <b>Die Dauer ist in der Regel höher als der Aufwand.</b></li> <li>• Die Schätzung der Dauer dient als Zeit-Puffer für den Aufwand.</li> </ul> <p>3. Wie kann die Wirksamkeit von konstruktiven Konfliktlösungen nach Ende des Projekts überprüft werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoring</li> <li>• Evaluation</li> <li>• <b>Controlling</b></li> </ul>
--	--

<b>Modul</b>	8.3: Organisationssoziologie
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Was gehört nicht zu den soziologischen Grundbegriffen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesellschaft, Organisation, Individuum</li> <li>• <b>Ablauforganisation, Aufbauorganisation</b></li> <li>• Struktur, Prozess</li> </ul> <p>2. Was nimmt aus Managementperspektive direkten Einfluss auf Organisationen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aufbauorganisation, Ablauforganisation, Unternehmenskultur</b></li> <li>• Aufbauorganisation, Ablauforganisation, Unternehmensführung</li> <li>• Aufbauorganisation, Ablauforganisation, Strukturmanagement</li> </ul> <p>3. Wonach wird eine funktionale Organisation geteilt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nach Objekten</li> <li>• Nach Rang</li> <li>• <b>Nach Verrichtungen</b></li> </ul>

<b>Modul</b>	8.3: Organisationssoziologie
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	In einem kleinständigen Unternehmen für IT-Programmierung und Beratung werden nach Stellenabbau Überlastungsfolgen sichtbar: Mitarbeiter arbeiten an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit und eine Führungskraft fällt aufgrund Burnout Langzeit aus.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie bearbeiten Sie dieses Problem systematisch? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überarbeitung der Unternehmensziele auf Grundlage der Unternehmenskultur</li> <li>• Festlegung von Maßnahmen durch Identifikation der Überlastungen</li> <li>• <b>Analyse der Ausgangslage und Ermittlung individueller Unternehmensstärken</b></li> </ul> </li>   <li>2. Wie können Sie Rollenbeschreibungen für die Bearbeitung des Überlastungsproblems nutzen? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Belastungen werden durch Regelung der Arbeitsabläufe reduziert</li> <li>• <b>Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen werden koordiniert und Belastungen somit reduziert</b></li> <li>• Belastungen werden durch Aufgabenteilung verringert</li> </ul> </li>   <li>3. Um Überlastungen zu reduzieren, soll die Aufgabendurchführung angepasst werden. Wie geschieht das? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einzelne Arbeitsschritte werden unter Nutzung verschiedener Ressourcen festgelegt</b></li> <li>• Der Organisatorische Rahmen wird entsprechend geändert</li> <li>• Ausrichtung auf eine divisionale Organisationsstruktur</li> </ul> </li> </ol>

<b>Modul</b>	8.4: Qualitätsmanagement
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was gehört u.a. zu den Grundsätzen des Qualitätsmanagement? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prozessorientierter Ansatz, Kundenorientierung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess</b></li> <li>• Einbeziehung der beteiligten Personen, prozessorientierter Ansatz, ausführliche Dokumentation</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risikomanagement, Verantwortlichkeit der Führung, prozessorientierter Ansatz</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>2. Was ist nicht Ziel der Qualitätsnorm DIN EN ISO 9001: 2015?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederkehrende Abläufe nach dem gleichen Schema zu regeln.</li> <li>• Bestimmte Informationen über das Qualitätsmanagementsystem in einem Handbuch kompakt zusammenzufassen.</li> <li>• <b>Wiederkehrende Abläufe in detaillierten Verfahrensanweisungen zu beschreiben.</b></li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>3. Wer sollte die Verantwortung für das Qualitätsmanagement übernehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Führungsebene</b></li> <li>• Projektgruppe</li> <li>• Qualitätsmanagementbeauftragter als Stabsstelle</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	8.4 Qualitätsmanagement
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Sie werden in einem Unternehmen beauftragt, die Einführung eines prozessorientierten Qualitätsmanagement zu begleiten, mit dem Ziel, die Effektivität und Effizienz in den unternehmerischen Arbeitsabläufen zu optimieren und somit auch die Kundenzufriedenheit zu erhöhen.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Wie gehen Sie in diesem Projekt vor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich verfasse ein Qualitätsmanagementhandbuch nach den Normkapiteln</li> <li>• <b>Ich erarbeite die grundsätzlichen unternehmenseigenen Abläufe des Unternehmens</b></li> <li>• Ich erarbeite messbare Kriterien für die Qualitätsziele</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>2. Wie können Sie die Anwendungsbereitschaft des eingeführten Managementsystem fördern?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verankerung des Management im Unternehmensleitbild</li> <li>• Interne Audits</li> <li>• <b>Kommunikation mit allen Mitarbeitern</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiß nicht</li> </ul> <p>3. Wie können Sie feststellen, ob das eingeführte Qualitätsmanagement funktioniert?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Die Geschäftsleitung überprüft und bewertet regelmäßig verschiedene Informationsquellen.</b></li> <li>• Das Managementsystem wird in Form eines Qualitätsberichts ausgewertet.</li> <li>• Das Management wird durch externe Audits zertifiziert.</li> <li>• Weiß nicht</li> </ul>
--	---

<b>Modul</b>	9.1 Kommunikation von Gesundheit
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Welche Aspekte müssen bei der Erstellung einer Werbekampagne berücksichtigt werden (Kotler's 4 Ps)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Product, Position, Price, Promotion</li> <li>• Product, Place, Price, Production</li> <li>• <b>Product, Place, Price, Promotion</b></li> </ul> <p>2. Was sollte man bei der Erstellung einer Werbekampagne als erstes definieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ober- und Unterziele</li> <li>• <b>Die Zielgruppe</b></li> <li>• Der Kanal inklusive Kostenberechnung</li> </ul> <p>3. Welche Aufgabe hat die „Message“ in einer Werbekampagne?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darbieten weiterer Informationsmöglichkeiten</li> <li>• Vermittlung grundlegender Informationen an die Zielgruppe</li> <li>• <b>Die Vermittlung des Hauptaspektes an die Zielgruppe</b></li> </ul>

<b>Modul</b>	9.1 Kommunikation von Gesundheit
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Sie sind Mitarbeiter einer BGM-Abteilung in einem Großunternehmen (über 1000 Mitarbeiter). Ihre nächste Aufgabe wird es sein eine informative Gesundheitskampagne über die negativen Folgen des Rauchens zu veröffentlichen. Sie arbeiten nach dem EPPM-Modell von Witte.

<p><b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welches Ziel verfolgen Sie in Ihrer Kampagne nach dem Modell von Witte? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Verhaltensveränderung der RaucherInnen</b></li> <li>• Erhöhung des Informationsstandes</li> <li>• Vermehrte Kommunikation über das Thema</li> </ul> </li>   <li>2. Das Modell empfiehlt über zwei Routen die Personen anzusprechen. Worüber werden entscheidende Argumente vermittelt? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Central und Peripheral Route</li> <li>• Central Route</li> <li>• <b>Peripheral Route</b></li> </ul> </li>   <li>3. Nach Umsetzung der Kampagne müssen Sie diese evaluieren. Welche Evaluationsmethode zur Messung der Wirksamkeit ist am Sinnvollsten? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quantitative Evaluationsmethode</b></li> <li>• Monitoring</li> <li>• Qualitative Evaluationsmethode</li> </ul> </li> </ol>
---	---

<p><b>Modul</b></p>	<p>9.2 Moderation und Präsentation</p>
<p><b>Theoriebegriff</b></p>	<p>Wissen</p>
<p><b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durch welche Frageform können Sie als Moderator eine Gruppe in einem Seminar spalten? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlossene Frage</li> <li>• Gegenfrage</li> <li>• <b>Alternativfrage</b></li> </ul> </li>   <li>2. Mit welcher Methode können Sie Themen sammeln, die noch bearbeitet werden sollen? <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Themenspeicher</b></li> <li>• Maßnahmenplan</li> <li>• Brainstorming</li> </ul> </li>   <li>3. Wann ist eine Feedbackrunde schon während des Seminars sinnvoll und nicht erst am Ende der Veranstaltung? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn ein Ergebnis erzielt wurde</li> <li>• Wenn einzelne TN frühzeitig das Seminar verlassen müssen</li> <li>• <b>Wenn TN Unzufriedenheit äußern</b></li> </ul> </li> </ol>

<b>Modul</b>	9.2 Moderation und Präsentation
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	Sie arbeiten in einer Beratungsagentur für unterschiedliche Unternehmen. Ein Kunde beauftragt Sie eine Gruppenmoderation zu leiten. Das Thema der Veranstaltung wird in dem Unternehmen sehr kontrovers diskutiert, sodass die Verantwortlichen alleine zu keinem Ergebniskommen. Sie sollen mit ausgewählten Methoden und einer entsprechenden Moderationsweise mit den Teilnehmern ein Ergebnis erzielen.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Zu Beginn der Veranstaltung merken Sie die Spannungen in der Gruppe. Durch welche Methode versuchen Sie die Unstimmigkeiten etwas zu lösen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Stimmungsbarometer</li> <li><b>Erwartungsabfrage</b></li> <li>Kennlernmatrix</li> </ul> </li> <li>Die Gruppe wird unruhig und jmd. fragt, wann endlich eine Pause gemacht werden kann. Sie sind mit der Gruppe jedoch in einer entscheidende Phase. Wie sollten Sie sich verhalten? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ich gestatte der Gruppe eine kurze Pause.</li> <li><b>Ich gebe die Frage weiter an die Gruppe.</b></li> <li>Ich sage der Person, dass sie kurz frische Luft schnappen soll und dann wieder kommen sollte.</li> </ul> </li> <li>Der Prozess dauert sehr lange und die Gruppe kommt zu keinem Ergebnis. Wie sollten Sie sich als Moderator verhalten? <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Ich bleibe neutral und überlasse den Prozess der Gruppe.</b></li> <li>Ich versuche diskret eine Stellung zu beziehen, um die Gruppe zu einem Ergebnis zu führen.</li> <li>Ich stärke die Äußerungen entscheidender Personen.</li> </ul> </li> </ol>

<b>Modul</b>	9.3 Fachenglisch
<b>Theoriebegriff</b>	Wissen
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Which time phrase makes this sentence grammatically correct? I have drunk three cups of cola ... <ul style="list-style-type: none"> <li>last night</li> <li><b>so far</b></li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yesterday</li> <li>• I don't know</li> </ul> <p>2. When do you use the present perfect?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• When two things happend at the same time in the past.</li> <li>• When an action ended in the past, but it still has in effect in this situation.</li> <li>• <b>When something started in the past, but it could be continued until now.</b></li> <li>• I don't know.</li> </ul> <p>3. When do you use the past progressive twice in one sentence?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>When two things were happening at the same time.</b></li> <li>• When an action happened while you were doing something else</li> <li>• When two actions aren't finished yet.</li> <li>• I don't know.</li> </ul>
--	--

<b>Modul</b>	9.3 Fachenglisch
<b>Theoriebegriff</b>	Fähigkeiten
<b>Fallbeispiel</b>	<p>Increasing survival from leukemia among adolescents and adults in Canada: A closer look (by Larry F. Ellison)</p> <p>Survival from adult onset leukemia has increased substantially in Canada since at least the early 1990s. However, an analysis of the extent of this improvement by type of leukemia is lacking. This paper addresses this gap in knowledge and presents outcomes for intermediate time-frames to offer a more complete picture of trends in survival by leukemia type. Data are from the Canadian Cancer Registry, with mortality follow-up through record linkage to the Canadian Vital Statistics Death Database. Variations in five-year relative survival ratios (RSRs) between 1992-to-1994 and 2006-to-2008 were calculated by age and sex for all leukemias combined and for each of the main types.</p>
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<p>1. Why does the author analyse the course of disease from leukemia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Not enough analysis has been conducted.</b></li> <li>• They started a new campaign rasing awareness of leukemia.</li> <li>• Leukemia prevalence has increased over the last few years.</li> <li>• I don't know.</li> </ul>

	<p>2. What is the aim of this analysis?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The author wants to show more options for beating leukemia.</b></li> <li>• The author wants to show trends to those living with leukemia.</li> <li>• The autor wants to compare the Canadian-Cancer-Registry and the Canadian Vital Statistics Death Database.</li> <li>• I don't know.</li> </ul> <p>3. How does the author obtain the results?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Different variable were combined.</b></li> <li>• Different data sets were compared.</li> <li>• He started a new survey.</li> <li>• I don't know.</li> </ul>
--	--

### 4.2.3 Messinstrumente GEKo

Der dritte Teil des Fragebogens (Teil C) umfasst das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs. Dieses Messmodell wird bereits an der Hochschule Magdeburg- Stendal genutzt, um die Entwicklung der Handlungskompetenzen der Studierenden während des gesamten Studiums zu erfassen. Die Dimensionen und Items sind unverändert in den Fragebogen integriert worden und werden im Folgenden dargestellt.

