

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
1 Einleitung	6
2 Service User als Ko-Partner*innen.....	10
2.1 Gap-Mending.....	10
2.2 Rahmenbedingungen des Seminars an der HAW Hamburg	14
3 Vorgehen bei der Konzeptentwicklung	16
4 Evaluation: Bestimmung wichtiger Aspekte.....	18
4.1 Gegenstand.....	19
4.2 Funktion.....	20
4.3 Zweck	22
4.4 Arten der Evaluation	23
4.5 Inhaltliche Schwerpunkte.....	27
4.6 Zwischenfazit.....	29
5 Erarbeitung des Evaluationskonzeptes	30
5.1 Evaluationsfragestellung festlegen	31
5.2 Ziele des Seminars und Indikatoren zur Prüfung.....	33
5.2.1 Ziele des Seminars	34
5.2.2 Indikatoren zur Prüfung.....	35
5.3 Diskussion und Auswahl der Erhebungsinstrumente.....	40
5.3.1 Schriftliche Befragung (Fragebogen):	41
5.3.2 Mündliche Befragung (Einzel- oder Gruppeninterviews).....	43
5.3.3 Analyse vorhandener Daten	45
5.3.4 Beobachtung.....	45
5.3.5 Entscheidung	46
5.3.6 Datenerhebungsplan	48

5.4	Anfertigung der Erhebungsinstrumente	48
5.5	Ausblick: Datenerhebung	56
5.6	Ausblick: Datenauswertung und Ergebnisse	57
5.7	Ausblick: Ergebnispräsentation	57
5.8	Ausblick: Reflexion des Verlaufs der Evaluation	57
6	Kritische Reflexion des Konzeptes.....	58
7	Fazit und Ausblick	59
	Literatur- und Quellenverzeichnis	64
	Eidesstattliche Erklärung	68
	Anhangsverzeichnis	69

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Framework for evaluation of educational programmes	27
Tabelle 1: Evaluationsrahmen für das Seminar an der HAW Hamburg	29
Tabelle 2: Entscheidungen der Evaluationsvorbereitung.....	30
Tabelle 3: Indikatoren zur Ebene 1	36
Tabelle 4: Indikatoren zur Ebene 2.....	38
Tabelle 5: Indikatoren zur Ebene 3.....	40
Tabelle 6: Datenerhebungsplan für das Seminar an der HAW Hamburg	48
Tabelle 7: Erhebungsfragen zur Ebene 1	50
Tabelle 8: Erhebungsfragen zur Ebene 2	52
Tabelle 9: Erhebungsfragen zur Ebene 3.....	54

Abkürzungsverzeichnis

HAW Hochschule für Angewandte Wissenschaften

SU Service User

SUI Service User Involvement

1 Einleitung

„Soziale Kompetenz von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern umfasst die Fähigkeit, anderen Menschen zuzuhören, deren Sinngebung zu rekonstruieren, sie zu verstehen und [...] ihnen emphatisch [sic!] zu begegnen [...]“ (HAW Hamburg 2015, 4).

Dieses Zitat stammt aus dem Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg. Es beschreibt einen Aspekt der sozialen Kompetenz, die Studierende der Sozialen Arbeit während ihres Studiums erlernen sollen: Die Fähigkeit, mit Menschen zu arbeiten – nicht mit Fällen – und deren individuelle Bedürfnisse und Perspektiven erkennen und verstehen zu können. Hier zeigt sich auch eine der Grundhaltungen in der Sozialen Arbeit: Wir arbeiten *mit* Menschen, nicht *für* sie. Partizipation (die Beteiligung von Adressat*innen) ist dabei eines der Kernthemen Sozialer Arbeit. Doch obwohl Partizipation in der Sozialen Arbeit einen zentralen Stellenwert besitzt und die Bedeutsamkeit der jeweils subjektiven Perspektive der Adressat*innen für ein Gelingen Sozialer Arbeit in verschiedenen Theorien und Ansätze, wie z. B. in der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2004), vermittelt wird, fehlt ein systematischer Einbezug von Adressat*innen in die Hochschulbildung Sozialer Arbeit – das akademische Wissen dominiert. (vgl. Laging, 59) Dieser Diskrepanz kann mit dem Ansatz des Service User Involvement, durch den Anspruch und Wirklichkeit näher zusammengebracht werden sollen, begegnet werden: Als *Service User* (im Folgenden auch: SU) werden diejenigen Menschen verstanden, die (als Adressat*innen) Erfahrungen mit Sozialer Arbeit gemacht haben oder machen. Je nach Definition werden als Service User auch diejenigen verstanden, die noch keine Erfahrungen mit Sozialer Arbeit gemacht haben, aber einer marginalisierten Gruppe angehören und potenziell Nutzer*innen Sozialer Arbeit werden können. (vgl. Levin 2004, 19) In dieser Arbeit wird der Begriff Service User synonym zu dem Begriff Adressat*innen genutzt¹ und schließt dabei alle Menschen ein, die bereits Erfahrungen mit Sozialer Arbeit gemacht haben, sie aktuell machen oder perspektivisch

¹ Der Begriff Service User wird (ebenso wie der Adressat*innen-Begriff) teilweise kritisch diskutiert. Nicht alle, die unter den Begriff „Service User“ gefasst werden, können sich mit diesem identifizieren (z. B. möchten nicht alle Soziale Arbeit in Anspruch nehmen, die zu einer marginalisierten Gruppe gehören). Er kann zudem passiv gelesen werden, in dem Sinne, dass Service User eine Dienstleistung in Anspruch nehmen, aber nicht selbst etwas dazu beitragen. Chiapparini (2016) führt diese und weitere Einschränkungen aus. Jedoch weist sie auch darauf hin, dass die alternativen Begriffe, wie z. B. „consultant“, ebenfalls kritisch diskutiert werden. (vgl. Chiapparini 2016b, 28f.) Da der Diskurs zu Service User Involvement momentan unter dem Begriff „Service User“ geführt wird und es bisher keinen passenderen Begriff gibt, der von allen, die damit gemeint sind, als geeignet erachtet wird, verwende ich „Service User“ (ebenso wie Adressat*innen) in dieser Arbeit. Hierbei verstehe ich Service User, wie im Folgenden noch weiter ausgeführt werden wird, jedoch dezidiert nicht als passive Konsument*innen Sozialer Arbeit, sondern als aktive Ko-Produzent*innen.

machen könnten. *Service User Involvement* (im Folgenden auch: SUI) meint den Einbezug von Service Usern in alle Bereiche der Sozialen Arbeit, d. h. sowohl in die Praxis der Sozialen Arbeit als auch in die Forschung und das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Grundgedanke von SUI ist es, dass Adressat*innen Sozialer Arbeit Erfahrungsexpert*innen sind. Durch ihre persönlichen Erfahrungen mit bestimmten Lebenssituationen sowie mit Sozialer Arbeit von der Empfänger*innen-Seite verfügen sie über Wissen - nämlich Erfahrungswissen - das nicht über Bücher zu erlangen ist und welches das akademische Wissen ergänzt. (vgl. Leers/Rieger 2013, 537 f.)

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Studium der Sozialen Arbeit. Im Rahmen des SUI können aktuell acht Bereiche eines möglichen Einbezugs von Adressat*innen ins Studium der Sozialen Arbeit identifiziert werden. Diese Bereiche sind: Studiengangskonzeption, Qualitätssicherung, Auswahl von Studierenden, Lehre, Benotung von Studienleistungen, Anbieten von Praktikumsplätzen, Begleitung von Praktika der Studierenden und Vorbereitung der Studierenden auf die Praxis (vgl. Leers / Rieger 2013, 538). Konkret auf die Lehre der Sozialen Arbeit bezogen, berichten zahlreiche Autor*innen, dass SUI auf die Studierenden und Adressat*innen positive Effekte hat. Tanner et al. (2015) haben diese zusammengefasst:

Studierende...

- ... bekommen einen besseren Einblick in die Perspektiven der Adressat*innen und werden für deren Sichtweisen sensibilisiert.
- ... werden in ihren eigenen stereotypen Ansichten herausgefordert und erkennen Stärken sowie Ressourcen von SU (und Carern²).
- ... entwickeln mehr Empathie gegenüber den Service Usern.
- ... sehen die Menschen im Kontext ihres Umfeldes und arbeiten partnerschaftlicher mit ihnen.
- ... erwerben bessere Kommunikationsfähigkeiten.
- ... stellen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis her.

Service User...

- ... erwerben Zuversicht und Selbstwertgefühl.
- ... werden als respektierte Partner im Lernprozess geschätzt.
- ... erfahren Befriedigung durch ihre Mitwirkung an der Verbesserung der

² Als Carer werden diejenigen bezeichnet, die Service Usern unentgeltlich und ohne offiziellen Auftrag helfen (z. B. Familienangehörige) (vgl. Beresford/Casey/MacDonough 2016,70).

- Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter*innen.
- ... wachsen aus der `Opfer-Rolle´ heraus.
- ... erwerben von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für Sie in der Zukunft wichtig sein könnten. (vgl. Tanner et al. 2015, 468 f.)

Während in Großbritannien ein Einbezug von Adressat*innen in das Studium der Sozialen Arbeit seit 2003 Voraussetzung für die Akkreditierung ist, erfolgt in Deutschland bisher kein systematischer Einbezug. Es werden zwar Adressat*innen vereinzelt in Vorlesungen eingeladen, z. B. um über ihre Erfahrungen zu berichten, es bleibt aber bei dieser formalen Art des Einbezugs und einem einseitigen Austausch. (vgl. Ciappardini 2016, 13) In Anbetracht der genannten positiven Aspekte scheint es verwunderlich, dass SUI in DE bisher kaum eine Rolle spielt.³ Da ich im SUI ein großes Potential für die Weiterentwicklung der Profession und einen wichtigen Beitrag für Studium und Lehre sowie letzten Endes auch für die Praxis Sozialer Arbeit sehe, möchte ich mit dieser Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die Auseinandersetzung mit diesem Thema auch in Deutschland voranzubringen.

Ein Ansatz innerhalb des SUI ist Gap-Mending. Eine Form des Gap-Mendings ist es, Seminare im Studium der Sozialen Arbeit sowohl mit sogenannten internen Studierenden, den Studierenden der Hochschule, als auch mit sogenannten externen Studierenden, Service Usern, zusammen zu veranstalten. (vgl. Chiapparini 2016a, 14) An der HAW Hamburg findet im Wintersemester 2019/2020 erstmals ein Gap-Mending-Seminar für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit statt. Aufgrund der Neuartigkeit ist eine anschließende Evaluation (eine planvolle Auswertung) des Seminars, wie im Folgenden herausgearbeitet werden wird, besonders wichtig. In dieser Bachelor-Thesis werde ich daher die Grundlage für die Evaluation dieses ersten Gap-Mending-Seminars im Bachelorstudiengang unseres Departments erarbeiten. Die leitende Frage dabei lautet: *„Wie sollte ein Evaluationskonzept aufgebaut sein, das die Wirkungen des Gap-Mending-Seminars an der HAW Hamburg untersucht?“* Darüber hinaus soll beurteilt werden, ob bzw. inwiefern sich aus dem erarbeiteten Evaluationskonzept generelle Handlungsempfehlungen zu Evaluationen von Seminaren mit Adressat*innen-Beteiligung ableiten lassen können. Um diese Fragen beantworten zu können, wird in

³ Dies ist auch darin begründet, dass Service User in Deutschland nahezu keine Selbstorganisationen gebildet haben, die aktiv einen Einbezug fordern. Als einzige Ausnahme ist hier das Netzwerk EX-IN (Experts by Experience) zu nennen, das Erfahrungswissen dezidiert als Ressource betrachtet und das Menschen mit Erfahrung mit psychischen Erkrankungen zu Genesungsbegleiter*innen oder zu Lehrenden ausbildet. (vgl. Laging/Heidenreich 2017, 390)

Kapitel 2 „Service User als Partner*innen“ zunächst auf den Ansatz des Gap-Mending sowie dessen Hintergründe eingegangen. In diesem Zusammenhang werden auch die Rahmenbedingungen des geplanten Gap-Mending-Seminars an der HAW Hamburg skizziert, da diese auch den Rahmen für die geplante Evaluation bilden. Im 3. Kapitel „Vorgehen bei der Konzeptentwicklung“ wird beschrieben, wieso die Konzeptentwicklung nicht auf bereits bestehenden Konzepten beruht, sondern neu erarbeitet wird. Außerdem wird begründet, wieso dabei eine Orientierung an Merchel (2015) erfolgt. Anschließend wird in Kapitel 4 „Evaluation: Bestimmung wichtiger Aspekte“ konkretisiert, was Evaluation in diesem Zusammenhang bedeutet und es werden der Gegenstand, die Funktion und der Zweck der geplanten Evaluation sowie die Art und inhaltliche Schwerpunkte bestimmt. Da es sich hierbei um grundlegende Entscheidungen für die weitere Konzeptentwicklung handelt, schließt das 4. Kapitel mit einem Zwischenfazit, das die erarbeiteten Entscheidungen übersichtlich zusammenfasst, ab. Nachdem die Hintergründe geklärt worden sind, erfolgt auf dieser Grundlage im 5. Kapitel „Erarbeitung des Evaluationskonzeptes“ eine schrittweise Entwicklung des Evaluationskonzeptes. Hierbei werden alle vorbereitenden Verfahrensschritte der Evaluation ausführlich beschrieben und auf das Gap-Mending-Seminar an der HAW Hamburg übertragen. Da die Durchführung der Evaluation erst nach Fertigstellung dieser Arbeit erfolgen wird, gehören die Durchführung und Reflexion der Evaluation zwar noch als Verfahrensschritte in das Evaluationskonzept, sind jedoch kein Bestandteil dieser Arbeit mehr. Für diese Schritte werden erste Empfehlungen und Leitfragen formuliert. Nachdem die Konzeptentwicklung abgeschlossen ist, schließt sich im 6. Kapitel „Kritische Reflexion des Konzeptes“ eine erste Bewertung des Evaluationskonzeptes an, die insbesondere auf die Beschränkungen, denen es unterliegt, eingeht. Abschließend werden im 7. Kapitel „Fazit und Ausblick“ die zentralen Erkenntnisse dieser Bachelor-Thesis herausgearbeitet und bewertet und die aufgeworfenen Fragen nach dem Aufbau eines Evaluationskonzeptes sowie eventuellen Übertragbarkeiten auf andere Gap-Mending-Seminare beantwortet.