<b>Theoriebegriff</b>	Thematisches Vorwissen/Interesse
<b>Operationalisierungsziel</b>	Die Höhe der Kenntnisse vor der Veranstaltung und die Leistung der Studierenden über das Geforderte hinaus werden erhoben.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich verfügte schon vor Semesterbeginn über Kenntnisse im Themengebiet der LV.</li> <li>• Ich habe mich über das von der LV-Leitung Geforderte hinaus mit den LV-Inhalten beschäftigt.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Fachkompetenz
<b>Operationalisierungsziel</b>	Der Wissensstand nach der Veranstaltung wird erfasst
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich verfüge nun über ein breiteres Fachwissen.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich kann einen guten Überblick über die Inhalte der LV geben.</li> <li>• Ich habe gelernt, Zusammenhänge zwischen den Fächern herzustellen.</li> <li>• Ich habe gelernt, komplexe Zusammenhänge innerhalb des Stoffgebiets zu erkennen.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Methodenkompetenz
<b>Operationalisierungsziel</b>	Die Weiterentwicklung in der wissenschaftlichen Literaturrecherche und das Problemlöseverhalten der Studierenden werden erhoben.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich kann aufgrund dieser LV die Qualität von Fachartikeln und Publikationen zum Thema besser beurteilen.</li> <li>• Ich kann durch diese LV effektiver nach Fachinformation suchen.</li> <li>• Ich kann mein erworbenes Wissen auf verschiedene Aufgabenstellungen anwenden.</li> <li>• Ich habe meine Fähigkeiten im wissenschaftlichen Problemlösen verbessert.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Sozialkompetenz
<b>Operationalisierungsziel</b>	Die Verbesserung in der Teamfähigkeit und in der Verantwortungsbereitschaft werden erfasst.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe in der LV meine Teamfähigkeit verbessert.</li> <li>• Ich konnte mein Wissen und meine Fähigkeiten in die Gruppe einbringen.</li> <li>• Ich konnte vom Wissen und den Fähigkeiten der Anderen profitieren.</li> <li>• Es fällt mir leichter, Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Personalkompetenz
<b>Operationalisierungsziel</b>	Es wird erhoben, ob die Studierenden ihr eigenes Lernverhalten bezüglich der Eigeneinschätzung und der Selbstkontrolle verbessern konnten.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der LV habe ich gelernt, meinen Lernfortschritt besser zu überprüfen.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe gelernt, mir meine Zeit für das Lernen besser einzuteilen.</li> <li>• Ich habe gelernt, den Arbeitsaufwand für Aufgaben besser abzuschätzen.</li> <li>• Ich kann mir durch diese LV besser Ziele für das Lernen setzen.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens
<b>Operationalisierungsziel</b>	Die Lernsituation, die Lehrkompetenz des Dozenten sowie die Kommunikationsweise zwischen dem Dozenten und den Studierenden werden erhoben.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es besteht ein angenehmes Klima zwischen dem/der Lehrenden und den Studierenden.</li> <li>• Die LV verfügt über eine angemessene Teilnehmer-/ Teilnehmerinnenzahl.</li> <li>• Die räumlichen Lernbedingungen sind so gestaltet, dass ich gut arbeiten konnte.</li> <li>• Die LV hat mein Interesse am Fachgebiet gefördert.</li> <li>• Der/die Lehrende ist auch außerhalb der LV zu verlaublichen Zeiten erreichbar.</li> <li>• Der/die Lehrende geht didaktisch sehr gut vor.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Gender-gerechter Unterricht
<b>Operationalisierungsziel</b>	Es wird erfasst, ob die Seminare unter einer geschlechtsspezifischen Gleichbehandlung vom Dozenten durchgeführt werden.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der/die Lehrende achtet auf die Gleichbehandlung von Frauen und Männern, z.B. durch Verwendung geschlechtergerechter Sprache.</li> <li>• In der LV werden Inhalte unter Berücksichtigung geschlechterspezifischer Aspekte vermittelt.</li> </ul>
<b>Antwortskala</b>	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu

<b>Theoriebegriff</b>	Anmerkungen und Anregungen
<b>Operationalisierungsziel</b>	Den Studierenden wird ein freies Feld angeboten, in dem kritische Meinungen geäußert werden können.
<b>Items</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was gefällt Ihnen an dieser Lehrveranstaltung gut?</li> <li>• Was könnte man verbessern?</li> </ul>

<b>Theoriebegriff</b>	Kontextvariablen der Studierenden
<b>Operationalisierungsziel</b>	Die freiwillige Teilnahme der Studierenden, die Höhe der Teilnahme an dem Seminar und ob eine Beschäftigung neben dem Studium nachgegangen werden erhoben.
<b>Items mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich besuche diese LV in einem... Pflichtfach, Wahl(pflicht)fach, freien Wahlfach</li> <li>• Ich besuche diese Lehrveranstaltung... Immer, eher oft, etwa zu 50%, eher selten, sehr selten, gar nicht</li> <li>• Berufstätigkeit: (Mehrfachauswahl, auf maximal 3 Antworten beschränkt) Vollzeit beschäftigt, Teilzeit beschäftigt, geringfügig beschäftigt, Erziehungs-/Pflegearbeit, Ruhestand, keine</li> </ul>

Quelle 6: eigene Darstellung

## 5 Ergebnisse

In dem folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung vorgestellt. Die Module bzw. Teilmodule werden aufgrund von Datenschutzgründen anonymisiert dargestellt. Dazu wurden die in Punkt 3 vorgestellten Seminare in Kurs A bis Kurs L verändert, um keine Rückschlüsse auf die Dozierenden ziehen zu können. Die Ergebnisse lassen sich dennoch spezifisch darstellen, ausschließlich die Zuordnung der einzelnen Veranstaltungen ist folglich nicht mehr möglich. Außerdem behindert diese Anonymisierung in keinsten Weise das Forschungsprojekt, da es allein um die globale Auswertung der Kompetenzmessung geht.

Zu Beginn werden Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse präsentiert und die damit verbundenen Probleme aufgezeigt. Des Weiteren wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Items des HILVE- und GEKo- Fragebogens wurden mit den Items des entwickelten kompetenzorientierten Abschnitts in Beziehung gesetzt. Die Ergebnisse werden im Kapitel 5.2 dargestellt und diskutiert. Zusätzlich wurden die Dozierenden im Anschluss an die Befragung gebeten, die einzelnen Erhebungsinstrumente hinsichtlich ihrer jeweiligen Nützlichkeit zu bewerten. Diese Einschätzung zu den Fragebögen wird in Punkt 5.3 vorgestellt.

### 5.1 Reliabilitätsanalyse

Die Reliabilität stellt neben der Objektivität und der Validität eines der wichtigsten Gütekriterien für eine empirische Untersuchung dar. Anhand der Reliabilitätsanalyse soll die Zuverlässigkeit der Messinstrumente überprüft werden. Da der HILVE- als auch der GEKo- Fragebogen bereits als reliable und valide Messinstrumente etabliert sind, werden diese im vorliegenden Projekt zunächst vernachlässigt und der Fokus liegt auf der Reliabilität der neu entwickelten Fragen. Um die interne Konsistenz der Skalen darzustellen und die Beziehung der jeweils drei Items untereinander zu überprüfen, wurde Cronbachs Alpha berechnet, der im Folgenden dargestellt und kritisch betrachtet wird.

Die unten stehende Tabelle zeigt zunächst die Reliabilitätswerte der Dimensionen Problemlösungskompetenz, Bereitschaft und Motivation sowie Verantwortung, untergliedert nach den einzelnen Kursen. Hier zeigt sich deutlich, dass die interne Konsistenz als sehr hoch zu bewerten ist, da die Werte zwischen 0,75 und 0,98 liegen (höchster möglicher Wert ist 1). Dies ist ein Indikator dafür, dass die einzelnen Items innerhalb der Dimensionen als zuverlässig eingeschätzt werden können.

Tabelle 3: Reliabilität zur Problemlösungskompetenz, Bereitschaft, Verantwortung

KURS	Einstellungen: Reliabilität		
	Problemlösungs-kompetenz	Bereitschaft & Motivation	Verantwortung
A	0,98	0,95	0,75
B	0,94	0,98	0,88
C	0,97	0,98	0,84
D	0,93	0,94	0,92
E	0,98	0,88	0,95
F	0,98	0,91	0,85
G	0,99	0,92	0,97
H	0,91	0,77	0,83
I	0,97	0,94	0,95
J	0,92	0,88	0,73
K	0,98	0,95	0,97
L	0,98	0,88	0,92

Quelle 7: eigene Darstellung

Schwierigkeiten bei der Reliabilität zeigen sich hingegen bei den Dimensionen Wissen und Fähigkeiten, wie in folgender Tabelle sichtbar wird:

Tabelle 4: Reliabilität zum Wissen und Fähigkeiten

KURS	Reliabilität	Reliabilität
	Wissen	Fähigkeiten
A	-0,28	0,61
B	-0,26	0,07
C	-0,12	-0,90
D	0,61	-0,02
E	0,41	0,10
F	0,53	0,36
G	0,53	0,60
H	-0,04	0,17
I	-0,29	0,50
J	0,27	0,00
K	0,35	0,14
L	0,49	0,32

Quelle 8: eigene Darstellung

Die einzelnen Werte sind als inkonsistent zu bewerten, da sie zwischen -0,9 bis 0,61 liegen. Damit sind die Dimensionen Wissen und Fähigkeiten nicht durchgehend reliabel. Es folgt der

Versuch einer Erklärung dieser Ergebnisse. Die Problematik der Messinstrumente zu Wissen und Fähigkeiten wird durch zahlreiche Faktoren beeinflusst.

So stellte sich die Itemerstellung der Wissens- und Fähigkeitsfragen als schwierige Aufgabe heraus. Sowohl die Wissens-, als auch die Fähigkeitsdimensionen bilden ein unterschiedlich hohes beziehungsweise niedriges Niveau ab. Es ist nur eingeschränkt möglich, ein angemessenes Niveau für die Erstellung der Fragen zu den spezifischen Lehrinhalten zu finden. Des Weiteren zeigen sich Probleme aufgrund unterschiedlichsten Vorwissens und Fähigkeiten der Studierenden. Da es sich bei den Erhebungen um eine Evaluation eines Masterstudienganges handelt, weisen alle Befragten ein unterschiedliches Vorwissen auf. So haben Studierende aufgrund ihres Bachelorstudiums bereits ein mehr oder weniger ausgeprägtes Vorwissen, wodurch die Reliabilität der Wissens- und Fähigkeitsmessinstrumente behindert wird.

Zudem beeinflusst die Art der Prüfung der jeweiligen Kurse die Kompetenz hinsichtlich des Wissens und der Fähigkeiten. Da die Module und deren Prüfarten sehr unterschiedlich ausgelegt sind (Klausur, Präsentation, Hausarbeit, Exposé, Entwurf, keine Prüfung), kann auch dieser Aspekt nicht unbeachtet bleiben. Die Prüfungsform beeinflusst daher das Wissen und Fähigkeiten der Studierenden, somit auch deren Kompetenzentwicklung.

Ein weiterer Aspekt, welcher einen gewissen Einfluss auf die Messinstrumente "Wissen" und "Fähigkeiten" nimmt, ist der Faktor Zeit. Hierbei spielen unterschiedliche Bedingungen eine Rolle, z.B. wie viele Tage zwischen der letzten Veranstaltung dieses Kurses und dem Zeitpunkt der Evaluation liegen. Hierbei ist möglicherweise davon auszugehen, dass bei Erhebungen, welche direkt im Anschluss des Seminars stattfanden, das Wissen und die Fähigkeiten ausgeprägter vorhanden sind, als bei Erhebungen, welche mehrere Tage oder Wochen nach der letzten Veranstaltung stattfanden.

Zusätzlich spielt der Aspekt der Seminarform eine wesentliche Rolle. So wurde erfasst, ob es sich um eine Blockveranstaltung oder eine wöchentliche Veranstaltung handelt. Inwieweit das Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich dieses Aspektes beeinflusst werden, kann im Rahmen dieser Erhebung nicht untersucht werden. Dennoch darf dieser Gesichtspunkt nicht unbeachtet bleiben, da die Seminarform ein zusätzliches Problem der Reliabilität darstellt.

Eine weitere Problematik besteht in den Lehrpersonen selbst. Auch hier gibt es Differenzen, die sich auf die Anstellung als "externer" und "interner" Dozent bezieht. Interne Dozierende sind in der Regel mit dem System der Lehre an HS Magdeburg mehr vertraut als externe Dozenten. Hierbei können erneut Probleme auftreten, welche sich auf die Evaluationsergebnisse und im Speziellen auf die Reliabilität der Items auswirken können.