Inhaltlich leistet diese Arbeit somit eine Grundlage zur Evaluation des Gap-Mending-Seminars an der HAW Hamburg sowie einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Service User Involvement und zur akademischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit.

2 Service User als Ko-Partner*innen

In diesem Kapitel erfolgt zuerst eine Einführung in die Grundlagen des Gap-Mending-Ansatzes. Um nachvollziehbare, begründete Entscheidungen zum Evaluationskonzept treffen zu können, werden danach außerdem die Rahmenbedingungen des zu evaluierenden Seminars an der HAW Hamburg in dessen Grundzügen skizziert.

2.1 Gap-Mending

Gap-Mending ist ein Ansatz innerhalb des Service User Involvements und bedeutet übersetzt „Lückenausbesserung“. Gemeint sind hierbei Lücken zwischen Service Usern und Sozialarbeiter*innen sowie zwischen Theorie bzw. Lehre und Praxis (vgl. Chiapparini/Eicher 2015, 6). Eine sogenannte Lücke zwischen SU und Sozialarbeitenden kann zum Beispiel daraus resultieren, dass die Sozialarbeitenden sich nicht in die Perspektive der Adressat*innen hineinversetzen können und dadurch Maßnahmen vorschlagen, die nicht zu den Lebensumständen der Adressat*innen passen. Eine Lücke zwischen Theorie und Praxis könnte daraus resultieren, dass sich theoretische Konzepte in der Praxis nicht bewähren, z. B. weil sie von Sozialarbeiter*innen ohne den Einbezug von Adressat*innen entwickelt worden sind und an den Bedürfnissen der Adressat*innen vorbeigehen. Gap-Mending soll helfen, Lücken zu identifizieren sowie die Gründe für ein Fortbestehen oder für eine Ausbesserung (im Sinne einer Schließung) der Lücken reflektieren.

„The gap-mending concept is an analytical tool that helps teachers, researchers, students and service users to reflect upon what, in their practices, increases, maintains or mends gaps between policies, services and professionals – and of course – service users and students.“ (PowerUs o. J., o. S.)

Gründe für das (Fort-)Bestehen dieser Lücken liegen nach Askheim, Beresford und Heule u. a. in Vorurteilen (aufgrund der Kategorisierung von Menschen durch die Soziale Arbeit), Sprachbarrieren, institutionellen Hierarchien und dadurch zugeschriebenen Rollen sowie fehlendem Wissen (vgl. Askheim et al. 2016, 3).

Während der Einbezug von Adressat*innen in die Hochschulausbildung Sozialer Arbeit seit 2003 eine Voraussetzung für die Akkreditierung der Studiengänge darstellt und teilweise auch international bereits üblich ist, z. B. in den USA oder in Israel, handelt es sich in deutschsprachigen Ländern bisher noch um ein relativ neues Thema (vgl. Chiapparini, 13). Da bislang kein systematischer Einbezug erfolgt, stehen derzeit auch strukturell keine Ressourcen für den Einbezug von Adressat*innen zur Verfügung und

eine Beteiligung ist aktuell auf zusätzliches Engagement von Lehrenden, Studierenden und Adressat*innen angewiesen (vgl. Laging 2008, 58).

Nicht jeder Einbezug von Adressat*innen ist gleichbedeutend mit Service User Involvement. Beim Service User Involvement – und als Form davon beim Gap-Mending – geht es dezidiert nicht darum, dass die Adressat*innen lediglich in der Position sind, Informationen zu geben (wie in dem einleitend genannt Beispiel, bei dem Adressat*innen punktuell in Seminare eingeladen werden, um von ihren Erfahrungen zu berichten), sondern es geht um eine sogenannte Ko-Partnerschaft:

„Generally, service users are more and more included [...] in different European countries. However [...] they are usually reduced to the role of information providers and do not actively take part as co-partners or co-researchers“ (Chiappari, 13).

Neben der Ko-Partnerschaft ist auch die Ko-Produktion ein wichtiger Begriff. Ko-Produktion meint eine bestimmte Form von Partnerschaft zwischen Menschen, die Soziale Arbeit in Anspruch nehmen sowie den Menschen und Institutionen, die diese Leistungen bereitstellen (vgl. Askheim et al. 2016, 3). Hierbei sind nach Needham und Carr drei Level der Ko-Produktion zu unterscheiden. Diese können kurzgefasst folgendermaßen unterschieden werden:

- Auf dem niedrigsten Level fungiert Ko-Produktion lediglich als *Beschreibung* darüber, wie Soziale Arbeit von der Ko-Produktion der Adressat*innen abhängig ist.
- Auf einem mittleren Level ist Ko-Produktion ein Instrument für die *Anerkennung* der Service User (und Carer), das deren informelle Unterstützungsnetzwerke schätzt und ihren Beitrag zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit anerkennt.
- Auf dem höchsten *Level* ist Ko-Produktion ein Ansatz, der eine *Transformation* der Sozialen Arbeit beinhaltet. (vgl. ebd., 4)

Gap-Mending hat Ko-Produktion auf dem *transformativen Level* zum Ziel (vgl. ebd.) Dadurch unterscheidet es sich von dem o. g. Beispiel, bei dem Service User lediglich als Informationsgebende herangezogen werden, aber keinen Einfluss auf Entscheidungen haben. Der Einbezug von SU soll also keinen Selbstzweck darstellen, er soll bedeutsam sein. Das Adjektiv „meaningful“ (deutsch: bedeutsam) findet sich häufig in Publikationen zu SUI. Es besteht in der Literatur jedoch keine Einigkeit, was darunter konkret (aus wessen Perspektive) verstanden werden kann. (vgl. Altman et al., 58)

Beresford definiert „meaningful involvement [...] as evidence of change or improvements“ (Fitzhenry 2008, 18; zit. n. Webber/Robinson 2012, 1258).

Es sind zwei Arten von Gap-Mending-Strategien zu unterscheiden: Eine Strategie war ursprünglich auf Großbritannien bezogen und hat den Einbezug von Adressat*innen auf allen Entscheidungsebenen in der (akademischen) Ausbildung von Sozialarbeitenden zum Ziel. Eine weitere Strategie besteht darin, dass Gap-Mending in Form von Kursen⁴ erfolgt, in denen sich Adressat*innen und Studierende der Sozialen Arbeit gemeinsam als Lernende, als sogenannte externe und interne Studierende, begegnen. (vgl. Chiapparini 2016a, 14) Auf diese zweite Form wird im Folgenden näher eingegangen, da dies die Art des Gap-Mending ist, die nun zum ersten Mal im Studiengang Soziale Arbeit an der HAW Hamburg geplant ist und für die in dieser Arbeit das Evaluationskonzept erarbeitet wird. Die ersten Kurse, in denen Service User und Studierende gemeinsam gelernt haben, fanden bereits 2005 an der Universität in Lund, Schweden, statt. Auch in Lillehammer, Norwegen, wurde bereits 2009 der erste gemeinsame Kurs durchgeführt. Unter dem Namen Gap-Mending eingeführt wurde der Ansatz 2012 von dem internationalen Netzwerk PowerUs. Dieses Netzwerk wurde 2011 gegründet und besteht aus Lehrenden, Forschenden sowie Vertreter*innen von Service User-Organisationen. (vgl. ebd., 14 ff.) In Service User-Organisationen schließen sich SU zusammen, um ihre Interessen zu vertreten. Sie können dabei auch den Einbezug in die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen (oder anderen Fachkräften) fordern. Entsprechende Zusammenschlüsse sind in Deutschland, abgesehen von dem Netzwerk EX-IN, bisher nicht vertreten. (vgl. Laging/Heidenreich 2017, 390)

Gap-Mending-Kurse haben sowohl das Empowerment von Adressat*innen als auch die Ausbildung von Studierenden zum Ziel. Service User, die häufig sozial exkludierten Gruppen angehören, erfahren durch Ihren Einbezug als Erfahrungsexpert*innen, dass sie über wertvolles Wissen verfügen und mit diesem Wissen aktiv die Ausbildung von zukünftigen Sozialarbeiter*innen mitgestalten können. Das Wissen der Adressat*innen wird dabei ausdrücklich als gleichwertig zum akademischen Wissen anerkannt.⁵ Sowohl Adressat*innen als auch Studierende sollen ihr jeweiliges Expert*innenwissen

⁴ Der Begriff „Kurs“ entspricht dem in der englischsprachigen Literatur verwendeten Begriff „course“. Da Gap-Mending-Kurse vielseitig sind, sind mit dem Begriff des Kurses in dieser Arbeit auch diejenigen Gap-Mending-Veranstaltungen gemeint, die per Definition auch als Workshop oder Seminar bezeichnet werden könnten.

⁵ Soziale Arbeit hat in Deutschland lange um Anerkennung als eigene Profession gekämpft und kämpft teilweise noch immer darum (was sich z. B. darin äußert, dass Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, an denen Soziale Arbeit auch gelehrt wird, noch immer kein eigenes Promotionsrecht haben). Aus dieser Historie ist eine starke Betonung des akademischen und wissenschaftlichen Status Sozialer Arbeit hervorgegangen. Auf den ersten Blick mag es daher widersprüchlich erscheinen, Erfahrungswissen als gleichwertig zum akademischen

auf Augenhöhe einbringen. (vgl. Chiapparini/Eicher 2015, 1) Studierende und Service User sollen sich dabei auf möglichst neutralem Boden begegnen. Dies soll zu einem Zusammenkommen außerhalb der normalen Rollenverständnisse verhelfen und so ein besseres Verstehen individueller Bedürfnisse und Perspektiven ermöglichen. (vgl. Chiapparini 2016a, 14) Dies unterscheidet einen Einbezug nach dem Gap-Mending-Ansatz auch von dem o. g. punktuellen Einbezug, bei dem der Austausch einseitig bleibt, weil die Geschichte der Adressat*innen lediglich zur Ausbildung der Studierenden durch eine professionelle Sensibilisierung dient. (vgl. Chiapparini/Eicher 2015, 1) Die Sozialarbeitsstudierenden werden durch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels u. a. dazu befähigt, zu erkennen, wann und warum Soziale Arbeit ihre Adressat*innen auch hemmen kann. Dadurch soll Soziale Arbeit nachhaltiger und bedeutsamer werden. Malin Widerlöf, Gründerin und Vorsitzende einer schwedischen Service User-Organisation, fasst dies folgendermaßen zusammen:

„I am convinced that social workers need to understand the perspectives of service users [...] in order to understand how paralysing oppressive practises can be for them. Only when social workers and service users can meet on a more equal ground, can social work become more sustainable and meaningful. (vgl. Widerlov 2016, 9)

Teilweise werden während der Gap-Mending-Kurse von SU und Sozialarbeitsstudierenden auch innovative Projekte (für die Praxis) entwickelt. In unterschiedlichen Ländern gehen die Kurse dabei mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen einher. Chiapparini und Eicher haben verschiedene Kurse auf ihre Schwerpunktsetzungen verglichen und dabei z. B. herausgestellt, dass die untersuchten Kurse in Großbritannien ausschließlich auf das Empowerment der SU und die Ausbildung der Studierenden fokussieren. Es werden keine (Praxis-)Projekte entwickelt. In Dänemark dagegen liegt der Fokus auf dem Praxisprojekt – was auch damit zusammenhängt, dass die Praxis den Kurs finanziert. (vgl. Chiapparini/Eicher 2015, 16)

Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern, sind auch die Voraussetzungen für Gap-Mending-Kurse ungleich. Dies betrifft nicht nur die Finanzierungsmöglichkeiten. Auch der Zugang zu Service Usern kann beispielsweise anders erfolgen, wenn man sich an bestehende Service User-Organisationen wenden

Wissen einzubeziehen. (vgl. Laging/Heidenreich 2017, 369 f.) Bisherige Publikationen betonen jedoch die positiven Effekte des Einbezugs von Erfahrungswissen und sehen dieses als Ergänzung zum akademischen Wissen. Dieser Einschätzung folge ich in dieser Arbeit. Perspektivisch könnte es interessant sein, das Verhältnis von akademischem Wissen und Erfahrungswissen genauer zu betrachten und in einen theoretischen Rahmen einzuordnen, um für einen eventuellen Vorbehalt gegenüber dem Einbezug von Erfahrungswissen auf fundierte Ausarbeitungen zurückgreifen zu können.

kann. Dies ist in Deutschland nicht der Fall. Ebenso gibt es in Deutschland keine strukturellen Voraussetzungen für die Beteiligung von SU im Studium der Sozialen Arbeit. Dadurch fehlen Ressourcen - auch für eine angemessene Entlohnung der Adressat*innen. Wie Gap-Mending-Strategien im Einzelnen (weiter-)entwickelt werden sollten, muss nach Askheim, Beresford und Heule unter Beachtung nationaler und lokaler Gegebenheiten erfolgen und dadurch vermutlich variieren. (vgl. Askheim/Beresford/Heule 2016, 10) In Deutschland wurden u. a. an der Hochschule Esslingen erste Erfahrungen mit Gap-Mending gesammelt. Damit dies möglichst niedrigschwellig umgesetzt werden konnte, wurde das dortige Projekt vorerst in ein bereits bestehendes Modul implementiert, weil dadurch das Curriculum nicht verändert werden musste. (vgl. Laging/Heidenreich 2016a, 13) Aufgrund der Rahmenbedingungen in Deutschland empfehlen Laging und Heidenreich dieses Vorgehen für Deutschland (vgl. Laging/Heidenreich 2017, 390).⁶

2.2 Rahmenbedingungen des Seminars an der HAW Hamburg

Das Gap-Mending-Seminar wird – wie auch an der Hochschule in Esslingen - in eines der bestehenden Module integriert. Das Seminar, welches dafür ausgewählt worden ist, gehört zum Modul „Professionelles Handeln: Gruppenbezogene und sozialraumorientierte Konzepte und Arbeitsformen“. Es handelt sich um ein Pflichtmodul im Umfang von 4 Semesterwochenstunden pro Woche (1 Semesterwochenstunde entspricht 45 Minuten). Das Modul findet regelhaft im 3. oder 4. Semester des Bachelorstudiums statt⁷ und wird mit einem benoteten Leistungsnachweis abgeschlossen. Dieser besteht aus der Erarbeitung und Präsentation eines Konzeptes für Soziale Gruppenarbeit. (vgl. HAW Hamburg 2019, 26) Der Einbezug der Adressat*innen erfolgt auf folgende Weise: Das von den Studierenden zu erarbeitende Konzept soll einen realen Bedarf in der Praxis aufgreifen und – an dieser Stelle wird der Gap-Mending-Ansatz deutlich - die (potentiell) zukünftigen Nutzer*innen des Angebotes sollen als Erfahrungsexpert*innen in die Angebotsentwicklung einbezogen werden.

Im Vorfeld des Seminars sind die leitende Dozentin Dr. Marlene-Anne Dettmann und ich als ihre studentische Hilfskraft auf die Suche nach Praxisstellen gegangen, deren

⁶ Laging und Heidenreich geben an, dass durch eine Implementierung von Gap-Mending, die ohne größere Änderungen am Curriculum auskommt, starke Vorbehalte bezüglich des Verhältnisses von akademischen Wissen zu persönlicher Erfahrung abgemildert werden könnten. (vgl. Laging/Heidenreich 2017, 390)

⁷ Manche Studierende absolvieren das Modul auch in einem höheren Semester, selten in einem niedrigeren.

Adressat*innen Bedarf an einem Gruppenangebot haben. Das Quartier „Mittlerer Landweg/Am Gleisdreieck“ im Bezirk Hamburg-Bergedorf wurde ausfindig gemacht. In diesem Quartier leben ca. 2.500 Menschen (Stand: 2019), teilweise mit Fluchterfahrungen, in einer sogenannten Unterkunft mit Perspektive auf Wohnraum. (vgl. Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen o. J., o. S.; vgl. fördern und wohnen o. J., o. S.) Ein sozialarbeiterisches Projekt vor Ort stellt ein Stadtteilkleingarten dar, der für die Bewohner*innen als Ort der Begegnung und für Selbstwirksamkeitserfahrungen nutzbar gemacht werden soll. Außerdem besteht der Wunsch, über den Garten auch Kontakte zwischen den Bewohner*innen des Quartiers und anderen Nutzer*innen der Kleingartenanlage sowie benachbarten Quartieren zu ermöglichen. Initiiert wurde dieses Projekt in einer Kooperation, bestehend aus dem Turn- und Sportverein Bergedorf (TSG Bergedorf), Sprungbrett e. V. und weiteren Kooperationspartner*innen. Die Verantwortlichen des Projektes haben in Gesprächen Interesse an einem Konzept sozialer Gruppenarbeit, das für das Schrebergartenprojekt genutzt werden kann, geäußert. Die Zielgruppe für das zu entwickelnde Konzept besteht aus den Bewohner*innen des Quartiers, die verschiedenen Altersgruppen angehören. Die konkreten Bedürfnisse der Bewohner*innen, aus denen sich dann der Bedarf eines Gruppenangebotes ableiten und in der Folge ein Konzept entwickeln lassen kann, sollen im Rahmen des Seminars von den Studierenden erschlossen werden.

Angewählt wurde das Seminar von 10 Studierenden, die seit Anfang Oktober 2019 das Seminar besuchen. Zu Beginn des Seminars steht eine theoretische Einführung, u. a. in die Themen soziale Gruppenarbeit, Sozialraumorientierung und Gemeinwesenarbeit. Die Studierenden lernen außerdem die Grundlagen von Konzeptentwicklung kennen. Hinzu kommt der Bezug zur Praxis: Die Studierenden teilen sich in Kleingruppen auf und führen Recherchen über die Zielgruppe sowie bestehende Angebote und Konzepte der Einrichtungen im Quartier durch. Hierzu gehören auch der Besuch des Quartiers und eine Sozialraumerkundung. Daraufhin planen die Studierenden einen Workshop, in dem die Bedürfnisse, Wünsche und Ideen der Zielgruppe erarbeitet werden. Der Workshop wird an zwei Terminen mit den Bewohner*innen zusammen durchgeführt und dokumentiert. Die Methoden dafür werden ebenfalls im Vorfeld von den Studierenden entwickelt. Auf der im Workshop gemeinsam mit den Adressat*innen geschaffenen Grundlage entwickeln die Studierenden anschließend ein Konzept

für soziale Gruppenarbeit. Dieses Konzept stellen sie am vorletzten Termin des Seminars der Einrichtung und den (potentiell) zukünftigen Nutzer*innen des Angebotes vor, um sich Feedback einzuholen. Das erarbeitete Konzept kann dann in der Praxis verwendet werden. Der letzte Seminartermin im Januar 2020 ist für die Klärung offener Fragen und die Seminarevaluation vorgesehen.

Bezüglich der in den nachfolgenden Kapiteln erfolgenden Erarbeitung des Evaluationskonzeptes besteht die Herausforderung, dass die Planung der Evaluation bereits im Vorfeld sowie während der ersten Wochen des Seminars erfolgen muss, sich einige Rahmenbedingungen jedoch im Laufe des Seminars noch ändern können, z. B. weil nur wenige oder keine Adressat*innen zu dem gemeinsamen Workshop erscheinen. Dieses Spannungsfeld stellt eine Realität in der Sozialen Arbeit dar und kann an dieser Stelle nicht aufgelöst werden.

3 Vorgehen bei der Konzeptentwicklung

Bei der Planung einer Evaluation ist es sinnvoll, bestehende Evaluationskonzepte zu analysieren und zu prüfen, inwiefern diese für das eigene Vorhaben angewandt werden können. Daher habe ich nach bisherigen Evaluationen von Gap-Mending-Seminaren in der Sozialen Arbeit recherchiert. Mich interessierte insbesondere, ob es ausformulierte schriftliche Konzepte gibt, die klären, welche Forschungsfragen die Evaluationen geleitet haben und warum sich für welche Instrumente entschieden wurde. Emanuela Chiapparini, Forscherin und Dozentin an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, hat 2016 einen Sammelband zu Gap-Mending-Kursen in Europa veröffentlicht. In diesem Sammelband sind Beiträge verschiedener Autor*innen zu bisher durchgeführten Gap-Mending-Kursen und deren Evaluationen. Sowohl in diesem Sammelband als auch in anderen Publikationen werden zwar die Ergebnisse von Evaluationen vorgestellt (und in diesem Zusammenhang werden teilweise auch die verwendeten Instrumente benannt). Es fehlt jedoch an Publikationen, in denen die Vorbereitung/Planung der Evaluationen detailliert beschrieben ist. Die inhaltliche Zielsetzung einiger Forschungsfragen lässt sich bei einigen Ergebnissen im Umkehrschluss rekonstruieren. Ich konnte jedoch trotz ausführlicher Literatur- und Internetrecherchen kein schriftliches Evaluationskonzept finden. In einem zweiten Schritt habe ich daher verschiedene Autor*innen von Gap-Mending-Publikationen, die bereits

entsprechende Seminare durchgeführt und evaluiert haben, per E-Mail kontaktiert. Ich habe sie über das Anliegen meiner Bachelor-Thesis informiert und gefragt, ob sie über nicht veröffentlichte Unterlagen (wie z. B. interne Berichte oder Abschlussberichte von Studierenden) verfügen, in denen die Vorbereitung (und ggf. auch die Durchführung) der Evaluationen dokumentiert ist, und ob sie mir diese zur Verfügung stellen könnten. Ein paar Autor*innen haben zwar freundlich geantwortet, dass sie das Anliegen schätzen und mir die Kontaktdaten von Kolleg*innen vermittelt, neue Dokumente oder Erkenntnisse habe ich jedoch auch auf diesem Wege nicht erhalten. Da die Literatur- und Internetrecherchen sowie das Anschreiben von Autor*innen im Bereich der Sozialen Arbeit keine Beispiele zur Orientierung geliefert haben, habe ich in einem weiteren Schritt recherchiert, in welchen anderen Praxisfeldern ein Einbezug von Erfahrungsexpert*innen erfolgt, um zu prüfen, ob Beispiele aus einem andern Feld als Orientierung dienen und auf die Soziale Arbeit angepasst werden könnten. Die Suche nach wissenschaftlichen Artikeln zum Thema „(Service) User Involvement“ liefert insbesondere im Bereich der psychischen Gesundheit und Medizin Ergebnisse. Auch hier habe ich jedoch kein ausformuliertes Evaluationskonzept für Seminare mit Adressat*innen-Beteiligung gefunden.

Nach eingehenden Recherchen konnte ich also kein schriftliches Evaluationskonzept für ein Gap-Mending-Seminar finden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass hinter den Evaluationen, die durchgeführt wurden, Konzepte stehen bzw. dass die Durchführenden der Evaluationen im Vorfeld grundlegende Fragen gestellt und beantwortet haben. Es ist denkbar, dass manche Evaluationen auch bewusst eher offengehalten wurden und dass es nicht vorrangig das Ziel war, bestehende Hypothesen zu überprüfen, sondern Themen, an denen weitergearbeitet werden kann, zu generieren.⁸ Konkret benannt und in Form eines Konzeptes auch begründet wurde dies jedoch in der von mir ausgewerteten Literatur nicht. Da mit den mir zur Verfügung stehenden Mitteln und in der zur Verfügung stehenden Zeit kein bereits bestehendes Evaluationskonzept gefunden werden konnte, das geprüft und gegebenenfalls angepasst und angewendet werden kann, werde ich im Folgenden für die Evaluation des Gap-Mending-Seminars an der HAW Hamburg ein eigenes entwickeln. Zum Thema Evaluation gibt es viele Lehrbücher und Publikationen. Ich orientiere ich mich an Merchel (2015), der ein Buch

⁸ Insbesondere zu Beginn der Auseinandersetzungen mit diesem relativ neuen Ansatz erscheint dies auch sinnvoll, um den Erkenntnisgewinn nicht durch die eigenen Vorannahmen zu verengen.

speziell für Evaluationen in der Sozialen Arbeit geschrieben hat, und sich daher besonders eignet. Bei der Konzeptentwicklung gehe ich von Grundannahmen aus, die sich aus den bisher publizierten Evaluationen ableiten lassen. Welche dies konkret sind, wird bei der Formulierung der Evaluationsfragestellung in Kapitel 5.1 dargelegt werden.