Auch individuelle Interessen der Studierenden, besonders wenn es um den persönlichen Nutzen der Lehrinhalte für spätere Arbeitsbereiche geht, beeinflussen die eigene Kompetenzentwicklung und somit die Messinstrumente von Wissen und Fähigkeiten.

Die benannten Problemstellungen stellen wesentliche Aspekte dar, welche bei der Auswertung und Ergebnisdarstellung nicht unbeachtet werden lassen dürfen. Diese Faktoren wirken sich, wie bereits genannt, insbesondere auf die Kompetenzelemente Wissen und Fähigkeiten aus, und somit auch auf die Reliabilität der Messinstrumente.

Anhand der spezifischen Auswertung der Wissens- und Fähigkeitsfragen wird das unterschiedliche Niveau der Fragen innerhalb einer Veranstaltung belegt. Die Prozentangaben geben an, wie viele Studierende die Fragen richtig lösen konnten.

Die Werte liegen zwischen 9 und 95%, wodurch deutlich wird, dass die Studierende mit unterschiedlich schweren Aufgaben und Fragen konfrontiert wurden. Die Tatsache des unterschiedlich hohen Schwierigkeitsgrades der erstellten Items ist eine der genannten Ursachen für die fehlende Reliabilität.

**Tabelle 5: Ergebnisse zum Kompetenzbereich Wissen**

KURS	Reliabilität	Wissensfrage 1 richtig	Wissensfrage 2 richtig	Wissensfrage 3 richtig
	Wissen			
A	-0,28	9%	91%	32%
B	-0,26	57%	57%	43%
C	-0,12	95%	95%	43%
D	0,61	35%	26%	48%
E	0,41	43%	81%	43%
F	0,53	29%	57%	52%
G	0,53	50%	32%	50%
H	-0,04	60%	60%	50%
I	-0,29	48%	83%	83%
J	0,27	91%	74%	83%
K	0,35	57%	67%	19%
L	0,49	62%	62%	71%

Quelle 9: eigene Darstellung

**Tabelle 6: Ergebnisse zum Kompetenzbereich Fähigkeiten**

KURS	Reliabilität	Fähigkeits- frage 1 richtig	Fähigkeits- frage 2 richtig	Fähigkeits- frage 3 richtig
	Fähigkeiten			
A	0,61	91%	64%	55%
B	0,07	90%	43%	95%
C	-0,90	81%	86%	86%
D	-0,02	52%	78%	78%
E	0,10	71%	33%	52%
F	0,36	76%	52%	52%
G	0,60	55%	55%	23%
H	0,17	75%	90%	15%
I	0,50	61%	91%	87%
J	0,00	30%	43%	43%
K	0,14	43%	19%	52%
L	0,32	43%	71%	29%

Die Reliabilitätsanalyse anhand der dargestellten Tabellen zeigt, dass es Schwierigkeiten bei der Reliabilität der Wissen- und Fähigkeitsdimensionen z.B. durch den Zugang und das unterschiedliche Niveau gibt.

## 5.2 Korrelationsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Korrelationsanalyse vorgestellt. Zunächst werden die Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen des HILVE II- Fragebogens in Beziehung zu den fünf Dimensionen des neu entwickelten kompetenzorientierten Teil gesetzt. So kann überprüft werden, inwiefern die Kompetenzentwicklung der Studierenden beispielweise von dem Dozentenengagement, der Lehrstruktur oder der Lehrkompetenz abhängig ist. Die gesamten Dimensionen des HILVE- Fragebogens werden mit den Aspekten der Problemlösungskompetenz, der Verantwortungsübernahme, der Bereitschaft sowie Wissen und Fähigkeiten korreliert, um die Wirkungsprozesse ermitteln zu können. Außerdem sind die Dimensionen der Kompetenzerfassung untereinander in Beziehung gesetzt worden. Dadurch wird erkennbar, ob zum Beispiel eine hohe Problemlösefähigkeit mit einem hohen Wissensstand einhergeht. Ebenfalls sind die Dimensionen des GEKo- Fragebogens in Beziehung zu den kompetenzorientierten Theoriebegriffen gesetzt worden. Erkennbar wird so, in welchem Umfang die Dimensionen des GEKo-Fragebogens die Kompetenzentwicklung der Studierenden abbilden können. Der Großteil des GEKo-Fragebogens umfasst die Dimensionen Fach-Methoden- Sozial- und Personalkompetenz, sodass Ziel der Erhebung ebenfalls die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist. Demnach ist das Erfassen der jeweiligen Zusammenhänge zwischen den Fragebögen entscheidend, um zu erfahren, wie hoch die Überschneidungen in der Kompetenzmessung sind.

### 5.2.1 Korrelationen zwischen HILVE und KEBi

Der erste Abschnitt umfasst die Korrelationsergebnisse des HILVE- Fragebogens. Anhand der folgenden Tabelle sind die Werte der Korrelationsanalyse des HILVE- und KEBi- Fragebogens zu erkennen. Die Werte liegen zwischen -1 und 1, wobei eine hohe Korrelation mit entsprechend hohen Werten einhergeht. Das Signifikanzniveau von  $p < 0,05$  wird als signifikant und  $p < 0,01$  als hoch signifikant bezeichnet. Nachfolgend werden die Ergebnisse der einzelnen Dimensionen interpretiert.

Tabelle 7: Korrelationen HILVE II - KEBi

	KEBi_Problemlösungs- kompetenz	KEBi_Verant- wortung	KEBi_Bereit- schaft	Wissen	Fähigkeit
HILVE_Lehrstruktur	,612**	,541**	,623**	,154*	,152*
HILVE_Interessensförderung	,687**	,623**	,761**	,202**	,186**
HILVE_Fleiss	,332**	,312**	,290**	0,02	0,00
HILVE_LernenDurchVeranstaltung	,702**	,645**	,727**	,180**	,141*
HILVE_guenstigeLehrbedingungen	,506**	,343**	,457**	0,066	0,109
HILVE_Lehrkompetenz	,662**	,623**	,682**	,181**	,123*
HILVE_Dozentenengagement	,625**	,604**	,664**	,167**	,157*
HILVE_Lehrklima	,486**	,437**	,493**	,147*	0,106
HILVE_Präsentationen	,284**	,163*	,354**	,179*	,217**

Quelle 11: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der statistischen Auswertung haben ergeben, dass ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Lehrstruktur und den neu entwickelten kompetenzorientierten Items besteht. Je besser die Studierenden den inhaltlichen Aufbau der Veranstaltung nachvollziehen können und die Veranstaltung als gut organisiert einschätzen, desto besser sind die Problemlösekompetenzen, der verantwortungsvolle Umgang, die Bereitschaft die Fähigkeit im Beruf anzuwenden sowie das Wissen und die Fähigkeiten der Studierenden. Dieser Zusammenhang zeigt, dass die Organisation und die inhaltliche Nachvollziehbarkeit einen wesentlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden nehmen. Die folgenden Werte verdeutlichen die Stärke des Zusammenhanges: Der Zusammenhangswert zwischen der Lehrstruktur und der Problemlösekompetenz liegt bei 0,612, der Wert für den verantwortungsvollen Umgang beträgt 0,541 und für die Bereitschaft beträgt er 0,623. Die Werte zwischen der Lehrstruktur und den Items zu Wissen und Fähigkeiten sind geringer. Der Zusammenhangswert für Wissen beträgt 0,154 und für die Variable Fähigkeiten liegt er bei 0,152, wodurch deutlich wird, dass die Lehrstruktur keinen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Wissens und der Fähigkeiten der Studierenden nimmt.

Der Zusammenhang zwischen der Interessensförderung an den Inhalten durch die Lehrveranstaltung und der Kompetenzentwicklung ist ebenfalls signifikant. Wenn die Veranstaltung das Interesse an den Kursinhalten fördert und die Studierenden motiviert sind, sich selbst mit den Inhalten auseinander zu setzen, dann erhöhen sich deren Kompetenzen. Die Zusammenhangswerte gehören zu den Top-Werten, die in dieser Studie gemessen wurden. Zwischen der Interessensförderung und der Problemlösekompetenz liegt der Wert bei 0,687, bei dem verantwortungsvollen Umgang konnte ein Wert von 0,623 und bei der Bereitschaft von 0,761 ermittelt werden. Die Werte für die Variablen Wissen und Fähigkeiten sind nicht so hoch, im Vergleich zu den anderen Zusammenhangswerten dieser Studie liegen sie jedoch im oberen Bereich. Der Wert für Wissen beträgt 0,202 und für Fähigkeiten liegt er bei 0,186.

Die Auswertung der Variable Fleiß hat ergeben, dass diese keinen bedeutsamen Einfluss auf die gemessene Kompetenzentwicklung nimmt. Der Zusammenhang zwischen Fleiß und den Variablen Problemlösekompetenz, Interessensförderung und dem verantwortungsvollem Umgang ist signifikant, die Zusammenhangswerte liegen jedoch nur zwischen 0,29 und 0,332.

Diese Werte belegen, dass die Vor- und Nachbereitung sowie ein hoher Arbeitsaufwand der Studierenden die Kompetenzentwicklung nur gering beeinflusst. Der Zusammenhang zwischen der Variable Fleiß und Wissen sowie Fähigkeiten ist nicht signifikant. Auch die sehr geringen Zusammenhangswerte von 0,02 (Wissen) und 0,00 (Fähigkeiten) zeigen die fehlende Wechselbeziehung auf. Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass die Arbeitshaltung der Studierenden bezüglich ihres Arbeitsaufwandes keinen wesentlichen Einfluss auf dessen Kompetenzentwicklung nimmt.

Die Einschätzung der Studierenden, ob sie in der Veranstaltung viel lernen, korreliert mit deren Kompetenzentwicklung. Der Zusammenhang ist signifikant und die Zusammenhangswerte liegen im oberen Bereich. Die Studierenden mussten angeben, ob sie in der Veranstaltung viel gelernt haben und ob ihr Wissenstand nach der Veranstaltung wesentlich höher ist, als vorher. Wenn der Fall zutrifft, schätzen die Studierenden ihre Problemlösekompetenz, ihren verantwortungsvollen Umgang und die Bereitschaft das Gelernte im Berufsleben anzuwenden, höher ein. Der Zusammenhangswert zwischen der Variable ‚Lernen durch die Veranstaltung‘ und der Problemlösekompetenz liegt bei 0,702, für den verantwortungsvollen Umgang bei 0,645 und für die Bereitschaft bei 0,727. Die hohen Werte deuten auf den starken Zusammenhang zwischen der Menge der Wissensvermittlung und der Kompetenzentwicklung hin. Die Zusammenhangswerte für Wissen und Fähigkeiten betragen 0,180 und 0,141, wodurch deutlich wird, dass ein Einfluss auf die Komponenten der Kompetenzentwicklung besteht, dieser aber nicht so relevant ist.

Die Lehrbedingungen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Diese mussten einschätzen, inwiefern die Schwere und der Umfang des Stoffes, das Tempo des Kurses und die Anforderungen optimal für sie sind. Die Untersuchung hat ergeben, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen günstigen Lehrbedingungen und den Variablen Problemlösekompetenz, verantwortungsvoller Umgang und Bereitschaft besteht. Je besser die Anforderungen auf die Leistungsfähigkeit der Studierenden abgestimmt sind, desto besser ist, deren Kompetenzentwicklung. Die Zusammenhangswerte liegen bei 0,506 (Problemlösekompetenz), 0,343 (verantwortungsvoller Umgang) und 0,457 (Bereitschaft). Für die Variablen Wissen und Fähigkeiten konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Auch die geringen Zusammenhangswerte von 0,066 (Wissen) und 0,109 (Fähigkeiten) verdeutlichen, dass die Lehrbedingungen auf die Komponenten keinen Einfluss nehmen.

Die Lehrkompetenz steht in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Die Studierenden gaben an, ob die Dozenten verständlich und anregend sprechen, ob sie regelmäßig den Stoff zusammenfassen, ob sie Kompliziertes verständlich machen und gut vorbereitet wirken. Die Untersuchung hat ergeben, dass diese Faktoren die Kompetenzentwicklung der Studierenden beeinflussen, wodurch die Relevanz der Dozentenkompetenzen deutlich wird. Die Zusammenhangswerte liegen zwischen 0,623 und 0,682 für die Variablen Problemlösekompetenz, verantwortungsvoller Umgang und Bereitschaft. Der Wert für die Variable Wissen beträgt 0,181 und für die Variable Fähigkeiten 0,123. Ähnlich wie bei den vorherigen Dimensionen ist der Zusammenhangswert für Wissen und Fähigkeiten deutlich geringer.