Die Erkenntnis, dass bisher kein schriftliches Evaluationskonzept zugänglich ist, hat mich darin bestärkt, mit dieser Arbeit ein entsprechendes Konzept zu erarbeiten, welches am Ende mit den Ergebnissen der Evaluation veröffentlicht werden kann und somit nicht nur Transparenz über das Vorgehen ermöglicht, sondern auch dazu beitragen kann, die identifizierte Lücke zu schließen. Das zu entwickelnde Evaluationskonzept soll dabei nicht als starres Konstrukt, das genau so auf auch andere Seminare übertragen werden kann, verstanden werden. Unter anderen Rahmenbedingungen und mit anderen Teilnehmenden können andere Vorgehensweisen angemessen und erforderlich sein. Es kann für andere Seminare jedoch einen Vorschlag darstellen, an dem sich abgearbeitet werden kann.

4 Evaluation: Bestimmung wichtiger Aspekte

Unter einer Evaluation versteht man eine (professionelle) Auswertung. Der Duden definiert Evaluation als "sach- und fachgerechte Bewertung" (Duden o. J., o. S.). Nicht jede Bewertung stellt jedoch eine Evaluation im sozialwissenschaftlichen Sinne dar. Folgende Elemente charakterisieren eine Evaluation:

- Für die Bewertung müssen Maßstäbe oder Kriterien entwickelt werden.
- Die Basis der Bewertung bildet eine systematische Informationsgewinnung.
- Es besteht ein Erkenntnis-/Verwertungsinteresse.
- In der Regel ist Evaluation organisatorisch eingebettet, d. h. sie erfolgt in oder in Verbindung mit Organisationen.
- Evaluation ist auch Qualitätsentwicklung und liefert Erkenntnisse, mit denen professionelles Handeln sowie dessen Ergebnisse optimiert werden können. (vgl. Merchel 2015, 15)

Teilweise wird in der Literatur zwischen Evaluation und Evaluationsforschung unterschieden. Nach Merchel sind im Alltag eingebundene Evaluationen als Evaluation zu

verstehen, die Evaluationsforschung dagegen ist vom Alltag distanziert und wird in der Regel extern durchgeführt. Es besteht in unterschiedlichen Publikationen, wie Merchel herausstellt, jedoch nicht immer Einigkeit darüber, wann von Evaluation gesprochen werden sollte und wann von Evaluationsforschung. In deutschsprachigen Lehrbüchern würden die Begriffe zudem meistens synonym genutzt werden. (vgl. Merchel, 21 ff.) Differenziert man die beiden Begriffe wie Merchel, kann man „Evaluation als einen `normalen` Bestandteil jedes professionellen Handelns“ (Merkel 2015, 21) und Evaluationsforschung als „Form sozialwissenschaftlicher Forschung“ (Merkel 2015, 21) verstehen. Es sei dennoch nicht immer einfach, das eigene Handeln konkret zu verorten, da eine Evaluation sowohl Elemente beider Verständnisse beinhalten und gleichzeitig unterscheidende Akzente setzen könne. (vgl. ebd., 21 ff.) Die Evaluation des Gap-Mending-Seminars an der HAW Hamburg wird nicht extern durchgeführt werden.⁹ Anschließend an Merchel, der interne Evaluationen und Selbstevaluationen der Evaluation zuordnet, spreche ich in dieser Arbeit im Folgenden daher ausschließlich von Evaluation – auch wenn die Evaluation des Seminars durchaus auch Forschungscharakter besitzt.¹⁰

Im Folgenden werden der Gegenstand der Evaluation (Worauf richtet sich der Blick?), ihre Funktion (Welches übergeordnete Ziel wird mit der Evaluation verfolgt?), der Zweck (Soll die Evaluation am Ende Bilanz ziehen oder bereits während des Verlaufs erfolgen?) sowie die Art (Handelt es sich um eine interne oder externe Evaluation?) bestimmt. Die Klärung dieser Aspekte ist für die weitere Erarbeitung des Evaluationskonzeptes wichtig, da sie sowohl den Zeitpunkt der Evaluation als auch das Evaluationsdesign mitbestimmen. Am Ende dieses Kapitels werden die erarbeiteten Entscheidungen daher in einem Zwischenfazit übersichtlich in Tabellenform dargestellt.

4.1 Gegenstand

Evaluationen können sich auf verschiedene Gegenstände richten. Diese lassen sich unterteilen in: „Politikevaluation, Programmevaluation, Organisationsevaluationen, Personalevaluation und Produktevaluation“ (Merkel 2015, 29). In der Sozialen Arbeit

⁹ An dieser Stelle erfolgt zur Klärung der Begriffsnutzung ein kurzer Vorgriff auf das Unterkapitel 3.5, in dem auf die Art der Evaluation genauer eingegangen werden wird.

¹⁰ Perspektivisch könnte es interessant sein, anhand einer tiefergehenden Analyse zu untersuchen, ob bzw. wie eine andere Einordnung begründet werden kann und welche Auswirkungen dies auf die weitere Evaluation hätte. Dies würde jedoch eine eigene Arbeit erfordern und kann im Rahmen dieser Bachelor-Thesis nicht abgebildet werden.

sind Programmevaluationen am verbreitetsten. Bei dieser werden Maßnahmen bzw. Angebote zum Evaluationsgegenstand, mit denen bestimmte Ziele erreicht werden sollen. (vgl. ebd., 25) Dies passt auch zur Evaluation des Gap-Mending-Seminars. Seminare werden von Merchel auch explizit als ein möglicher Gegenstand der Programmevaluation benannt. Programmevaluationen lassen sich in verschiedene Aspekte unterteilen, von denen nicht jeder Aspekt zwingend in einer Evaluation untersucht werden muss – es kann auch nur ein Aspekt (oder ein Teilaspekt) mit der Evaluation untersucht werden. Diese Aspekte sind:

- Bewertung des *Bedarfs* (Besteht ein Bedarf und welche Interventionen sind erforderlich?)
- Bewertung der *Theorie* des Programms (Erfolgen die Interventionen auf angemessenen theoretischen Grundüberlegungen?)
- Wirkungs- bzw. *Ergebnisevaluation* (Welche beabsichtigten Wirkungen wurden erzielt - und welche unbeabsichtigten Nebenwirkungen?)
- Bewertung der *Effizienz* des Programms (Stehen Aufwand und Nutzen im Verhältnis?) (vgl. ebd., 27 f.)

Mit der hier zu entwickelnden Evaluation soll insbesondere untersucht werden, in wie fern das Gap-Mending-Seminar die gewünschten Effekte, also Wirkungen, erzielt.¹¹ Es handelt sich daher um eine *Programmevaluation*, die sich auf die *Wirkungs- bzw. Ergebnisevaluation* fokussiert. Inhaltliche Schwerpunkte werden in Kapitel 4.5 bestimmt, nachdem im Folgenden weitere dafür relevante Aspekte geklärt worden sind.

4.2 Funktion

Evaluationen erfüllen verschiedene Funktionen. Welche Funktion(en) eine Evaluation jeweils in den Fokus nimmt, sollte frühzeitig geklärt werden, denn: Die Entscheidung für eine Funktion hat nach Merchel Auswirkungen auf das Evaluationsdesign. Nicht jede Funktion kann in derselben Intensität realisiert werden. Zwar können verschiedene Funktionen in einer Evaluation einbezogen sein, aber es ist in der Regel erforderlich, eine Entscheidung für eine Primärfunktion zu treffen. Damit die Evaluation nicht zu komplex und damit schwierig durchzuführen und auszuwerten ist, empfiehlt Merchel, sich prioritär für eine Funktion zu entscheiden und gegebenenfalls nach einer genauen Prüfung weitere Funktionen nachrangig hinzuzunehmen. (vgl. ebd., 34)

¹¹ Welche Ziele dabei konkret mit dem Seminar verfolgt werden, wird in Kapitel 5.2 benannt.

Nach Merchel können folgende vier Funktionen von Evaluationen unterschieden werden:

1. *Erkenntnisgewinn* für Entscheidungen zur Steuerung: Auf Grundlage der Daten sollen Steuerungsentscheidungen getroffen werden, um Prozesse und Strukturen zu verbessern.
2. *Kontrolle*: Mithilfe der Evaluation können z. B. der Grad der Zielerreichung, das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen oder die Kompetenz der Akteur*innen analysiert werden.
3. *Entwicklungsförderung*: Die Funktion der Förderung von Entwicklung ist tendenziell innovativ. Dies folgt daraus, dass Evaluation Transparenz erweitert und so Möglichkeiten des Austausches zwischen verschiedenen Akteur*innen schafft. Evaluation ist gleichzeitig Bestandteil von Lernprozessen und ruft durch Reflexion und Bewertung gleichzeitig auch selbst Lernprozesse hervor.
4. *Legitimation*: Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse können durchgeführte Maßnahmen und die darin investierten Ressourcen legitimiert und eine weitere Durchführung entsprechender Maßnahmen begründet werden. Die Resultate der Maßnahme können damit auch extern präsentiert werden. (vgl. ebd., 34 ff.)

Wie bereits in Kapitel 2.1 dargelegt, stellt Gap-Mending für Deutschland einen relativ neuen Ansatz im Studium der Sozialen Arbeit dar. Im Jahr 2017 fand an der Hochschule Esslingen ein überregionaler Fachtag zum Thema SUI statt, aus dem u. a. ein Positionspapier für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat*innen hervorging. In diesem stellen die Verfasser*innen ebenfalls heraus, dass die Entwicklung von Formaten, mit denen Adressat*innen in die Lehre Sozialer Arbeit einbezogen werden, bisher noch am Anfang steht. Daher ist es wichtig, viele Erfahrungen zu sammeln sowie diese zu dokumentieren und zu publizieren, um ein breites Erfahrungswissen aufzubauen und den fachlichen Diskurs zu stärken. (vgl. Laging 2018, 59) Hierfür ist eine Evaluation der durchgeführten Seminare unerlässlich. Der Aufbau eines breiten Erfahrungswissens und die Stärkung des fachlichen Austausches über SUI und Gap-Mending ist also zum derzeitigen Forschungsstand zentral. Die primäre Funktion der Evaluation des Gap-Mending-Seminars sollte daher auf der Förderung von Entwicklung liegen.

Die beiden Aspekte des Erkenntnisgewinns für Steuerungsentscheidungen sowie der Legitimation sind nachrangig von Interesse: Mithilfe der Ergebnisse können Schlüsse für die nächste Durchführung eines entsprechenden Seminars gezogen werden (Erkenntnisgewinn). Außerdem könnten (positive) Evaluationsergebnisse genutzt werden, um damit für Ressourcen für zukünftige Gap-Mending-Seminare zu streiten (Legitimationsfunktion). Ein Kontrollaspekt sei nach Merchel zwar in jeder Evaluation enthalten, sollte aber nicht zusätzlich forciert werden. Die Kontrollfunktion steht darüber hinaus mit der entwicklungsfördernden Funktion in einem Spannungsverhältnis und sollte im Hintergrund mitreflektiert werden. (vgl. Merchel 2015, 35)

An dieser Stelle erfolgt daher die Entscheidung, Entwicklungsförderung als prioritäre Funktion der Evaluation zu bestimmen. Weitere Funktionen einzubeziehen, würde vermutlich zu komplex werden, daher erfolgt zu diesem Zeitpunkt eine Entscheidung dagegen. Je größer das Erfahrungswissen irgendwann ist, desto gezielter lassen sich perspektivisch auch weitere Funktionen verfolgen.

4.3 Zweck

Auch der Zweck einer Evaluation muss vorab festgelegt werden, da dieser maßgeblich Auswirkungen auf den Zeitpunkt der Evaluation und somit auf das Evaluationsdesign hat. Beim Zweck einer Evaluation wird zwischen der *summativen* und der *formativen* Evaluation unterschieden. Die summative Evaluation erfolgt erst am Ende eines Projektes/einer Maßnahme und zieht Bilanz. Die formative Evaluation erfolgt bereits im Verlauf und hat einen gestaltenden Charakter – auf Grundlage der formativen Evaluation kann begründet in den weiteren Verlauf des Projektes eingegriffen werden. Teilweise werden auch beide Formen ergänzend verwendet: zuerst die formative Evaluation im Programmverlauf und schließlich die summative Evaluation am Ende. (vgl. ebd., 41 ff.)

Für die Evaluation des Gap-Mending-Seminars wird eine Entscheidung zur summativen Evaluation getroffen. Dies ist aufgrund folgender Aspekte geboten: Eine summative Evaluation passt einerseits dazu, dass es sich um eine Wirkungsevaluation handelt – diese kann im Verlauf des Seminars noch nicht durchgeführt werden, da die Wirkungen/Ergebnisse des Seminars erst an dessen Ende analysiert werden können.

Außerdem passt eine summative Evaluation zur Funktion der Evaluation, der Förderung von Entwicklung. Wie bereits in Kapitel 2.1 herausgestellt, ist es zum aktuellen Forschungsstand SUI und Gap-Mending betreffend wichtig, viele verschiedene Formate auszuprobieren und daraus Erkenntnisse zu ziehen. Eine summative Evaluation schafft die Möglichkeit, mit anderen Akteur*innen über diese Erkenntnisse in den Austausch zu kommen. Die summative Evaluation ist daher unverzichtbar. Eine (ergänzende) formative Evaluation wäre angesichts der Rahmenbedingungen des Kurses nicht geeignet, da eine Nachsteuerung noch im Verlauf des Kurses aufgrund der zeitlichen Begrenztheit nicht möglich wäre. Es stehen zudem keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung, sodass eine formative Evaluation auch aus rein pragmatischen Gründen ausscheidet.

4.4 Arten der Evaluation

Die Art einer Evaluation wird nach Merchel anhand von zwei Merkmalen unterschieden:

1. *Position* der Evaluierenden: intern (Mitglied der HAW Hamburg) oder extern (außerhalb der HAW Hamburg).
2. *Verhältnis* zum Gegenstand: Selbstevaluation (die evaluierende Person ist am Seminar selbst beteiligt) oder Fremdevaluation (die evaluierende Person ist am Seminar nicht beteiligt). (vgl. ebd., 44 f.)

Merchel benennt Vor- und Nachteile der jeweiligen Möglichkeiten. Im Folgenden werden diese auf die Evaluation des Gap-Mending-Seminars bezogen diskutiert:

Die Vorteile einer externen Evaluation liegen nach Merchel darin, dass aufgrund der Unabhängigkeit der Evaluierenden von der Organisation, in der die Evaluation stattfindet, eine Glaubwürdigkeit nach Außen hergestellt werden kann und die evaluierenden Personen fachlich und sozial nicht `verstrickt` sind. Dadurch ist auch ein kritischer Blick möglich. Außerdem könnten aufgrund methodischer Kompetenzen auch komplexe Fragen untersucht werden. Die Nachteile einer externen Evaluation bestehen nach Merchel darin, dass die Evaluierenden über geringe Kenntnisse über die Organisation

und das Handlungsfeld¹² verfügen. Dadurch kann sowohl die Akzeptanz als auch die Anschlussfähigkeit ihrer Ergebnisse und Interpretationen gefährdet sein, sowie die Fähigkeit, Schlussfolgerungen (auch zur Umsetzung der Ergebnisse) zu ziehen. Auch wenn externe Evaluierende nicht in Abhängigkeiten der Organisation eingebunden sind, so sind sie trotzdem nicht völlig unabhängig – aufgrund ihres Auftrags und externer Interessen. Zudem entstehen durch eine Fremdevaluation zusätzliche Kosten. (vgl. ebd., 47 f.) Da Gap-Mending, wie in Kapitel 2.1 erklärt, immer im jeweiligen Kontext und unter den vorliegenden Rahmenbedingungen betrachtet werden muss, erscheint es sinnvoll, dass die evaluierenden Personen über grundlegende Kenntnisse im Handlungsfeld und über die Organisation verfügen. Dies ist bei einer externen Evaluation in der Regel nicht in dem Maße wie bei einer internen Evaluation gegeben. Im Rahmen einer externen Evaluation wäre dies darüber zu erreichen, dass Fachkräfte aus dem selben Handlungsfeld (z. B. Lehrende, die an einer anderen Hochschule schon einmal ein Gap-Mending-Seminar evaluiert haben) diese durchführen. Diese Form bezeichnet man nach Merchel als „kollegiale Fremdevaluation“ (ebd., 52). Trotz des Vorteils der hohen Kenntnis über das Arbeitsfeld birgt diese Art der Evaluation jedoch auch Nachteile, z. B. die Gefahr, dass eigene Erfahrungen unreflektiert auf die unbekannte Organisation übertragen werden (vgl. ebd., 53 f.). Inwiefern eine kollegiale Fremdevaluation einer internen Evaluation vorzuziehen wäre, müsste daher – am besten mit weiteren Akteur*innen aus dem Gap-Mending-Bereich – diskutiert werden. Eine interne Evaluation scheint bei Gap-Mending-Seminaren aktueller Standard zu sein und hat wie oben genannt auch Vorteile. Inhaltlich kann eine interne Evaluation also begründet werden. Ob eine kollegiale Fremdevaluation dieser perspektivisch vorzuziehen wäre, müsste beim weiteren Aufbau von Erfahrungswissen und zusammen mit weiteren Akteur*innen abgewogen werden. Neben der Frage, ob die Art der Evaluation inhaltlich begründbar ist, muss außerdem die Frage nach den Ressourcen mitgedacht werden. Da keine finanziellen Ressourcen für eine Fremdevaluation vorliegen, scheidet diese Art der Evaluation für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg vorerst auch aus sachlichen Gründen aus. Die Evaluation wird also intern durchgeführt werden, was sachlich und inhaltlich folgerichtig scheint.

¹² Merchel bezieht die Begriffe 'Handlungs-' und 'Arbeitsfeld' auf die Praxis und meint damit den jeweiligen Arbeitsbereich der Organisation, z. B. Kinder- und Jugendhilfe. Im Zusammenhang mit der Evaluation des Seminars kann unter diesen Begriffen entsprechend Wissen über den Ansatz von SUI / Gap-Mending sowie dessen praktische Umsetzung verstanden werden.

Da das Merkmal der Position der Evaluierenden geklärt ist, gilt es noch deren Verhältnis zum Gegenstand zu bestimmen. Die interne Evaluation kann entweder von Personen durchgeführt werden, die nicht selbst an dem Seminar beteiligt sind – dies bezeichnet man als (interne) Fremdevaluation – oder von Personen, die selbst am Seminar beteiligt sind – in Form einer Selbstevaluation. Für beide Varianten formuliert Merchel Vor- und Nachteile. Als Vorteile der (internen) Fremdevaluation benennt Merchel die Sachkenntnis über Arbeitsfeld und Organisation, was auch anschlussfähige Deutungen und Präsentationswege der Ergebnisse ermöglicht, sowie eine relative Distanz und die Möglichkeit, in der Organisation Evaluationskompetenz auszubilden. (vgl. ebd., 51) Übertragen auf das Gap-Mending-Seminar und die in diesem Zusammenhang etwas anders zu lesende Bedeutung der Sachkenntnis über das Arbeitsfeld, ist es fraglich, ob diese Vorteile für die Evaluation des Seminars tatsächlich gegeben wären. Wie bereits aufgezeigt handelt es sich um einen für Deutschland relativ neuen Ansatz und dass ein Gap-Mending-Seminar nun an der HAW Hamburg durchgeführt werden soll, ist auf den Einsatz der durchführenden Dozentin zurückzuführen. Wenn unter dem Arbeitsfeld, wie bereits im Vorwege geklärt, eine gewissen Sachkenntnis über Service User Involvement/Gap-Mending verstanden wird, dann liegt diese zum jetzigen Zeitpunkt nicht bei allen Lehrenden in der HAW Hamburg vor. Hier läge meines Erachtens daher ein deutlicher Vorteil in der Selbstevaluation des Seminars. Weitere Vorteile von Selbstevaluation sind nach Merchel, dass die Akteur*innen Subjekte, nicht Objekte der Untersuchung sind, die selbst reflektieren und einen unmittelbaren Nutzen aus der Bearbeitung der Fragen ziehen können, sowie dass kaum zusätzliche Kosten entstehen. (vgl. ebd., 48 ff.) Merchel benennt als Vorteile zudem, dass durch eine Selbstevaluation die Akzeptanz bei den Fachkräften steige und eine schnelle Rückmeldung möglich sei (vgl. ebd.) – diese Aspekte sind sehr stark praxisorientiert (Praxis im Sinne einer Einrichtung der Sozialen Arbeit) und lassen sich auf die Situation der Lehre an der HAW Hamburg nicht 1:1 übertragen. Als entscheidende Vorteile können daher die grundlegenden Kenntnisse über SUI/Gap-Mending sowie die Vermeidung zusätzlicher Kosten durch die Selbstevaluation genannt werden.

In diesem Fall erfolgt der Einbezug der Service User in einem Format, das sie an einzelnen Tagen in das Seminar einbindet. Perspektivisch sollten die Service User, ebenso wie die Studierenden, auch in die Evaluation eingebunden werden. Dies passt zum Anspruch einer Beteiligung, die über eine symbolische Ebene hinaus geht. Auch

hierfür scheint die Selbstevaluation aufgrund des bereits bestehenden Zugangs und im Idealfall Vertrauensverhältnis zu den Service Usern als besonders geeignet. Im bereits benannten Positionspapier zum erfolgreichen Einbezug von Adressat*innen, das aus dem Fachtag an der Hochschule Esslingen hervorgegangen ist, schlagen die Autor*innen vor, dass jede Hochschule eine koordinierende Stelle für Service User Involvement einrichten sollte. (vgl. Laging 2018, 60) Dies ist in Deutschland bisher nicht in Sicht. Sobald die Entwicklungen zu diesem Thema fortgeschritten sind, könnte überlegt werden, ob eine entsprechende Stelle auch für Evaluationen von SUI geeignet wäre.

Zum jetzigen Zeitpunkt scheint eine Selbstevaluation daher am besten geeignet und aufgrund der Ressourcen am ehesten umsetzbar. Die Nachteile, die Merchel bezüglich einer Selbstevaluation aufführt, sind eine geringe Distanz zum Gegenstand und dadurch eine Einschränkung der Erkenntnisse, eine Reduzierung auf den Erfahrungshorizont und das Wissen der Akteur*innen, eine geringe Außenwirkung, mangelnde Evaluationskompetenz, der Dominanz einer Mitarbeiter*innen-Perspektive gegenüber den Adressat*innen sowie die Gefahr, kritische Fragen auszublenden. (vgl. Merchel, 48 ff.) Diese Nachteile können bei der Selbstevaluation mitreflektiert werden, sind teilweise aber auch sehr praxisbezogen und können in diesem Fall zum Teil bereits relativiert werden, da die Dozentin des Seminars bereits verschiedene Erfahrungen, auch im Zusammenhang mit Gap-Mending, über die HAW hinaus gesammelt hat und sowohl Lehrende als auch Forschende ist. Da es wie bereits dargestellt zum jetzigen Forschungsstand wichtig ist, mit den Erfahrungen in den Austausch zu gehen, ist eine Publikation der Evaluationsergebnisse empfehlenswert. Darüber kann auch eine Außenwirkung erreicht werden.

4.5 Inhaltliche Schwerpunkte

Wie bereits herausgearbeitet sollen die Ergebnisse (im Sinne von Wirkungen) des Seminars untersucht werden. Dies soll in diesem Unterkapitel weiter spezifiziert werden.

Eine mögliche Orientierung zur Differenzierung verschiedener Ebenen einer Ergebnisevaluation, insbesondere für das Gebiet Lernen bzw. Bildung, bietet ein Modell von Kirkpatrick. Dieses besteht aus vier Ebenen, die aufeinander aufbauen:

1. *Reaktionsebene*: Reaktion der Teilnehmenden auf das Seminar.
2. *Lernebene*: Veränderungen in Bezug auf Einstellungen sowie Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.
3. *Verhaltensebene*: Veränderungen im Verhalten / Übernahme des Gelernten in den Alltag (bzw. die Praxis Sozialer Arbeit).
4. *Ergebnisebene*: Folgen auf die Organisation und das System (z. B. strukturelle Veränderungen). (vgl. Merchel 2015, 58 f).