Die Auswertung der Variable Dozentenengagement ergab ein ähnliches Ergebnis wie die der Lehrkompetenz. Der Zusammenhang ist ebenfalls signifikant positiv und die Zusammenhangswerte für die Variablen Problemlösekompetenz, verantwortungsvoller Umgang und Bereitschaft reichen von 0,604 bis 0,664. Für Wissen liegt der Wert bei 0,167 und für Fähigkeiten bei 0,157. Diese Werte belegen, dass das Engagement der Dozenten und deren Begeisterungsfähigkeit, sowie die Bereitschaft die Teilnehmer zu motivieren und inwiefern es ihnen wichtig ist, dass die Studierenden etwas lernen, Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden nimmt. Je besser sich die Studierenden von den Dozenten betreut fühlen, desto höher schätzen sie ihre entwickelten Kompetenzen ein.

Das Lehrklima zwischen den Dozenten und den Studierenden beeinflusst die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Der Zusammenhang ist signifikant und die Zusammenhangswerte liegen im mittleren Bereich der Werte dieser Studie. Die Studierenden haben die Dozenten hinsichtlich ihrer Freundlichkeit und ihrem kooperativen Umgang bewertet. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass ein freundlicher und kooperativer Umgang die Kompetenzentwicklung der Studierenden beeinflusst. Der Zusammenhangswert für die Problemlösekompetenz beträgt 0,486, für den verantwortungsvollen Umgang 0,437 und für die Bereitschaft 0,439. Der Zusammenhangswert für die Variable Wissen beträgt 0,147 ist signifikant. Zwischen der Dimension Lehrklima und Fähigkeiten kann keine Signifikanz bestätigt werden, der Zusammenhangswert liegt bei 0,106. Diese Werte zeigen, dass die Komponenten in einem positiven Wirkungszusammenhang stehen, der Umgang jedoch nicht einer der wesentlichen Faktoren der Kompetenzentwicklung ist.

Die Dimension Präsentationen bezieht sich auf studentische Präsentationen, die den Unterricht der Dozenten ergänzen. Die Studierenden wurden gefragt, ob die Präsentationen ihrer Kommilitonen eine fachlich und inhaltlich hohe Qualität aufweisen, ob die Darbietung der Inhalte ansprechend ist und ob sie viel durch die Präsentationen gelernt haben. Darüber hinaus musste angegeben werden, in welchem Umfang der Dozent die Präsentationen ergänzt hat. Allerdings ist anzumerken, dass der Begriff von den Teilnehmern unterschiedlich aufgenommen wurde und nicht auszuschließen ist, dass Präsentationen auch von Dozenten oder auch sehr kurze Unterrichtsergänzungen bewertet worden sind. Es sollten Präsentationen beurteilt werden, die die Veranstaltung der Dozenten wesentlich ergänzen. Diese Missverständnisse können die folgenden Werte beeinflusst haben. Denn die Berechnung der Daten hat zwar ergeben, dass qualitativ gute Präsentationen der Studierenden und entsprechende Ergänzungen durch die Dozenten, die Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen, da der Zusammenhang signifikant ist. Allerdings deuten die geringen Zusammenhangswerte daraufhin, dass diese Variable kein bedeutsamer Faktor ist. Der Zusammenhangswert für die Problemlösekompetenz liegt bei 0,284, für den verantwortungsvollen Umgang bei 0,163 und für die Bereitschaft bei 0,354. Die Werte der Variablen Wissen und Fähigkeiten sind in diesem Falle nicht wesentlich geringer: Wissen 0,179 und Fähigkeiten 0,217.

## 5.2.2 Korrelationen innerhalb der Kompetenzmessung

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die Korrelationen innerhalb der kompetenzorientierten Dimensionen präsentiert. Die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen der Dimensionen Problemlösekompetenz, Verantwortungsübernahme, Bereitschaft, Wissen und Fähigkeiten werden dazu aufgezeigt. In der Tabelle 8 sind die Ergebnisse übersichtlich dargestellt, die folgend interpretiert werden.

**Tabelle 8: Korrelationen der kompetenzorientierten Dimensionen**

	KEBI_Problemlösungs- kompetenz	KEBI_Verant- wortung	KEBI_Bereit- schaft	Wissen	Fähigkeit
KEBI_Problemlösungskompetenz	1	,686**	,817**	,170**	,197**
KEBI_Verantwortung	,686**	1	,706**	,192**	,212**
KEBI_Bereitschaft	,817**	,706**	1	,280**	,234**
Wissen	,170**	,192**	,280**	1	,240**
Fähigkeit	,197**	,212**	,234**	,240**	1

Quelle 12: eigene Darstellung

Die Zusammenhänge der genannten Dimensionen sind signifikant positiv. Der Zusammenhangswert zwischen der Problemlösefähigkeit und dem verantwortungsvollen Umgang beträgt 0,686. Dieser vergleichsweise hohe Wert zeigt, dass die Studierenden, die sich zutrauen Probleme in dem jeweiligen Fach zu identifizieren, zu analysieren und zu bearbeiten, sich auch in der Lage fühlen, die späteren Tätigkeiten verantwortungsvoll auszuführen. Da der Ursachen- Wirkungs-Zusammenhang durch diese Querschnittstudie nicht ermittelt werden kann, ist ebenso davon auszugehen, dass die Studierenden Verantwortung übernehmen wollen, wenn sie aus ihrer Sicht mögliche Probleme lösen können.

Der hohe Zusammenhang zwischen der Problemlösekompetenz und der Bereitschaft die Inhalte im späteren Berufsleben anzuwenden wird durch den Wert von 0,817 deutlich. Studierende, die eine hohe Problemlösekompetenz aufweisen, wollen die Initiative in späteren Berufsgruppen ergreifen, schätzen das vermittelte Fachwissen als wichtig ein und freuen sich darauf dieses in der Praxis einzubringen. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Studierenden, die sich mit den Inhalten identifizieren können und Spaß an dem Fachwissen haben, eine höhere Problemlösekompetenz entwickeln.

Ähnlich hoch ist der Zusammenhangswert zwischen der Bereitschaft und dem verantwortungsvollen Umgang. Er beträgt 0,706 und zeigt, dass die Studierenden, die das Fachwissen in der Praxis anwenden wollen und motiviert sind die Initiative zu ergreifen, ebenso Verantwortung übernehmen und ihr Handeln als ethisch richtig einschätzen.

Der Zusammenhang zwischen der Problemlösefähigkeit und dem Wissen sowie Fähigkeiten ist ebenfalls signifikant positiv. Die Zusammenhangswerte sind wiederum deutlich geringer, als bei den vorherigen Dimensionen und betragen für Wissen 0,170 und für Fähigkeiten 0,197. Anhand der Werte ist zu erkennen, dass ein gewisser Wirkungszusammenhang besteht, da dieser signifikant ist. Die geringen Zusammenhangswerte deuten jedoch daraufhin, dass Studierende, die ein hohes Fachwissen haben, nicht grundsätzlich in der Lage sind Probleme zu identifizieren, analysieren und zu bearbeiten. Etwas höher, aber nicht bedeutsam ist der Zusammenhangswert für die Fähigkeiten. Resultierend haben Studierende, die Anwendungsaufgaben gut lösen können, nicht prinzipiell eine hohe Problemlösekompetenz und umgekehrt.

Das Verhältnis zwischen dem verantwortungsvollen Umgang und dem Wissen sowie Fähigkeiten ist ähnlich. Der Zusammenhang ist signifikant und die Werte liegen bei 0,192 für Wissen und 0,121 für Fähigkeiten. Es wird wiederum deutlich, dass sich ein gutes Fachwissen und die Fähigkeit das Wissen auf verschiedene Beispiele anwenden zu können, auf einen verantwortungsvollen Umgang auswirkt. Die geringen Werte deuten jedoch darauf hin, dass das Fachwissen und die Fähigkeit dieses anzuwenden, für den verantwortungsvollen Umgang nicht die relevanten Faktoren sind.

Einen etwas stärkeren Zusammenhang konnte zwischen dem Wissen und Fähigkeit und der Bereitschaft sowie Motivation ermittelt werden. Studierende, die ein hohes Fachwissen aufweisen sowie die Fähigkeit besitzen, dieses in verschiedenen Situationen anzuwenden, haben eine höhere Motivationen sowie Bereitschaft das Fachwissen in der Praxis einzubringen. Der Zusammenhang ist signifikant und die Werte liegen bei 0,28 (Wissen) und 0,234 (Fähigkeiten), wodurch die Korrelation deutlich wird. Die Zusammenhangswerte sind generell nicht hoch, doch im Vergleich zu den anderen Werten dieser Studien, liegen sie im oberen Bereich, wodurch die Wechselwirkung erkennbar wird.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen dem gemessenen Wissen und den Fähigkeiten, zeigen sich auch hier signifikant positive Zusammenhänge. Der Wert zwischen Wissen und Fähigkeit liegt bei 0,24 was darauf schließen lässt, dass sich Wissen und Fähigkeiten gegenseitig bedingen. Allerdings lassen sich hier keine absolut zuverlässigen Aussagen treffen, was mit dem in der Reliabilitätsanalyse beschriebenen Problem zusammenhängt. Durch unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus von Wissen und Fähigkeiten lässt sich der Zusammenhang nur tendenziell bestätigen. Von der Theorie ausgehend könnten Fähigkeiten nur auf der Grundlage von Wissen gebildet werden. Hier bildet sich erneut das Problem ab, dass die Fähigkeiten nur aufgrund von Fallbeispielen gemessen werden können.

### 5.2.3 Korrelationen zwischen GEKo und KEBi

Das Kapitel schließt mit den Korrelationsergebnissen des GEKo- Fragebogens ab. Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse, die in den weiteren Ausführungen erläutert werden.

**Tabelle 9: Korrelationen GEKo - KEBi**

	KEBi_Problemlösungs- kompetenz	KEBi_Verant- wortung	KEBi_Bereit- schaft	Wissen	Fähigkeit
Geko_Vorwissen	,447**	,330**	,456**	,144*	0,113
Geko_Fachkompetenz	,763**	,706**	,788**	,256**	,251**
Geko_Methodenkompetenz	,621**	,561**	,623**	0,029	,143*
Geko_Sozialkompetenz	,558**	,598**	,542**	0,01	,137*
Geko_Personalkompetenz	,429**	,485**	,382**	-0,02	0,08
Geko_RahmenbedingungenDesLern	,657**	,593**	,679**	,180**	,161*
Geko_GenderUnterricht	,272**	,336**	,193**	0,07	0,04

Quelle 13: eigene Darstellung

Im dritten Teil des Evaluationsbogens wurde der bereits an der Hochschule bestehende GEKo-Teil durchgeführt. Bei den Vorkenntnissen haben die Studierenden ihr Wissen vor Semesterbeginn bewertet und ob sie sich über das geforderte Maß mit den Inhalten beschäftigt haben. Hier zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung. Der Zusammenhangswert zwischen Vorwissen und der Problemlösungskompetenz liegt bei 0,447, zur Verantwortung bei 0,33 und zur Bereitschaft bei 0,456. Diese Werte weisen auf einen tendenziell starken Zusammenhang hin, was sich auch inhaltlich bestätigen lässt: Vorwissen und Engagement deuten auf eine höhere Kompetenz hin. Diese Annahme zeigt sich tendenziell auch beim Wissen und bei den Fähigkeiten, der Wert zu Wissen liegt bei 0,144 und zu Fähigkeit bei 0,113.

Bei der Fachkompetenz schätzen die Studierenden ein, ob sie einen Überblick über die Inhalte der Veranstaltung geben und sie Zusammenhänge zwischen den Fächern und innerhalb des Stoffgebiets erkennen können. Auch hier zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang sowohl zur Problemlösungskompetenz (0,763), zur Verantwortung (0,706) als auch zur Bereitschaft (0,788). Im GEKo-Teil sind diese Werte am höchsten und zeigen die Stärke des Zusammenhangs. Auch in Bezug zu Wissen und Fähigkeiten sind die Zusammenhangswerte am höchsten. Beim Wissen liegt der Wert bei 0,256 und bei Fähigkeiten bei 0,251. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Fachkompetenz als wichtige Variable in der vorliegenden Definition von Kompetenzentwicklung einreicht.