Kirkpatrick's Modell findet sich auch in der ausgewerteten Literatur zu Gap-Mending-Evaluationen wieder, z. B. in einer überarbeiteten Version bei Robinson und Webber (2013) (s. Abb. 1):

Abbildung 1: Framework for evaluation of educational programmes

Level 1a	Learner perceptions	Students' views on their learning experience and satisfaction with the training
Level 1b	Service user or carer perceptions	Service user or carer views on their involvement experience
Level 1c	Staff perceptions	Staff views on involving service users or carers
Level 2a	Modification in attitudes and perceptions	A measured change in attitudes or perceptions towards service users or carers, their problems, needs, circumstances or care
Level 2b	Acquisition of knowledge and skills	A measured change in understanding the concepts, procedures and principles of working with service users or carers, and the acquisition of thinking/problem solving, assessment and intervention skills
Level 3a	Changes in behaviour	Observation of whether the newly acquired knowledge, skills and attitudes are evident in the practice of the social worker
Level 3b	Changes in organisational practice	Observation of wider changes in the organisation/delivery of care, attributable to service user or carer involvement in an educational programme
Level 4	Benefits to users and carers	Assessment as to whether there is a tangible difference to the well-being and quality of life of service users or carers who receive social work services

Quelle: Robinson/Webber 2013, 928

Dieses erweiterte Modell mit den zusätzlichen Ebenen differenziert die Perspektiven und bezieht sie explizit auf Studierende und die Praxis Sozialer Arbeit. Auch Service User und Carer sowie Mitarbeitende werden einbezogen. Aufgrund der Spezifizierung für den Ansatz des SUI ist es in dieser Form besonders gut zur Orientierung geeignet. Da dieser erweiterte Rahmen jedoch sehr umfassend ist, kann er in dieser Form nicht für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg übernommen werden. Es muss geprüft werden, welche Ebenen dafür sinnvoll und umsetzbar sind. Es gibt in diesem Fall nur wenige Termine zusammen mit den Service Usern. Daher ist fraglich, inwiefern dadurch tiefgreifende Effekte auf die Service User entstehen können.¹³ Der Zugang zu den Adressat*innen ist zudem noch ungewiss – zwar soll der Workshop zusammen mit den Bewohner*innen des Quartiers am Mittleren Landweg stattfinden, es kann aber nicht vorhergesagt werden, wie viele Bewohner*innen daran teilnehmen werden und ob diese auch danach noch erreicht werden können. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass es im Quartier auch zu Auszügen und Bewohner*innen-Wechseln kommt. Zum anderen können, je nachdem, wer tatsächlich zu dem Workshop erscheint, Dolmetscher*innen erforderlich werden. Damit eine Evaluation der Wirkungen auf die Adressat*innen nicht an Sprachbarrieren scheitern würde, müsste bereits in der Vorbereitung sehr genau darauf geachtet werden, dass die Instrumente zugänglich und verständlich sind. Da keine zusätzlichen Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, ist dies nicht möglich. Die Einflüsse auf die Service User (entsprechend Level 1b, Level 4, Abb. 1) können in dieser Evaluation daher nicht analysiert werden. Die Einflüsse auf die Mitarbeitenden des Quartiers (entspr. Level 1c, Abb. 1) können kurzfristig und im Rahmen der Möglichkeiten auch schwer bestimmt werden. Das Framework in der überarbeiteten Form scheint daher eher für Seminare, in denen ein längerfristiger Einbezug erfolgt und für deren Evaluation zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen, geeignet.

Da eine Evaluation immer auch im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen geplant werden muss, schlage ich vor, die Evaluation in diesem Fall auf die Studierenden zu fokussieren. Zu diesen besteht bereits der Zugang und sie befinden sich auch über das Seminar hinaus weiter an der Hochschule, da sie sich (im Regelfall) in

¹³ Eine interessante Forschungsfrage wäre in diesem Zusammenhang, ab welchem Umfang des Einbezugs die beschriebenen positiven Wirkungen auf die Service User eintreten.

der ersten Hälfte ihres Studiums befinden. Entsprechend ist es möglich, sie gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu befragen, um nicht nur kurzfristig, sondern ggf. auch langfristig die Wirkungen des Seminars zu analysieren. Ob es durch das Seminar zu Veränderungen des Verhaltens der Studierenden in der Praxis der Sozialen Arbeit (entspr. Level 3a, Abb. 1) sowie sogar auf Veränderungen der Praxis selbst (entspr. Level 3b, Abb. 1) kommt, kann in dieser Evaluation jedoch nicht dargestellt werden, da dies eine langfristige Analyse und zusätzliche Ressourcen benötigen würde. Anschließend an Kirkpatrick sowie Robinson und Webber schlage ich daher für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg die Ebenen Reaktion, Einstellungen und Lernen und Lernen vor:

Tabelle 1: Evaluationsrahmen für das Seminar an der HAW Hamburg

Ebene 1: Reaktion (vgl. Level 1a bei Robinson/Webber, Abb. 1)	Wahrnehmung der Studierenden	Sicht der Studierenden auf die eigenen Lernerfahrungen sowie Zufriedenheit mit dem Seminar
Ebene 2: Einstellungen (vgl. Level 2a bei Robinson/Webber, Abb. 1)	Veränderungen der Haltung und Einstellung gegenüber Adressat*innen	Veränderung in Bezug auf die Haltung und Einstellungen gegenüber auf Adressat*innen, deren Probleme, Bedürfnisse und Lebensbedingungen
Ebene 3: Lernen (vgl. Ebene 2b bei Robinson/Webber, Abb. 1)	Erwerb von Wissen und Fähigkeiten	Veränderung des Verständnisses der Konzepte, Vorgehensweisen und Prinzipien bei der Arbeit mit Adressat*innen, sozialer Gruppenarbeit und Konzeptentwicklung

Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Robinson/Webber 2013; zit. n. Tanner et al 2017, 470

4.6 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Unterkapiteln wurden für die im Weiteren zu planende Evaluation wichtige Entscheidungen getroffen. Diese werden in der folgenden Tabelle übersichtshalber dargestellt, da sie die Grundlage für die weitere Konzepterarbeitung bilden. Die Begründungen für die einzelnen Entscheidung werden in der Tabelle kurz gehalten und können in den vorherigen Unterkapiteln detailliert nachvollzogen werden.

Tabelle 2: Entscheidungen der Evaluationsvorbereitung

	Entscheidung	Begründung
Gegenstand	Programmevaluation (Wirkungs-/Ergebnisanalyse des Seminars)	Es handelt sich um eine Seminarevaluation. (Wir möchten wissen, ob das gewünschte Ergebnis erzielt worden ist, ggf. auch welche `Nebenwirkungen` eingetreten sind.)
Funktion	Primärfunktion: Förderung von Entwicklung	Bisher besteht wenig Erfahrungswissen zu SUI, daher ist der Aufbau eines breiten Erfahrungswissens (sowie ein Austausch darüber) erforderlich.
Zweck	Summative Evaluation (bilanzierend)	Dieser Zweck ist passend zur Wirkungsanalyse sowie zur Funktion der Evaluation. Eine ergänzende formative Evaluation scheidet aus Ressourcegründen aus.
Art	Selbstevaluation	Kenntnisse über Organisation und Arbeitsfeld; verfügbare Zeit und Ressourcen
Inhaltliche Schwerpunkte	Fokus auf die Studierenden: Reaktion, Einstellungen, Lernen	Zugang, Umsetzbarkeit

Quelle: eigene Darstellung

5 Erarbeitung des Evaluationskonzeptes

Auch bei der weiteren Entwicklung des Evaluationskonzeptes orientiere ich mich an Merchel, der die einzelnen Verfahrensschritte einer Evaluation ausführlich darstellt. Da Merchel sich auf die Praxis Sozialer Arbeit bezieht, werden die einzelnen Schritte teilweise etwas angepasst, sodass Sie auf die Seminarevaluation angewendet werden können. Anhand dieses systematischen Vorgehens soll gesichert werden, dass alle wichtigen Punkte zur Vorbereitung der Evaluation bedacht werden. Darüber hinaus schafft ein Evaluationskonzept für die Beteiligten (zu denen auch die Evaluierten gehören) Transparenz (vgl. Merchel 2015, 61). Außerdem wird Transparenz nach Außen geschaffen für diejenigen, die sich mit den Ergebnissen der Evaluation auseinandersetzen. Ein weiterer Aspekt ist, dass andere bei Bedarf auf das Konzept zugreifen, die einzelnen Entscheidungen überprüfen und das Konzept ggf. als Grundlage für ihre eigene Evaluation und für weitere Überarbeitungen nutzen können.

Die Verfahrensschritte nach Merchel (2015) können folgendermaßen auf die Seminarevaluation angepasst werden:

1. Evaluationsfragestellung festlegen
2. Ziele des Seminars und Indikatoren zur Prüfung
3. Diskussion und Auswahl der Erhebungsinstrumente
4. Anfertigung der Erhebungsinstrumente
5. Datenerhebung
6. Datenauswertung und Ergebnisse
7. Ergebnispräsentation
8. Reflexion des Verlaufs der Evaluation

Das Ziel dieser Arbeit ist eine reflektierte und nachvollziehbare *Vorbereitung* der Evaluation. Daher werden die vorbereitenden Schritte 1 – 4 im Folgenden ausführlich dargestellt. Die Schritte 5 bis 7 findet jedoch erst nach Fertigstellung dieser Arbeit statt und können daher nicht mehr in die Ausarbeitung aufgenommen werden. Zu diesen Schritten werden kurz die jeweiligen Leitfragen benannt und es werden erste Vorüberlegungen formuliert. Es ist zu empfehlen, einen Evaluationsbericht anzufertigen, in dem auch auf diese Schritte und die praktische Umsetzung konkret eingegangen wird.

5.1 Evaluationsfragestellung festlegen

In diesem Verfahrensschritt geht es darum zu klären, welche zentrale Frage auf Grundlage der Evaluation beantwortet werden soll. Hierbei müssen die Ressourcen bereits mitgedacht werden, denn eine Evaluationsfragestellung kann nicht bearbeitet werden, wenn die benötigten Ressourcen dafür fehlen. Die unterschiedlichen Beteiligten können dabei verschiedene Interessen mit der Evaluation verbinden. Nach Merchel erfolgt daher im Idealfall eine Verständigung der verschiedenen Akteur*innen über den zu untersuchenden Gegenstand sowie ihre jeweiligen Erwartungen an die Evaluation.¹⁴ (vgl. ebd., 63 f.)

¹⁴ Dass es auch für die Evaluation des Seminars unterschiedliche Interessen gibt, ist vorstellbar: So könnte die Einrichtung z. B. wissen wollen, ob sie aufgrund des Gap-Mending-Seminars ein 'besseres' (z. B. i. S. v. besser angenommenes) Konzept für soziale Gruppenarbeit erhalten haben als wenn dieses ohne Einbezug der Adressat*innen entwickelt worden wäre. Aus Sicht der Adressat*innen könnte es interessant sein, zu analysieren, welche Erwartungen sie an das Seminar hatten und ob diese erfüllt worden sind. Ein Ziel von Gap-Mending ist das Empowerment von Service Usern. Daher könnte auch von Interesse sein, ob die Service User ihr Mitwirken entsprechend erlebt haben. Hierbei müsste geklärt werden, wer dieses Ziel alles verfolgt – Ist es lediglich das Ziel der Dozentin oder auch der Studierenden, der Praxisstelle sowie der Service User selbst? Aus Sicht auf die Hochschule kann es von Interesse sein, ob SUI durch das Seminar (weiter) in die Diskussion gebracht worden ist. Aus Sicht der Studierenden könnte ein Erkenntnisinteresse in ihrem Verständnis von Lehre und Lernen liegen, z. B. in Bezug darauf, wie sie sich selbst im Seminar erlebt haben und ob sie die von ihnen erwarteten Kompetenzen erworben haben. Aus der Sicht der Hochschule auf die Studierenden kann es interessant sein, zu erfahren, ob sie die gewünschten Kenntnisse / Fähigkeiten erworben haben. Aus Sicht auf die Studierenden kann auch die Frage nach ihrer Haltung zu den Service Usern von Interesse sein und ob diese besser ausfällt als ohne Gap-Mending.

Die unterschiedlichen Akteur*innen können für diese Arbeit aus Zeit- und Resourcegründen nicht vorab zu ihren Erwartungen an die Evaluation befragt werden. Perspektivisch ist es zu empfehlen, dass auch die Studierenden sowie Service User und Praxis mit in die Evaluationsvorbereitungen einbezogen werden.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Evaluation wurde bereits in Kapitel 4.5 bestimmt und der Fokus auf die Studierenden gelegt. Da die Wirkung auf die Studierenden untersucht werden soll, ist es sinnvoll, für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg folgende zentrale Frage zu formulieren: *Entwickeln Studierende durch den Einbezug von Adressat*innen in das Seminar sozialarbeiterische Kompetenzen?*

Die Annahme, dass durch den Kontakt mit den Adressat*innen sozialarbeiterische Kompetenzen erworben werden, folgt aus den bisherigen Evaluationen von Gap-Mending bzw. Service User Involvement. Im Folgenden wird erläutert, was unter sozialarbeiterischen Kompetenzen zu verstehen ist: In der Sozialen Arbeit gibt es verschiedene Arbeits- und Handlungsfelder, die teilweise unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten aktiv abfordern. Dennoch kann arbeitsfeldübergreifend von Schlüsselkompetenzen von Sozialarbeiter*innen ausgegangen werden. Je nach Quelle werden diese teilweise etwas anders benannt bzw. stärker ausdifferenziert oder zusammengefasst. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH) unterscheidet in einem Grundlagenpapier bspw. 9 Schlüsselkompetenzen (vgl. DBSH 2009, 25 ff.), während im Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der HAW Hamburg alle sozialarbeiterischen Schlüsselkompetenzen in drei Bereiche eingeordnet werden: instrumentelle, soziale und reflexive Kompetenz. Unter die *instrumentelle Kompetenz* fällt u. a. das Methodenwissen und die Fähigkeit, erworbenes Wissen in der Praxis anzuwenden. (vgl. HAW 2015, 5) *Soziale Kompetenz* wird folgendermaßen definiert:

„Soziale Kompetenz von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern umfasst die Fähigkeit, anderen Menschen zuzuhören, deren Sinnggebung zu rekonstruieren [sic!], sie zu verstehen und mit ihren Besonderheiten zu tolerieren, ihnen emphatisch [sic!] zu begegnen und sie in unterschiedlichen Situationen zu unterstützen wie auch Veränderungen zu initiieren“ (ebd.).