Bei der Methodenkompetenz schätzen die Studierenden ein, ob sie Fachartikel besser beurteilen und effektiver nach Fachinformationen suchen können. Außerdem wird erfragt, ob Wissen auf verschiedene Aufgabenstellungen angewendet werden kann und ob sich die Fähigkeit im wissenschaftlichen Problemlösen verbessert hat. Die beiden letzten Items ähneln sich somit der Operationalisierung der Problemlösungskompetenz der neu entwickelten Fragen. Diese Ähnlichkeit spiegelt sich auch in den Zusammenhangswerten zu den ersten drei Variablen wieder, die ebenfalls signifikant sind. Der Koeffizient zur Problemlösungskompetenz liegt bei 0,621, zur Verantwortung bei 0,561 und zur Bereitschaft bei 0,623. Der Zusammenhang ist also als stark einzuordnen, was sich auch inhaltlich erklären lässt. Der Wert zum Wissen ist jedoch nicht signifikant und liegt bei nur 0,029. Bei Fähigkeiten beträgt der Wert 0,143 und ist leicht signifikant. Dieses Ergebnis könnte wiederum ein Resultat der Reliabilitätsprobleme sein.

Bei der Sozialkompetenz wurde einerseits die Verbesserung der Teamfähigkeit erfragt, die Verantwortung in der Gruppe und andererseits, ob man sowohl vom Wissen anderer profitieren konnte als auch sein eigenes Wissen einzubringen. Auch hier zeigt sich ein starker, signifikant positiver Zusammenhang zur Problemlösungskompetenz (0,558), zur Verantwortung (0,598) und zur Bereitschaft (0,542). Allerdings ist auch hier wieder die Korrelation zum Wissen und zu Fähigkeiten kritisch zu betrachten. Der Koeffizient zum Wissen beträgt lediglich 0,01 und ist nicht signifikant, der Wert bei Fähigkeiten liegt bei 0,137 und ist leicht signifikant. Ähnlich wie bei der Methodenkompetenz können sich die Ergebnisse auf Reliabilitätsprobleme zurückführen lassen.

Die Personalkompetenz erfasst die Einschätzung der persönlichen Kompetenz der Studierenden in Bezug auf die Überprüfung des Lernfortschritts, die Zeiteinteilung und Zielsetzung für das Lernen sowie die Einschätzung des Arbeitsaufwandes. Auch hier liegt ein signifikant positiver Zusammenhang zu den ersten drei Variablen vor: zur Problemlösungskompetenz bei 0,429, zur Verantwortung bei 0,485 und zur Bereitschaft bei 0,382. Das bedeutet, dass

sich die Einschätzung zur persönlichen Kompetenz positiv auf diese Aspekte der Kompetenzentwicklung auswirkt. Diese Annahme wird in Betracht zu Wissen und Fähigkeiten nicht bestätigt. Der Koeffizient zu Wissen liegt bei -0,02 und ist nicht signifikant. Auch zwischen Personalkompetenz und Fähigkeiten liegt kein statistischer Zusammenhang vor, hier liegt der Wert bei 0,08.

Die Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens umfassen sechs Items, die das Klima zwischen Lehrenden und Studierenden, die Wahrnehmung der Teilnehmerzahl, die räumlichen Bedingungen, die Interessenförderung sowie die Erreichbarkeit und Didaktik der Lehrperson erfragen. Auch hier zeigt sich ein starker, signifikanter Zusammenhang zur Problemlösungskompetenz (0,657), zur Verantwortung (0,593) und zur Bereitschaft (0,679). Das bedeutet, dass sich die Rahmenbedingungen positiv auf diese Aspekte der Kompetenzentwicklung auswirken und diese fördern. Ebenfalls sind hier signifikant positive Auswirkungen auf Wissen und Fähigkeiten festzustellen: beim Wissen beträgt der Koeffizient 0,18 und bei Fähigkeiten 0,161. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die Rahmenbedingungen einen tendenziell bedeutenden Einfluss haben.

In Bezug auf den Gendergerechten Unterricht werden die Studierenden danach gefragt, ob die Lehrperson auf eine Gleichbehandlung von Männern und Frauen achtet und die Inhalte der Veranstaltung unter geschlechterspezifischer Aspekte vermittelt werden. Der Zusammenhang zur Problemlösungskompetenz (0,272), zur Verantwortung (0,336) und zur Bereitschaft (0,193) ist zwar signifikant positiv, die Werte sind jedoch aus dem GEKo-Teil am niedrigsten und damit in Bezug auf die Kompetenzentwicklung eher zu vernachlässigen. Auch die Auswirkungen auf Wissen und Fähigkeiten ist statistisch nicht sonderlich relevant, da die Koeffizienten bei 0,07 bzw. 0,04 liegen und nicht signifikant sind.

### 5.3 Schwerpunktsetzung der Dozierenden

Im Anschluss an die Erhebung der einzelnen Kurse wurden die verantwortlichen Dozierenden um eine Bewertung der verschiedenen Variablen gebeten, um herauszufinden wie die Wichtigkeit der unterschiedlichen Kurse eingeschätzt wird. In diesem Schritt wird der Blick der Dozenten in den Mittelpunkt gerückt, um zu sehen wie hilfreich die Lehrenden die Fragen für ihre individuelle Lehrplanung einschätzen. Dazu werden im Folgenden die gesamte Bewertung der einzelnen Elemente sowie die Mittelwerte für den HILVE-Teil, die neuen Fragen sowie den GEKo-Teil vorgestellt. Die Skala reicht dabei von 1 (sehr wichtig) bis 5 (sehr unwichtig). Von den 12 lehrenden Dozenten haben 9 eine Einschätzung abgegeben:

Es zeigt sich, dass die Fragen zur Lehrstruktur der Veranstaltung insgesamt mit der Note 1,1 bewertet wurden, die Fragen zur Interessenförderung mit der Note 1,3, zum Fleiß und zur Arbeitshaltung mit 2,4, zum Lernen durch die Veranstaltung mit 1,1, zu den Lehranforderungen liegt die Bewertung bei 1,6, zur Lehrkompetenz bei 1,1, zum Dozentenengagement bei 1,3, zum Klima mit 1,3 und die Fragen zu Präsentationen mit 2,4. Der Mittelwert der Bewertungen zu den HILVE-Fragen liegt bei 1,5 und wird somit von den Dozenten als sehr wichtig bis wichtig eingeschätzt.

Die neu entwickelten Fragen zur fachspezifischen Problemlösungskompetenz wurden mit der Gesamtnote 1,5 bewertet, die Fragen zur fachspezifischen Verantwortungskompetenz mit 2,1, zur fachspezifischen Bereitschaft mit 1,6, die Wissensabfrage mit 2,6 und die Fähigkeitsabfrage ebenfalls mit 2,6. Der Bewertungsmittelwert der Kompetenzfragen liegt bei 2,1. Die Fragen werden also als wichtig empfunden, jedoch nicht so hilfreich wie der vorherige Teil.

Des Weiteren wurde auch um die Bewertung der bereits bekannten GEKo-Fragen gebeten. Hier liegt die Note zur fachspezifischen Vorerfahrung bei 2,4, zur Fachkompetenz bei 1,6, zur Methodenkompetenz bei 2,1, zur Sozialkompetenz bei 2,9 zur Personalkompetenz bei 2,9, zu den Rahmenbedingungen des Lehrens bei 1,7 und zum Gender-gerechten Unterricht bei 2,9. Insgesamt liegt der Mittelwert hier bei 2,3 und wird von den Dozierenden damit im Vergleich zu den vorherigen Fragebogenteilen als nicht so wichtig bewertet.

**Tabelle 10: Schwerpunktsetzung der Dimensionen**

HILVE II Lehrstruktur der Veranstaltung	1,1
HILVE II Interessensförderung	1,3
HILVE II Fleiß und Arbeitshaltung	2,4
HILVE II Lernen durch die Veranstaltung	1,1
HILVE II Lehranforderungen	1,6
HILVE II Lehrkompetenz	1,1
HILVE II Dozentenengagement	1,3
HILVE II Klima	1,3
HILVE II Präsentationen	2,4
KEBi Fachspezifische Problemlösungskompetenz	1,5
KEBi Fachspezifische Verantwortungskompetenz	2,1
KEBi Fachspezifische Bereitschaft	1,6
KEBi Wissensabfrage	2,6
KEBi Fähigkeitsabfrage	2,6
GEKo Fachspezifische Vorerfahrung	2,4
GEKo Fachkompetenz	1,6
GEKo Methodenkompetenz	2,1
GEKo Sozialkompetenz	2,9
GEKo Personalkompetenz	2,9
GEKo Rahmenbedingungen des Lehrens	1,7
GEKo Gender-gerechter Unterricht	2,9
<b>Mittelwert HILVE II</b>	<b>1,5</b>
<b>Mittelwert KEBi</b>	<b>2,1</b>
<b>Mittelwert GEKo</b>	<b>2,3</b>

Quelle 14: eigene Darstellung

## 6 Diskussion und Fazit

Im abschließenden Teil dieses Projektberichtes werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst sowie das gesamte Projekt kritisch betrachtet. Daraus werden Handlungsempfehlungen für das weitere Vorgehen abgeleitet.

Das Projekt befasst sich mit der Frage, ob Kompetenzen im Rahmen des Masterstudiengangs Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung messbar gemacht werden können. Um diese Frage beantworten zu können, wurden auf Grundlage der Definition von Weinert (2001) fünf Dimensionen von Kompetenz herausgearbeitet: Problemlösungskompetenz, verantwortungsvoller Umgang, Bereitschaft und Motivation sowie Wissen und Fähigkeiten. Anhand von jeweils drei Items fand eine Operationalisierung der fünf Dimensionen statt. Um die Dimensionen Wissen und Fähigkeiten abzubilden, wurden spezifisch für jedes Teilmodul inhaltliche Fragen entwickelt. Die neu entwickelten Fragen sind durch ausgewählte Aspekte des Heidelberger Inventars für Lehrevaluation ergänzt worden, die als eher dozentenorientiert einzuordnen sind. Ebenfalls integriert wurde das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs, das bereits an der Hochschule verwendet wird, um mögliche Zusammenhänge zum Kompetenzerwerb deutlich zu machen.

Im Rahmen des Projektes geht es nicht darum, die einzelnen Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihres Inhaltes zu evaluieren, sondern Zusammenhänge zwischen Aspekten der Lehrstruktur und der Kompetenz der Studierenden aufzuzeigen. Um diese Zusammenhänge betrachten zu können, wurde zunächst eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, um zu untersuchen wie zuverlässig die neu entwickelten Messinstrumente sind. Die Dimensionen Problemlösung, Verantwortung und Bereitschaft sind dabei nach statistischer Prüfung eindeutig reliabel, die einzelnen Werte liegen zwischen 0,77 und 0,98. Die größeren Herausforderungen ergaben sich bei den Wissen- und Fähigkeitsfragen, unter anderem aufgrund der unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Durch uneinheitliche Niveaus sind die Items als nicht zuverlässig zu bewerten und wirken sich dadurch auf die Berechnung der Zusammenhangswerte zu anderen Dimensionen aus.

Außerdem wurden im Rahmen der Auswertung die Kontextvariablen wie Art der Veranstaltung (Block oder wöchentlich), Bewertung (benotet oder unbenotet) oder die Teilnahme der Studierenden an den Veranstaltungen noch nicht berücksichtigt und bedürfen weiterer Auswertungen. Die Anmerkungen und Anregungen der Studierenden zu den einzelnen Veranstaltungen werden nur in Bezug auf die inhaltliche Auswertung herangezogen und in diesem Projekt ebenfalls nicht berücksichtigt.

Im Zuge der Korrelationsanalysen wird klar, dass sich deutliche Zusammenhänge zwischen den Dozierenden und den gemessenen Kompetenzen ergeben. Auch auf Grundlage der Dozentenbewertungen zu den einzelnen Dimensionen lässt sich eine Handlungsempfehlung ableiten, da die Dozierenden den HILVE besser bewerten als den etablierten GEKo. Was sich auch darin begründen ließe, dass diese Items eine größere und spezifischere Rückmeldung ermöglichen. Allgemein standen die Dozierenden dem neuen offen und interessiert gegenüber, trotzdem zeigten sich bereits in den Einzelgesprächen Schwierigkeiten, da viele Kompetenzen sich nicht oder nur schwer über einen standardisierten Fragebogen erfassen lassen.

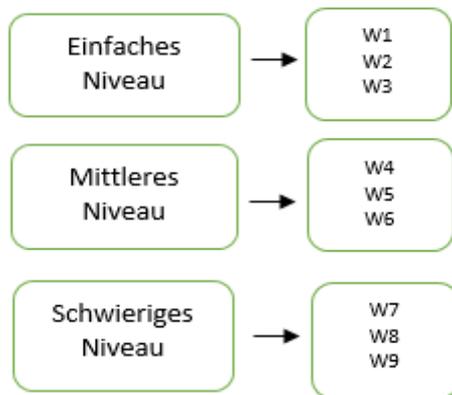
Der HILVE-Fragebogen ist jedoch insofern zu hinterfragen, als dass er sich an einer lehrzentrierten Lehrorientierung ausgerichtet ist, die vor allem auf kognitive Lernprozesse (Wissensbegriff und Stoff als inhaltliche Dimension stehen im Zentrum) reduziert ist. Zur didaktischen Gestaltung stehen nur die Dimensionen Verständlichkeit, Zusammenfassungen des Stoffs und Vorbereitung des Dozenten zur Verfügung. Der Wissensbegriff und die Vermittlung des „Stoffs“ über Präsentationen stehen als inhaltliche Dimensionen im Zentrum. Damit sind problemorientierte, projektorientierte und vor allem auch kompetenzorientierte didaktische Gestaltungen, die den Studierenden Szenarien selbstorganisierter Lernprozesse ermöglichen, nicht abbildbar.

Beim breitflächigen Einsatz des HILVE-Fragebogens ist deshalb kritisch zu diskutieren, ob der Fragebogen in dieser Form nicht möglicherweise eine eventuell überwiegend bestehende lehrzentrierte Didaktik verfestigt, statt Impulse für lernzentrierte Lehre zu geben. Für weitere Forschung wäre zu überlegen, ob man zur Überprüfung dieser Annahme eine Erhebung der Lehrorientierung, bspw. mit dem von Braun und Hannover (2008) ans Deutsche angepasste Inventar von Trigwell und Progress (1996; 2004) mit dem HILVE-Fragebogen kombiniert.

Um den Herausforderungen der Kompetenzmessung entgegen zu treten, ist es essentiell diese Evaluationsmethode in Zukunft auch weiter zu entwickeln. Grundsätzlich ist der gewählte Ansatz der kompetenzorientierten Evaluation in dieser Form annehmbar, dennoch müssen zukünftige Untersuchungen insbesondere auf den Wissens- und Fähigkeitsbereich ausgelegt werden. Wie bereits beschrieben, erbeben sich gewisse Probleme aufgrund der Schwierigkeit bezüglich der Einordnung des Fragen-Niveaus. So ist zu diskutieren, wann sich eine Frage in einem eher niedrigen oder hohen Niveau befindet. Verständlich wird, dass die Reliabilität aufgrund der Diversität der Fragen und deren Niveau nicht gegeben ist. Ebenfalls ist zu diskutieren, ob die Inhalte der Fragen die genannten Kompetenzen abbilden können. Dennoch kann die Validität in einem gewissen Maße garantiert werden. Da die beiden Kompetenzbereiche Wissen und Fähigkeiten im Rahmen dieses Projektes verwertbare Ergebnisse aufzeigen, kann der Ansatz der kompetenzorientierten Evaluation weiter entwickelt werden. Eine Idee hierbei ist die Gliederung der Kompetenzbereiche Wissen und Fähigkeit hinsichtlich des Niveaus. Eine Möglichkeit ist es beispielsweise die in diesem Projekt drei festgelegten Wissensfragen in weitere Unterkategorien aufzuteilen. So wird jeder einzelnen Wissensfrage ein Niveau zugeordnet, sodass drei Niveau-Bereiche (einfach – mittel – schwer) entstehen. Jeder Niveau-Bereich beinhaltet dementsprechend drei Fragen, um die Reliabilität der Items verbessern zu können. Wird die Form des Evaluationsbogens wie in diesem Projekt beibehalten, würden anstelle von drei Wissensfrage nun neun Fragen gestellt werden, welche sich eben in diese drei Niveaubereiche einordnen lassen (Abbildung 5). Dasselbe sollte im Rahmen der Fähigkeitsfragen erfolgen. Diese Methode könnte der Problematik der nicht bestehenden Reliabilität und der unterschiedlichen Kompetenzniveaus entgegenwirken, jedoch bleibt die Frage der Umsetzung bestehen. Im Idealfall sollten schon im vorliegenden Projekt die Fragen auf einem ähnlichen Niveau sein, was sich jedoch z.B. durch unterschiedliche Auffassungen als große Herausforderung darstellte. Inwieweit aussagekräftige Ergebnisse bei mehreren Niveaus gewonnen werden können, müsste ebenfalls untersucht werden. Nachteil wäre jedoch der Umfang dieser beiden Kompetenzbereiche, da

jeweils neun Fragen gewählt werden müssten und der Zeitrahmen der Evaluation beachtet werden muss.

Abbildung 5: Niveaubereiche



Quelle 15: eigene Darstellung

Um die Nachhaltigkeit dieses Projektes zu stärken, ist es wichtig, weiterhin die Ergebnisse des Projektes zu untersuchen. Beispielsweise könnten der Einfluss der Veranstaltungsart (wöchentliche-/ Blockveranstaltung) oder die Teilnahmequote auf die Kompetenzen untersucht werden. Dementsprechend wäre eine Weiterführung dieses Projektes oder ein Anschlussprojekt wünschenswert. Dieses könnte erneut in Form eines Studierendenprojektes gestaltet werden, welches sich beispielsweise mit den Herausforderungen und Schwierigkeiten hinsichtlich der Kompetenzerfassung beschäftigt.

Ein weiter Aspekt der Nachhaltigkeit zeigt sich dadurch, dass die Dozierenden des Studienganges GFOE über ihre Ergebnisse informiert werden. Verbesserungspotenziale ihrer Lehrmethoden, Strukturen und die inhaltliche Schwerpunktsetzung können anhand dieser Untersuchung erkannt und bearbeitet werden, was zur Weiterentwicklung der Lehre und Bildungsprozessen beiträgt.

Abschließend wird ersichtlich, dass der gewählte Ansatz der kompetenzorientierten Evaluation in diesem Projekt ein großes Spektrum abbildet. Zusammenhänge hinsichtlich der Kompetenzen und Lehrstrukturen wurden untersucht und beschrieben. Alle Teilbereiche des Evaluationsbogens (HILVE/ KEBi/ GEKo) weisen unterschiedliche Stärken und Schwächen auf, dennoch konnten mittels des Fragebogen dieses Projektes umfangreiche Daten und Ergebnisse erfasst werden. Erkennbar wurde die Schwierigkeit, Kompetenzen im Lehrbereich durch einen quantitativen Fragebogen zu erfassen und abzubilden. Daher ist es umso bedeutsamer, in Zukunft die Forschung im Bereich der kompetenzorientierten Evaluation auszubauen, um sowohl spezifische Kompetenzen, als auch globale Bildungsprozesse an Hochschulen optimieren und weiterentwickeln zu können. Denn die Evaluation spielt hinsichtlich der Weiterentwicklung und des Kompetenzerwerbes von Studierenden an Hochschulen eine wesentliche Rolle.

# Anhang

- I. Abbildungsverzeichnis
- II. Tabellenverzeichnis
- III. Fragebogen des Beispielprojektes Q<sup>2</sup> der TU Berlin
- IV. KEBi Evaluationsbogen

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell in Anlehnung an Weinert (2001).....	7
Abbildung 2: Kompetenzfelder des Studienganges Lehramt.....	8
Abbildung 3: Definition der Niveaustufen.....	9
Abbildung 4: Projektablaufplan .....	18
Abbildung 5: Niveaubereiche.....	61

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Messinstrumente HILVE II .....	20
Tabelle 2: Messinstrumente Kompetenzen .....	23
Tabelle 3: Reliabilität zur Problemlösungskompetenz, Bereitschaft, Verantwortung .....	47
Tabelle 4: Reliabilität zum Wissen und Fähigkeiten.....	47
Tabelle 5: Ergebnisse zum Kompetenzbereich Wissen .....	49
Tabelle 6: Ergebnisse zum Kompetenzbereich Fähigkeiten .....	49
Tabelle 7: Korrelationen HILVE II - KEBi .....	51
Tabelle 8: Korrelationen der kompetenzorientierten Dimensionen .....	54
Tabelle 9: Korrelationen GEKo - KEBi .....	55
Tabelle 10: Schwerpunktsetzung der Dimensionen .....	58

## Fragebogen Q<sup>2</sup> Projekt TU Berlin

### Kompetenzanalyse an der Fakultät I - lehramtsbezogener Studiengang Arbeitslehre (Kernfach)

Modultitel:

Kurzbezeichnung des Moduls (falls vorhanden):

Modulverantwortliche/r:

**Wird das Modul für den Bachelor- oder Masterstudiengang angeboten? Bitte geben Sie auch an, ob es sich bei Ihrem Modul um ein Pflicht- (P) oder Wahlpflichtmodul (WP) handelt und ab welchem Fachsemester Sie das Modul empfehlen würden.**

- |  |                            |                             |                            |
|--|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bachelor Arbeitslehre | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> WP | ab dem ____ . Fachsemester |
| <input type="checkbox"/> Master Arbeitslehre   | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> WP | ab dem ____ . Fachsemester |

Wie viele Leistungspunkte (nach ECTS) umfasst Ihr Modul?  Leistungspunkte

### Kompetenzfelder

In diesem Teil des Fragebogens möchten wir das Kompetenzprofil Ihres Moduls anhand von acht Kompetenzfeldern ermitteln. Die Kompetenzfelder sind im Folgenden definiert: Bitte überlegen Sie, zu welchen der acht Kompetenzfelder Sie mit Ihrem Modul beitragen. Verteilen Sie dann insgesamt 100% auf die von Ihnen ausgewählten Kompetenzfelder - je nachdem wie hoch Sie den **Arbeitsaufwand der Studierenden** einschätzen.

Bitte achten Sie darauf, dass die Summe der Spalte 100% ergibt. Trägt Ihr Modul beispielsweise nicht dazu bei, dass Studierende Kompetenzen in Kooperation und Kommunikation (vgl. Kompetenzfeld 6) erwerben, vergeben Sie 0 % für dieses Kompetenzfeld.

### Hochschulabsolventinnen und –absolventen...

<p><b>1. Fachkompetenz: ...sind vertraut mit einer oder mehreren wissenschaftlichen Disziplinen.</b>          Sie verfügen über ein breites und integriertes Wissen in ihrer Disziplin und verstehen die wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes. Sie sind in der Lage, mit fachwissenschaftlichen Wissensbeständen umzugehen.</p>	%
<p><b>2. Forschungsbefähigung: ...werden zur Forschung befähigt.</b>          Sie werden befähigt, durch die Erforschung von Sachverhalten neue Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei bedeutet Forschung: die Gewinnung neuer Erkenntnisse und neuer Einsichten auf eine zielgerichtete und methodisch begründete Art und Weise.</p>	%
<p><b>3. Entwicklungskompetenz: ...werden zur Lösung von Entwicklungs- und Anwendungsaufgaben befähigt.</b>          Sie werden befähigt, Entwicklungsaufgaben im Rahmen von Projektarbeit zu konzipieren und umzusetzen. Entwicklung wird verstanden als Tätigkeit, die auf die Realisierung neuer oder modifizierter Konzepte und Produkte zielt.</p>	%
<p><b>4. Wissenschaftl. Herangehensweise: ...verfügen über eine wissenschaftl.-systematische Arbeits- und Herangehensweise.</b>          Diese ist charakterisiert durch den Gebrauch von Theorien, Modellen und systematischen Wissensbeständen. Hochschulabsolventinnen und absolventen haben eine kritische Haltung und verstehen das Wesen von Wissenschaft.</p>	%
<p><b>5. Intellektuelle Fähigkeiten: ...verfügen über grundlegende intellektuelle Fähigkeiten.</b>          Sie können logisch denken und ihre Position argumentativ vertreten, sie können reflektieren und sich ein Urteil bilden. Diese Fähigkeiten werden gelernt und verbessert im Kontext einer Wissenschaftsdisziplin, sind aber anschließend generell verwendbar.</p>	%
<p><b>6. Kooperation und Kommunikation: ...sind kompetent in Kooperation und Kommunikation.</b>          Hochschulabsolventinnen und -absolventen können mit anderen und für andere arbeiten. Dies erfordert nicht nur eine angemessene Interaktion, Verantwortungsbewusstsein und Führungsverhalten, sondern auch gute Kommunikation mit Kollegen und Nicht-Kollegen. Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind außerdem in der Lage, an einer wissenschaftlichen oder öffentlichen Debatte teilzunehmen.</p>	%
<p><b>7. Gesellschaftsrelevante und strategische Kompetenz: ...integrieren den gesamtgesellschaftlichen Kontext in ihre Arbeit.</b>          Wissenschaft existiert nicht isoliert, sondern befindet sich immer in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Überzeugungen und Methoden haben ihren Ursprung; Entscheidungen haben soziale Konsequenzen. Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind sich dessen bewusst; sie integrieren diese Einsichten in ihre Arbeit und Strategien.</p>	%
<p><b>8. Spezifische Kompetenzen für den Lehrberuf: ...verfügen über die notwendigen Fähigkeiten, um als Lehrer/in zu arbeiten.</b>          Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind in der Lage Lerninhalte zu strukturieren, aufzubereiten und zu vermitteln. Dabei können sie auf die Eigenschaften der Lernenden eingehen und deren Leistung beurteilen.</p>	%

## Einzelne Lernziele

Im zweiten Teil des Fragebogens geht es um die Frage, welche einzelnen Lernziele Studierende in Ihrem Modul anstreben und auf welchem Niveau. Darüber hinaus soll ermittelt werden, welche Lernziele im Rahmen Ihres Moduls auch geprüft werden.