Im Rahmen der sozialen Kompetenz werden auch eine „angemessene Haltung“ und die Fähigkeit „angemessen zu kommunizieren“ benannt (ebd.).

Im Modulhandbuch der HAW Hamburg wird *reflexive Kompetenz* folgendermaßen begründet:

„Kompetenzen zur Selbst- und Fremdrelexion sind grundlegende professionelle Fähigkeiten, die dazu führen, dass eigenes und fremdes Handeln subjektiv und gesellschaftsbezogen kritisch reflektiert werden kann, um notwendige Veränderungen gemeinsam mit betroffenen Menschen herausfinden und initiieren zu können“ (ebd., 6).

Wie bereits erläutert, gehe ich davon aus, dass Gap-Mending den Erwerb von sozialarbeiterischen Kompetenzen ermöglicht. Es können dabei jedoch nicht alle Aspekte von sozialarbeiterischen Kompetenzen in dieser Evaluation abgefragt werden (und es ist unwahrscheinlich, dass alle durch dieses eine Seminar bzw. den kurzfristigen Kontakt mit den Adressat*innen gleichermaßen erworben werden). Welche Kompetenzen in diesem Fall abgefragt werden sollten, da sie als Ziel des Seminars gesehen werden können, wird im nächsten Kapitel geklärt.

5.2 Ziele des Seminars und Indikatoren zur Prüfung

Nachdem die Fragestellung festgelegt worden ist, geht es in einem nächsten Schritt darum, die Ziele des Seminars festzulegen und geeignete Indikatoren (Merkmale) zu bestimmen, anhand derer die Zielerreichung überprüft werden kann. Nach Merchel muss klar differenziert werden zwischen den Zielen der Praxis – in diesem Falle also den Zielen des Seminars – und den Zielen der Evaluation. (vgl. Merchel 2015, 68) Für das Evaluationsziel ist die Frage nach der Funktion der Evaluation zu beantworten. Dieser wurde bereits in Kapitel 4.2 herausgestellt: die Förderung von Entwicklung durch den Aufbau eines breiten Erfahrungswissens über SUI und Gap-Mending. In diesem Unterkapitel sollen daher die Ziele des Seminars geklärt werden. Zentral ist nach Merchel dabei die Frage, was die Akteur*innen mit ihrem Handeln bewirken wollen. Ziele werden dabei definiert als

„anzustrebende Zustände, die sich positiv von einem als `defizitär` empfundenen Ist-Zustand abheben und bei dem die Akteure davon ausgehen, dass die Veränderungen vom Ist- zum Soll-Zustand zumindest teilweise auf ihre Interventionen [...] zurückgeführt [werden] können.“ (Merkel 2015, 70)

Der als defizitär empfundene Ist-Zustand ist in diesem Fall der fehlende Einbezug von Adressat*innen in die Lehre bzw. daraus folgend die Abwesenheit der positiven Effekte des Einbezugs wie sie bereits vorgestellt worden sind – u. a. Entwicklung von Empathie, die Kompetenz, andere Perspektiven einnehmen zu können und in diesem Seminar auch m Hinblick auf den zu erbringenden Leistungsnachweis ganz praktisch: ein Konzept entwickeln zu können, das den Bedürfnissen der Adressat*innen entspricht.

5.2.1 Ziele des Seminars

Die Ziele des Seminars lassen sich aus den bereits in Kapitel 4.5 herausgearbeiteten Ebenen Reaktion, Einstellungen und Lernen herleiten. Darauf aufbauend werden folgende Ziele formuliert:

Ebene 1: Lernen

- Die Studierenden sind mit dem Seminar zufrieden.
- Die eigenen Lernerfahrungen werden von den Studierenden als positiv erlebt.

Diese beiden Ziele hängen zusammen. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden mit dem Seminar eher zufrieden sind, wenn sie auch mit ihren Lernerfahrungen zufrieden sind (sowie anders herum). Zufriedenheit mit dem Seminar und die erhofften Wirkungen müssen zwar klar getrennt werden, der Aspekt der Zufriedenheit ist jedoch - trotz des Hauptinteresses an der Wirkung des Seminars – von Bedeutung, da Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Motivation zur Auseinandersetzung und einem „Sich einlassen“ korreliert und somit bereits mit über die anderen zu prüfenden Ebenen entscheiden kann (vgl. Merchel, 58).

Ebene 2: Reaktion

- Die Haltung der Studierenden gegenüber den SU hat sich verändert.
- Studierende sind empathischer gegenüber den SU.
- Studierende bauen stereotype Ansichten über SU ab.

Diese Ziele sind direkt aus den bereits evaluierten positiven Auswirkungen von SUI auf Studierende abgeleitet. Diese sollen auch in dem Seminar an der HAW Hamburg erreicht werden.

Ebene 3: Lernen

- Der Einbezug hat den Studierenden den Erwerb sozialarbeiterischer Kompetenzen ermöglicht.¹⁵
- Die Studierenden können sich besser in SU reinversetzen.

¹⁵ Bei einigen der anderen genannten Ziele handelt es sich ebenfalls um den Erwerb von Kompetenzen. Z. B. bezeichnet das Ziel, dass Studierende sich in die Adressat*innen hineinversetzen können, eine soziale Kompetenz. Der Erwerb sozialarbeiterischer Kompetenzen wird trotzdem explizit auch als eigenes Ziel formuliert, um eine Offenheit für eventuelle weitere, bisher nicht bedachte Kompetenzen zu schaffen.

- Die Studierenden können Bedürfnisse der SU erkennen.
- Die Studierenden haben die im Seminar vermittelten Inhalte verstanden und können diese wiedergeben.
- Studierende können ein Konzept für soziale Gruppenarbeit erstellen.
- Die Studierenden können die Bedürfnisse der Adressat*innen in einen sozialarbeiterischen Bedarf übersetzen.
- Studierende stellen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis her.
- Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird von den Studierenden erkannt.

Diese Ziele sind ebenfalls aus den bereits evaluierten positiven Auswirkungen von SUI auf Studierende abgeleitet sowie auch aus den Anforderungen an das Seminar, in dem ein Konzept für soziale Gruppenarbeit erarbeitet werden soll und das die leitende Dozentin unter Einbezug der Adressat*innen praxisnah gestalten möchte.¹⁶

5.2.2 Indikatoren zur Prüfung

Im Rahmen der sogenannten Operationalisierung werden für jedes Ziel Indikatoren (sicht- oder messbare Merkmale) festgelegt, anhand derer geprüft werden kann, ob die Ziele erreicht worden sind bzw. zu welchem Grad. Häufig sind verschiedene Indikatoren denkbar, anhand derer sich die Zielerreichung prüfen lässt. Die Entscheidung für einen Indikator beinhaltet daher auch eine Bewertung und ist zu begründen. Ebenso sollte der logische Bezug zwischen Ziel und Indikator begründet werden. (vgl. ebd. 71 f.) Im Folgenden werden die Indikatoren für die jeweiligen Ebenen bestimmt.

Indikatoren zur Ebene 1 (vgl. Tabelle 3):

Um herauszufinden, ob die Studierenden mit dem Seminar zufrieden sind, liegt es nahe, den Indikator „Studierende benennen Zufriedenheit mit dem Seminar“ zu wählen, da über diesen die Zufriedenheit direkt abgelesen werden kann. Darüber hinaus

¹⁶ Verschiedene Autor*innen schlagen unterschiedliche Konkretisierungsgrade vor, mit denen Ziele noch weiter differenziert werden können (z. B. in Richt-, Grob- oder Feinziele). Eine entsprechende Konkretisierung ist nach Merchel aber nicht immer hilfreich, sondern kann auch zu zeitintensiven, aber nicht zielführenden Versuchen der Zuordnung führen. (vgl. ebd., 68 f.) Aus den genannten Zielen lassen sich auch ohne weitere Konkretisierung Indikatoren ableiten (s. Kapitel 5.2.2). In dieser Arbeit wird daher auf eine weitere Differenzierung verzichtet.

erscheint es jedoch auch sinnvoll, zu prüfen, ob es für die Studierenden ersichtlich war, woraufhin das Seminar abzielt, ob sie einen roten Faden im Aufbau des Seminars erkannt haben und ob sie das Anspruchsniveau als leistbar bewerten. Die kann über die Indikatoren „Studierende erkennen die Ziele des Seminars“ sowie „Studierende erkennen die inhaltliche Gliederung des Seminars“ und „Das Anspruchsniveau wird von den Studierenden als leistbar bewertet“ erfolgen. Diese zusätzlichen Indikatoren sollen dazu einerseits dienen, gegebenenfalls bereits erste Erkenntnisse ableiten zu können, wieso eine Zufriedenheit oder Unzufriedenheit besteht, und darüber hinaus auch „diffuse“ Unzufriedenheiten, deren Ursprünge den Studierenden ggf. gar nicht bewusst sind, herauszufinden.

Die Ziele „Studierende sind mit dem Seminar zufrieden“ und „Die eigenen Lernerfahrungen werden von den Studierenden als positiv erlebt“ hängen wie bereits festgestellt zusammen. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden mit dem Seminar eher zufrieden sind, wenn sie auch mit ihren Lernerfahrungen zufrieden sind (sowie anders herum). Daher ist eine Zuordnung von Indikatoren zu den einzelnen, aber zusammenwirkenden Zielen, schwierig. Für das Ziel „Die eigenen Lernerfahrungen werden von den Studierenden als positiv erlebt“ werden dennoch eigene Indikatoren festgelegt, und zwar: „Die Studierenden bewerten das Lernklima als gut und konzentriert“ sowie „Die Studierenden bewerten die Atmosphäre im Seminar als wertschätzend“. Diese zielen auf die Stimmung/Atmosphäre im Seminar ab und lassen sich dadurch von den anderen, eher auf das Formale des Seminars abzielenden, Indikatoren abgrenzen.

Tabelle 3: Indikatoren zur Ebene 1

Ziel	Indikatoren
Studierende sind mit dem Seminar zufrieden.	Studierende benennen Zufriedenheit mit dem Seminar.
Studierende sind mit dem Seminar zufrieden. Die eigenen Lernerfahrungen werden von den Studierenden als positiv erlebt.	Studierende erkennen die Ziele des Seminars.
	Studierende erkennen die inhaltliche Gliederung des Seminars.
	Das Anspruchsniveau wird von den Studierenden als leistbar bewertet.
Die eigenen Lernerfahrungen werden von den Studierenden als positiv erlebt.	Die Studierenden bewerten das Lernklima als gut und konzentriert.
	Die Studierenden bewerten die Atmosphäre im Seminar als wertschätzend.

Quelle: eigene Darstellung

Indikatoren zur Ebene 2 (vgl. Tabelle 4):

Die Indikatoren zur Ebene 2 sind von der Formulierung her nah an den jeweiligen Zielen gehalten. Dies ist aus folgendem Grund sinnvoll: Es ist zwar grundsätzlich denkbar, dass die Indikatoren konkreter gefasst werden, z. B. indem eine Veränderung der Haltung nicht dadurch bestimmt werden soll, dass eine Veränderung durch die Studierenden selbst benannt wird, sondern dass eine Veränderung der Haltung konkret beobachtet wird. Dies wäre jedoch eher bei einer Evaluation in der Praxis möglich, bei der bspw. ein als negativ bewertetes Verhalten von Sozialarbeitenden auf deren Haltung zurückgeführt wird und ein verändertes Verhalten entsprechend dann auf eine veränderte Haltung schließen lässt. In diesem Fall müssen die Indikatoren jedoch abstrakter bleiben, da es einerseits keine Vergleichswerte eines früheren Zeitpunktes gibt und andererseits die in den Zielen benannten Gegenstände der Haltung und der Empathie vielschichtig sind. Entsprechend können sie sich auch in unterschiedlichen Aussagen oder Handlungen äußern, die wir im Rahmen der Evaluation nicht beobachten können. Daher ist der einzig bewertbare Indikator in diesem Fall, dass die Studierenden entsprechende Veränderungen selbst benennen. Im Fall der stereotypen Ansichten kann eine Konkretisierung insofern erfolgen, dass Adressat*innen Sozialer Arbeit häufig als hilfebedürftig und abhängig gesehen werden, ohne eigene Ressourcen und Fähigkeiten. Hier kann als Indikator für einen Abbau von stereotypen Ansichten „SU werden als Menschen mit Ressourcen und Fähigkeiten gesehen“ bestimmt werden. Als weiteres Stereotyp über SU kann eine `Generalisierung` gesehen werden. In diesem Fall ist damit gemeint, dass allen SU einer Zielgruppe die gleichen Bedürfnisse unterstellt werden (und somit z. B. die Bedürfnisse nicht konkret im Einzelfall erfragt, sondern vorausgesetzt werden). Hier könnte ein Indikator für den Abbau von stereotypen Ansichten lauten: „Adressat*innen werden als Menschen mit individuellen Bedürfnissen wahrgenommen“. Ob diese Indikatoren tatsächlich verlässlich einen Abbau von stereotypen Ansichten abbilden, muss jedoch kritisch betrachtet werden. Da ich keine Befragung gefunden habe, an der ich mich für diesen Punkt orientieren könnte, dieses Ziel jedoch als einen der zentralen Punkte beim SUI dennoch mit in die Evaluation aufnehmen möchte, ist eine Entscheidung für die o. g. Indikatoren gefallen. Inwiefern sich damit tatsächlich Aussagen über die Zielerreichung machen lassen, muss bei der Datenerhebung und -auswertung überprüft werden. Die formulierten Indikatoren sind daher als Annäherung zu verstehen.