Die unten stehenden Beschreibungen von fünf Niveaustufen (Deskriptoren) sind Vorlagen, mit deren Hilfe das Niveau des Kompetenzerwerbs bzw. die fortschreitende Vertiefung des Wissens innerhalb Ihres Moduls beschrieben werden können. Die Niveaustufen sind dabei **exemplarisch definiert**. Beim Ankreuzen der jeweiligen Niveaustufe für die einzelnen Lernziele muss nicht jedes Kriterium erfüllt sein. Vielmehr möchten wir Ihnen hiermit eine Richtlinie geben, die Ihnen bei Ihrer Entscheidung behilflich ist.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
faktisches und theoretisches Basiswissen	detailliertes Wissen in einem Fachgebiet	Anwendung definierter Wissensbestände; Bearbeitung von Aufgaben mit eindeutigen Lösungen	Anwendung von Wissensbeständen in komplexen Kontexten; uneindeutige Lösungen	Arbeiten im Grenzbereich der aktuellen Theoriebildung bzw. des gegenwärtigen Forschungsstandes
und/oder	und/oder	und/oder	und/oder	und/oder
Anwendung einer standardisierten Methode in einem definierten Kontext	Anwendung verschiedener standardisierter Methoden in definiertem Kontext	Anwendung von standardisierten Methoden in übersichtlich strukturiertem Kontext	Anwendung von standardisierten und innovativen Methoden in komplexem/unerwartetem Kontext	Anwendung von standardisierten und innovativen Methoden in hoch spezialisiertem Kontext
und/oder	und/oder	und/oder	und/oder	und/oder
angeleitetes Arbeiten mit begrenzter Selbständigkeit	Organisation von Prozessen innerhalb allgemeiner Richtlinien	selbständige Planung und Organisation von Ressourcen und Abläufen innerhalb allgemeiner Richtlinien	selbständige Planung und Organisation von Ressourcen und Abläufen; Einbeziehung sozialer und ethischer Aspekte	selbständige Planung und Organisation von Ressourcen und Abläufen; hohes Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und für andere
und/oder	und/oder	und/oder	und/oder	und/oder
eigene Stärken und Schwächen erkennen	Evaluierung eigener Stärken und Schwächen	Entwicklung eigener Beurteilungskriterien	sichere Anwendung eigener Beurteilungskriterien; sich kritischen Reaktionen stellen und über diese reflektieren	die eigene Praxis und die anderer reflektieren, um das eigene Tun und das der anderen zu verbessern

## Kompetenzfeld 1: Fachkompetenz

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Lernziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

**Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind vertraut mit einer oder mehreren wissenschaftlichen Disziplinen.**

Sie verfügen über ein breites und integriertes Wissen in ihrer Disziplin und verstehen die wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes. Sie sind in der Lage, mit fachwissenschaftlichen Wissensbeständen umzugehen.

**Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...**

Welche dieser Lernziele werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o. Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
1. über <b>Fachwissen</b> des Fachgebiets verfügen (Grundlagenwissen, Spezialwissen, ...).	<input type="checkbox"/>						
2. die <b>Struktur des Fachgebiets</b> und die Beziehungen zwischen den Teilfachgebieten reflektieren können.	<input type="checkbox"/>						
3. wissen, wie in dem Fachgebiet <b>Theorien</b> und <b>Modelle entwickelt</b> werden.	<input type="checkbox"/>						
4. über die Methoden verfügen, mit deren Hilfe in dem Fachgebiet <b>Experimente, Simulationen</b> o.Ä. stattfinden.	<input type="checkbox"/>						
5. die <b>Standardmethoden und Lösungsansätze</b> des Fachgebiets und ihre <b>Prämissen</b> kennen (bis hin zu begründeten Anpassungen der Standardmethoden vorschlagen können).	<input type="checkbox"/>						
6. im Rahmen des Fachgebiets wissenschaftlich fundierte <b>Urteile fällen</b> können.	<input type="checkbox"/>						
7. eigene <b>Wissenslücken erkennen</b> und sich selbständig neues Wissen aneignen können.	<input type="checkbox"/>						

## Kompetenzfeld 2: Forschungsbefähigung

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Lernziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

### Hochschulabsolventinnen und -absolventen werden zur Forschung befähigt.

Sie werden befähigt, durch die Erforschung von Sachverhalten neue Erkenntnisse zu gewinnen. Ihr disziplinäres Wissen und Verständnis befähigt sie, forschend eigenständige Ideen zu entwickeln. Dabei bedeutet Forschung: die Gewinnung neuer Erkenntnisse und neuer Einsichten auf eine zielgerichtete und methodisch begründete Art und Weise.

### Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
8. Forschungsprobleme formulieren können.	<input type="checkbox"/>						
9. einen Forschungsplan entwerfen können.	<input type="checkbox"/>						
10. einen Forschungsplan ausführen können.	<input type="checkbox"/>						
11. für ein gegebenes Forschungsproblem eine adäquate <b>Abstraktions-ebene auswählen</b> und auf dieser Ebene arbeiten können.	<input type="checkbox"/>						
12. mit der <b>Veränderlichkeit</b> des Forschungsprozesses aufgrund äußerer Umstände oder neuer Einsichten <b>umgehen</b> können.	<input type="checkbox"/>						
13. getroffene <b>Entscheidungen</b> im Forschungsprozess <b>begründen</b> können.	<input type="checkbox"/>						
14. sich bei Forschungsaufgaben auch auf andere Disziplinen stützen können ( <b>Interdisziplinarität</b> ).	<input type="checkbox"/>						

## Kompetenzfeld 3: Entwicklungskompetenz

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Qualifikations- und Kompetenzziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

Hochschulabsolventinnen und -absolventen werden zur Lösung von Entwicklungs- und Anwendungsaufgaben befähigt.

Sie werden befähigt, Entwicklungsaufgaben im Rahmen von Projektarbeit zu konzipieren und umzusetzen. Entwicklung wird verstanden als Tätigkeit, die auf die Realisierung neuer oder modifizierter Konzepte und Produkte zielt.

**Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...**

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
15. <b>Entwicklungs- oder Anwendungsprobleme formulieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
16. einen <b>Entwicklungsplan entwerfen</b> können.	<input type="checkbox"/>						
17. einen <b>Entwicklungsplan ausführen</b> können.	<input type="checkbox"/>						
18. Entwicklungs- oder Anwendungsprobleme <b> kreativ bearbeiten </b> können.	<input type="checkbox"/>						
19. für Entwicklungs- oder Anwendungsprobleme eine adäquate <b> Abstraktionsebene auswählen </b> und auf dieser Ebene arbeiten können.	<input type="checkbox"/>						
20. andere Disziplinen bei Entwicklungsaufgaben einbeziehen können ( <b> Interdisziplinarität </b> ).	<input type="checkbox"/>						
21. mit der <b> Veränderlichkeit </b> des Entwicklungs- oder Anwendungsprozesses aufgrund äußerer Umstände oder neuer Einsichten <b> umgehen </b> können.	<input type="checkbox"/>						
22. <b> projektbezogen arbeiten </b> können (im Sinne von pragmatischem Handeln und dem Umgang mit Risiken und begrenzten Ressourcen, Kompromissfähigkeit etc.).	<input type="checkbox"/>						
23. getroffene <b> Entscheidungen </b> im Entwicklungsprozess <b> begründen </b> können.	<input type="checkbox"/>						

#### Kompetenzfeld 4: Wissenschaftliche Herangehensweise

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Qualifikations- und Kompetenzziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

**Hochschulabsolventinnen und -absolventen verfügen über eine wissenschaftlich-systematische Arbeits- und Herangehensweise** Diese ist charakterisiert durch den Gebrauch von Theorien, Modellen und systematischen Wissensbeständen. Hochschulabsolventinnen und absolventen haben eine kritische Haltung und verstehen das Wesen von Wissenschaft.

**Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...**

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
24. über eine systematische Herangehensweise verfügen – geprägt durch die <b>Anwendung und Entwicklung von Theorien und Modellen</b> .	<input type="checkbox"/>						
25. bestehende wissenschaftliche <b>Theorien und Modellvorstellungen</b> hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit, Reichweite oder Validität <b>beurteilen</b> können.	<input type="checkbox"/>						
26. <b>Ergebnisse</b> von Forschungs- oder Entwicklungsarbeiten <b>dokumentieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
27. wichtige <b>Entwicklungen</b> in dem Fachgebiet <b>erkennen</b> und berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>						

#### Kompetenzfeld 5: Intellektuelle Fähigkeiten

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Qualifikations- und Kompetenzziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

**Hochschulabsolventinnen und -absolventen verfügen über grundlegende intellektuelle Fähigkeiten**

Sie können logisch denken und ihre Position argumentativ vertreten, sie können reflektieren und sich ein Urteil bilden. Diese Fähigkeiten werden gelernt und verbessert im Kontext einer Wissenschaftsdisziplin, sind aber anschließend generell verwendbar.

**Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...**

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
28. ihre eigene Denkweise, ihre Entscheidungen und Handlungen <b>reflektieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
29. <b>logisch denken</b> können (Trugschlüsse und Täuschungen erkennen).	<input type="checkbox"/>						
30. beim Analysieren und Lösen von Problemen <b>zielführende Fragen</b> stellen und eine <b>konstruktive Haltung</b> einnehmen können.	<input type="checkbox"/>						
31. wissenschaftliche <b>Daten</b> kritisch <b>interpretieren</b> (Entstehung, Vollständigkeit, Relevanz etc.) und eine gut <b>begründete Meinung formulieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
32. mit <b>wissenschaftlichen Argumentationsmodellen</b> des Fachgebiets umgehen und diese anwenden können (Induktion, Deduktion, Analogien etc.).	<input type="checkbox"/>						
33. innerhalb einer wissenschaftlichen Diskussion der Disziplin einen <b>Standpunkt einnehmen</b> können.	<input type="checkbox"/>						

## Kompetenzfeld 6: Kooperation und Kommunikation

**Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Qualifikations- und Kompetenzziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.**

### Hochschulabsolventinnen und -absolventen können kooperieren und kommunizieren

Hochschulabsolventinnen und -absolventen können mit anderen und für andere arbeiten. Dies erfordert nicht nur eine angemessene Interaktion, Verantwortungsbewusstsein, und Führungsqualitäten, sondern auch gute Kommunikation mit Kollegen und Nicht-Kollegen. Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind außerdem in der Lage, an einer wissenschaftlichen oder öffentlichen Debatte teilzunehmen.

### Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
34. Lerninhalte und Resultate wissenschaftlichen Arbeitens (Lern-, Denk-, Entscheidungs- und Forschungsprozesse) gegenüber Kolleginnen, Kollegen und Fachfremden ... <b>schriftlich kommunizieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
35. Lerninhalte und Resultate wissenschaftlichen Arbeitens (Lern-, Denk-, Entscheidungs- und Forschungsprozesse) gegenüber Kolleginnen, Kollegen und Fachfremden ... <b>mündlich kommunizieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
36. Vorteile <b>neuer Medien</b> in der Kommunikation von Lehr- und Lernzielen nutzen können.	<input type="checkbox"/>						
37. sich <b>professionell verhalten</b> (im Sinne von Verlässlichkeit, Engagement, Korrektheit, präzisiertem Arbeiten, Ausdauer, Selbständigkeit usw.).	<input type="checkbox"/>						
38. verantwortungsbewusst <b>in einem Team arbeiten</b> (auch als Teamleitung) und mit gruppendynamischen Prozessen umgehen können.	<input type="checkbox"/>						

## Kompetenzfeld 7: Gesellschaftsrelevante und strategische Kompetenzen

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Qualifikations- und Kompetenzziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

### Hochschulabsolventinnen und -absolventen integrieren den gesamtgesellschaftlichen Kontext in ihre Arbeit

Wissenschaft existiert nicht isoliert, sondern befindet sich immer in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Überzeugungen und Methoden haben ihre Ursprünge, Entscheidungen haben soziale Konsequenzen. Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind sich dessen bewusst; sie sind in der Lage, diese Einsichten in ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu berücksichtigen.

### Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden...

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
39. maßgebliche Entwicklungen in der <b>Geschichte des Fachgebiets</b> verstehen können – einschließlich des Zusammenwirkens zwischen internen Entwicklungen (von Ideen) und externen (sozialen) Entwicklungen.	<input type="checkbox"/>						
40. <b>soziale, ökologische oder kulturelle Konsequenzen</b> neuer Entwicklungen der Disziplin analysieren können (z. B. im Hinblick auf Gender- oder Generationengerechtigkeit, Verbraucherschutz, etc.).	<input type="checkbox"/>						
41. <b>ethische Fragen</b> wissenschaftlicher Entwicklungen analysieren können.	<input type="checkbox"/>						
42. Aspekte des gesamtgesellschaftlichen <b>Kontextes</b> mit Kolleginnen, Kollegen und Fachfremden <b>diskutieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
43. Aspekte des gesamtgesellschaftlichen <b>Kontextes</b> in die eigene Arbeit <b>integrieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						

### Kompetenzfeld 8: Spezifische Kompetenzen für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers

Geben Sie nun bitte an, welche der hier aufgeführten Qualifikations- und Kompetenzziele Sie in Ihrem Modul vermitteln und prüfen.

**Hochschulabsolventinnen und -absolventen verfügen über die notwendige Fähigkeit um als LehrerIn arbeiten zu können.**

Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind in der Lage, Lerninhalte sachgerecht und kompetenzorientiert zu konzipieren und angemessen methodisch umzusetzen. Dabei können sie auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingehen und deren Leistung beurteilen.

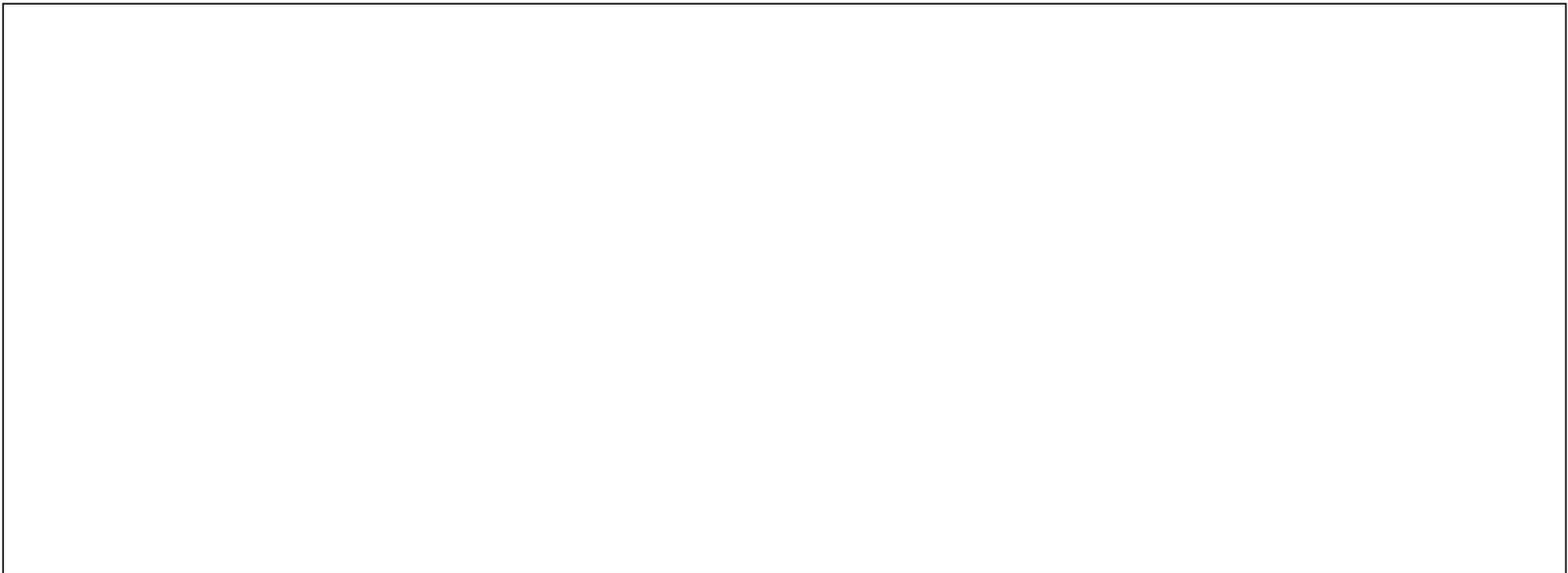
**Das Modul trägt dazu bei, dass die Studierenden ...**

Welche dieser Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls auch geprüft, sei es als Übungsaufgabe, Klausur, durch Präsentationen o.Ä.?

	trifft nicht zu	liveastufen					wird geprüft
		1	2	3	4	5	
44. Lehrvorhaben <b>sachgerecht</b> auswählen und strukturieren können.	<input type="checkbox"/>						
45. Lehraufgaben <b>adressatengerecht formulieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
46. <b>Neue Erkenntnisse des Faches schulisch aufbereiten</b> und in den Unterricht einbinden können.	<input type="checkbox"/>						
47. <b>Methoden des selbständigen Lernens</b> vermitteln zu können	<input type="checkbox"/>						
48. Sich bei der Unterrichtsdurchführung an einer <b>Planung orientieren</b> und trotzdem <b>bei Unvorhergesehenem flexibel reagieren</b> können.	<input type="checkbox"/>						
49. Den <b>Leistungsstand</b> der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren und daran <b>anknüpfen können</b> .	<input type="checkbox"/>						
50. Den <b>Fortschritt der Leistung</b> der Schüler nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten <b>messen können</b> .	<input type="checkbox"/>						
51. <b>Diagnostizieren</b> können, welche <b>Ursachen Aggression, Ängste, Blockierungen</b> etc. haben und darauf angemessen reagieren können.	<input type="checkbox"/>						

## **Profil der Absolventinnen und Absolventen**

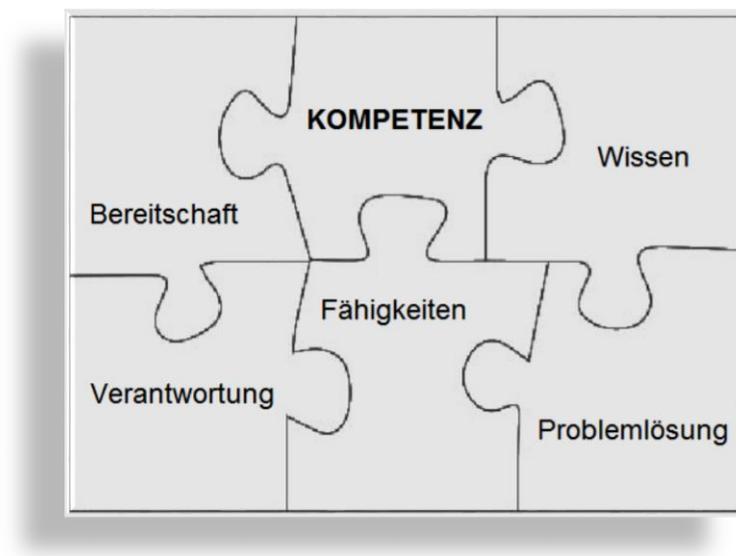
- 1. Worin sehen Sie die besonderen Stärken einer Absolventin/eines Absolventen des lehramtsbezogenen Studiengangs Arbeitslehre an der TU?**
- 2. Was sind die wichtigsten Lernziele für eine Absolventin/einen Absolventen des lehramtsbezogenen Studiengangs Arbeitslehre an der TU?**
- 3. Wodurch lässt sich ein/eine Bachelor- von einem/einer Masterabsolventen/Masterabsolventin unterscheiden?**



**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

## Evaluationsbogen KEBi

# Kompetenzorientierte **E**valuation von **B**ildungsprozessen



**Fachbereich:** Sozial- und Gesundheitswesen

**Studiengang:** Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung

**Lehrveranstaltung:**

**Lehrperson:**

**Datum:**

**ID:** \_\_\_\_\_









13 Bereitschaft und Motivation							
	1 = Trifft nicht zu	2	3	4	5	6	7 = Trifft zu
<b>13.1</b> Ich kann mit den erlernten Fähigkeiten die Initiative bei fachlichen Fragen zu Modulthema XY ergreifen.	<input type="checkbox"/>						
<b>13.2</b> Ich bin motiviert die erlernten Fähigkeiten in meinem späteren Arbeitsleben einzusetzen.	<input type="checkbox"/>						
<b>13.3</b> Ich freue mich, das in der Veranstaltung erworbene Wissen in der Praxis anzuwenden.	<input type="checkbox"/>						

14 Wissen	
Bitte kreuzen Sie die <u>richtige</u> Antwort an. (Eine Antwortmöglichkeit)	
<b>14.1</b> Wissensfrage 1	<input type="checkbox"/> Antwort 1 <input type="checkbox"/> Antwort 2 <input type="checkbox"/> Antwort 3 <input type="checkbox"/> Weiß nicht
<b>14.2</b> Wissensfrage 2	<input type="checkbox"/> Antwort 1 <input type="checkbox"/> Antwort 2 <input type="checkbox"/> Antwort 3 <input type="checkbox"/> Weiß nicht
<b>14.3</b> Wissensfrage 3	<input type="checkbox"/> Antwort 1 <input type="checkbox"/> Antwort 2 <input type="checkbox"/> Antwort 3 <input type="checkbox"/> Weiß nicht





21 Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens						
	1 = Trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = Trifft völlig zu
<b>21.1</b> Es besteht ein angenehmes Klima zwischen dem/der Lehrenden und den Studierenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.2</b> Die LV verfügt über eine angemessene Teilnehmer-/ Teilnehmerinnenzahl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.3</b> Die räumlichen Lernbedingungen sind so gestaltet, dass ich gut arbeiten konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.4</b> Die LV hat mein Interesse am Fachgebiet gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.5</b> Der/die Lehrende ist auch außerhalb der LV zu verlaublichen Zeiten erreichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.6</b> Der/die Lehrende geht didaktisch sehr gut vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22 Gender-gerechter Unterricht						
	1 = Trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = Trifft völlig zu
<b>22.1</b> Der/die Lehrende achtet auf die Gleichbehandlung von Frauen und Männern, z.B. durch Verwendung geschlechtergerechter Sprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>22.2</b> In der LV werden Inhalte unter Berücksichtigung geschlechterspezifischer Aspekte vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23 Anmerkungen und Anregungen	
<b>23.1</b>	Was gefällt Ihnen an dieser Lehrveranstaltung gut?
<b>23.2</b>	Was könnte man verbessern?

24 Kontextvariablen der Studierenden						
24.1	Ich besuche diese LV in einem...					
	Pflichtfach <input type="checkbox"/>	Wahl(pflicht)fach <input type="checkbox"/>			freien Wahlfach <input type="checkbox"/>	
24.2	Ich besuche diese Lehrveranstaltung...					
	immer <input type="checkbox"/>	eher oft <input type="checkbox"/>	etwa zu 50% <input type="checkbox"/>	eher selten <input type="checkbox"/>	sehr selten <input type="checkbox"/>	gar nicht <input type="checkbox"/>
24.3	Berufstätigkeit: (Mehrfachauswahl, auf maximal 3 Antworten beschränkt)					
	Vollzeit beschäftigt <input type="checkbox"/>		Teilzeit beschäftigt <input type="checkbox"/>		Geringfügig beschäftigt <input type="checkbox"/>	
	Erziehungs-/Pflegearbeit <input type="checkbox"/>		Ruhestand <input type="checkbox"/>		Keine <input type="checkbox"/>	

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

# Literaturverzeichnis

- Beywl, Wolfgang (2002): Standards für Evaluation. 4. Aufl. Köln: Geschäftsstelle DeGEval-Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.
- Braun, Edith & Hannover, Bettina (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden, in: Meinert A. Meyer/Manfred Prenzel/Stephanie Hellekamps (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 277–291.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. In (Hrg.): Bundesministerium für Bildung und Forschung. (BMBF). Berlin.
- Hochschule Magdeburg- Stendal (2012): Modulhandbuch Masterstudiengang Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. Magdeburg.
- Naidoo, Jennie; Wills, Jane (2010): Lehrbuch der Gesundheitsförderung. 2. Aufl. Gamburg: Verl. für Gesundheitsförderung.
- Schaeper, Hilde; Briedis, Kolja (2003): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Absolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS GmbH.
- Stockmann, R.; Meyer, W. (2014): Evaluation. Eine Einführung. 2. Aufl. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Technische Universität Berlin (o.J.): Analyse akademischer Kompetenzziele. Ergebnisbericht für die Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung. Berlin.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael (1996): Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approach to Teaching, in: Higher Education, 32: 5–84.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael (2004): Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, in: Educational Psychology Review, 16: 409–424.
- Winther, Esther; Achtenhagen, Frank (2010): Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Berufliche Kompetenzen messen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S.18-21.