Tabelle 4: Indikatoren zur Ebene 2

Ziel	Indikator
Die Haltung der Studierenden gegenüber den SU hat sich verändert.	Veränderung der Haltung wird benannt.
Studierende sind empathischer gegenüber SU.	Mehr Empathie wird benannt.
Studierende bauen stereotype Ansichten über SU ab.	Abbau von stereotypen Ansichten wird benannt: <ul style="list-style-type: none"> - SU werden als Menschen mit Ressourcen und Fähigkeiten gesehen. - Adressat*innen werden als Menschen mit individuellen Bedürfnissen wahrgenommen (nicht alle Adressat*innen einer Zielgruppe haben die selben Bedürfnisse)

Quelle: eigene Darstellung

Indikatoren zur Ebene 3 (vgl. Tabelle 5):

Bei dem Ziel „Der Einbezug hat den Studierenden den Erwerb sozialarbeiterischer Kompetenzen ermöglicht“ handelt es sich um ein übergeordnetes Ziel. Auch andere Ziele (wie z. B. das Ziel „Studierende stellen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis her“) zielen auf sozialarbeiterische Kompetenzen ab. Da es jedoch mehr sozialarbeiterische Kompetenzen gibt als diejenigen, die bereits abgefragt werden und da eine Offenheit für weitere, bisher nicht mitbedachte, geschaffen werden soll, wurde dieses Ziel zusätzlich aufgenommen. Indikatoren, ob das Ziel erreicht worden ist, sind daher teilweise auch die anderen Fragen, zusätzlich aber auch die konkrete Benennung des Erwerbs von Kompetenzen durch die Studierenden. Hier scheint der Indikator „Studierende benennen durch den Einbezug Kompetenzen“ zudem sinnvoll, weil explizit erhoben werden soll, ob (und was) die Studierenden durch den Einbezug (an) Kompetenzen erworben haben. Während des Seminars wirken auch andere Faktoren (andere Seminare, Lohnarbeit, Familie etc.) auf die Studierenden, sodass es sinnvoll ist, sie selbst darüber reflektieren zu lassen, ob sie explizit durch den Einbezug sozialarbeiterische Kompetenzen erworben haben. Dies wird mit dem Indikator ermöglicht.

Die Indikatoren für die Ziele „Studierende können sich besser in SU reinversetzen“ und „Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird von den Studierenden erkannt“ lassen sich (ähnlich wie die Fragen nach Haltung und Empathie zur Ebene 2) ebenfalls schwer an Handlungen festmachen. Daher sind die einzig sinnvollen Indika-

toren, dass die Studierenden selbst benennen, ob dies so ist. Dazu wurden die Indikatoren „Ein besseres Verständnis der Perspektiven/Sichtweisen von SU wird benannt“ sowie „Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird benannt“ gebildet. Das Ziel „Studierende können Bedürfnisse der SU erkennen“ kann anhand zweier Indikatoren bestimmt werden: Einmal, indem die Bedürfnisse von den Studierenden benannt bzw. auch im Konzept dargestellt werden. In einem weiteren Schritt ist es aber auch sinnvoll zu prüfen, ob dies tatsächlich die Bedürfnisse sind. Daher wurde sowohl der Indikator „Bedürfnisse können benannt werden/werden im Konzept dargestellt“ als auch der weitere „Rückmeldung der SU (oder Praxis), dass die Bedürfnisse passend erfasst worden sind“ gebildet.

Das Ziel „Die Studierenden haben die im Seminar vermittelten Inhalte verstanden und können diese wiedergeben“ kann am besten dadurch geprüft werden, dass die Studierenden dies selbst bewerten. Denn ob sie die Inhalte so verstanden haben, dass sie diese auch in einem anderen Kontext einordnen und wiedergeben können, kann nicht allein dadurch beantwortet werden, dass das Seminar mit einem bestandenen Leistungsnachweis abgeschlossen wird. Daher wurde als Indikator „Die Studierenden geben an, die Inhalte des Seminars verstanden zu haben“ formuliert.

Das Ziel „Studierende können ein Konzept für soziale Gruppenarbeit erstellen“ lässt sich gut anhand des Indikators „Ein Konzept liegt vor“ bestimmen, denn die Erstellung eines Konzeptes ist sowieso als Leistungsnachweis Teil des Seminars. Ebenso kann anhand des Konzeptes abgelesen werden, ob das Ziel „Die Studierenden können die Bedürfnisse der Adressat*innen in einen sozialarbeiterischen Bedarf übersetzen.“ erfüllt worden ist. Hierfür wurde daher der Indikator „Im Konzept werden die Bedürfnisse in einen Bedarf übertragen“ gebildet.

Eine Prüfung des Ziels „Studierende stellen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis her“ ist wieder auf vielfältige Weise denkbar. In diesem Fall ist es sinnvoll, direkt beim Gegenstand des Seminars zu bleiben und zu prüfen, ob das entwickelte Konzept tatsächlich den Bedarf der Praxis bzw. die Bedürfnisse der Adressat*innen trifft. Daher wurde der Indikator „Das Konzept trifft den Bedarf der Praxis bzw. schafft ein Angebot, was den Bedürfnissen der SU entspricht“ gebildet.

Tabelle 5: Indikatoren zur Ebene 3

Ziel	Indikator
Der Einbezug hat den Studierenden den Erwerb sozialarbeiterischer Kompetenzen ermöglicht.	Studierende benennen durch den Einbezug erworbene Kompetenzen.
Studierende können sich besser in SU hineinversetzen	Ein besseres Verständnis der Perspektiven/Sichtweisen von SU wird benannt.
Studierende können Bedürfnisse der SU erkennen.	Bedürfnisse können benannt werden/werden im Konzept dargestellt.
	Rückmeldung der SU (oder Praxis), dass die Bedürfnisse passend erfasst worden sind.
Die Studierenden haben die im Seminar vermittelten Inhalte verstanden und können diese wiedergeben.	Die Studierenden geben an, die Inhalte des Seminars verstanden zu haben.
Studierende können ein Konzept für soziale Gruppenarbeit erstellen	Ein Konzept liegt vor.
Die Studierenden können die Bedürfnisse der Adressat*innen in einen sozialarbeiterischen Bedarf übersetzen.	Im Konzept werden die Bedürfnisse in einen Bedarf übertragen.
Studierende stellen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis her	Das Konzept trifft den Bedarf der Praxis bzw. schafft ein Angebot, was den Bedürfnissen der SU entspricht
Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird von den Studierenden erkannt.	Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird benannt.

Quelle: eigene Darstellung

Durch welches Erhebungsinstrument die jeweiligen Ziele bzw. Indikatoren am besten geprüft werden können, wird im folgenden Kapitel bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente mit besprochen.

5.3 Diskussion und Auswahl der Erhebungsinstrumente

Nachdem die Ziele und Indikatoren festgelegt worden sind, wird diskutiert, welche Instrumente zur Erhebung geeignet sind. In Frage kommen theoretisch alle Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung. Die gängigsten davon werden im Folgenden näher auf ihre Verwendbarkeit/Sinnhaftigkeit geprüft. Hierbei handelt es sich um:

- Schriftliche Befragung (Fragebogen),
- Mündliche Befragung (Einzel- oder Gruppeninterview),

- Beobachtung (nicht teilnehmen oder teilnehmend) und
- Analyse vorhandener Daten. (vgl. Merchel 2015, 77)

Folgende Aspekte müssen bei der Auswahl der Instrumente bereits beachtet werden:

- *Angemessenheit*: Das Instrument muss zur Zielsetzung der Evaluation sowie zum untersuchten Gegenstand passen.
- *Glaubwürdigkeit*: Es muss Vertrauen in die Erhebungsmethoden bestehen, damit auch die Ergebnisse glaubwürdig sind.
- *Aufwand*: Die Evaluation muss umsetzbar sein (Ressourcen).
- *Akzeptanz*: Die Befragten/Untersuchten müssen die Methoden akzeptieren bzw. mittragen (z. B. Bereitschaft zu einem Interview)
- *Kompetenz*: Die Evaluierenden müssen sich mit den Methoden auskennen und die „Datenlieferant*innen“ müssen in der Lage und bereit dazu sein, mit den Instrumenten umzugehen, z. B. einen Fragebogen auszufüllen. (vgl. ebd., 78)

In den bisherigen Evaluationen von Gap-Mending-Seminaren lassen sich ein paar Hinweise auf die genutzten Instrumente finden. An der Hochschule Esslingen wurden beispielsweise halb-strukturierte Interviews mit den Service Usern geführt (vgl. Laging/Heidenreich 2016b, 118). An der Universität in Lund, an der bereits seit 2005 Gap-Mending-Kurse stattfinden, wurden auch Reflexionspapiere, die von den Studierenden und Adressat*innen am Ende jeder Kurs-Durchführung verfasst worden sind, ausgewertet (vgl. Chiapparini/Eicher 2015, 15).

Im Folgenden werden die Vor- und Nachteile der verschiedenen Instrumente für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg diskutiert, um anschließend eine begründete Auswahl zu treffen.

5.3.1 Schriftliche Befragung (Fragebogen):

Schriftliche Befragungen werden in der Regel in Form von Fragebögen durchgeführt. Geeignet sind schriftliche Befragungen nach Merchel für „Meinungen, Einschätzungen, Wünsche, Empfindungen oder Wahrnehmungen“ (Merkel 2015, 82).

Fragebögen haben nach Merchel mehrere Vorteile. Diese liegen zum einen darin, dass gleichzeitig Daten von mehreren Befragten erhoben werden können. Die Antworten fallen zudem voraussichtlich ehrlicher aus als bei einer mündlichen Befragung, da die Befragten beim Ausfüllen eines Fragebogens mehr auf Anonymität vertrauen. Zum anderen können Fragebögen eigenständig ausgefüllt werden und die Antwortenden

sind dadurch nicht so stark durch andere Personen beeinflusst, wie es bei anderen Methoden der Fall sein kann. (vgl. ebd., 83) Für die Evaluation des Gap-Mending-Seminars könnte ein Fragebogen folglich – auch in Anbetracht der o. g. zu beachtenden Aspekte – in Frage kommen. Die Erhebung der Daten kann in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen erfolgen, was zu den begrenzten Ressourcen passt (Aufwand). Das Instrument passt zudem wie bereits eingangs geklärt zum Gegenstand (Angemessenheit). Die Studierenden sind in der Lage, einen Fragebogen auszufüllen und die evaluierende Person kann diesen auswerten (Kompetenz). Darüber hinaus ist ein Fragebogen ein bekanntes Instrument, das von den Befragten ziemlich wahrscheinlich akzeptiert wird (Akzeptanz) und aufgrund der Bewährung dieses Instrumentes bei Evaluationen auch zu glaubwürdigen Ergebnissen führt (Glaubwürdigkeit).

Es ist sowohl möglich Fragebögen rein qualitativ oder rein quantitativ zu gestalten als auch beide Formen (mixed methods) zu nutzen. Merchel spricht von *vollständig standardisierten* Fragebögen (nur geschlossene Fragen) und *teilstandardisierten* (sowohl geschlossene als auch offene Fragen). Fragebögen, die nur aus offenen Fragen bestehen, empfiehlt Merchel nicht, da diese einerseits einen hohen Aufwand bei der Auswertung für die Evaluierenden darstellen und andererseits einen hohen Schreibaufwand für die Befragten bedeuten, was den Anteil an nicht beantworteten Fragen erhöhen kann. Offene Fragen empfiehlt Merchel nur für die Inhalte, über die wenig bekannt ist und bei denen bewusst eine Vielfalt an Perspektiven überprüft werden soll. Offene Fragen sind zwar aufwändiger auszuwerten als geschlossene Fragen, liefern allerdings dafür auch breitere Antworten. Geschlossene Fragen führen unter Umständen zu einem verengten Blick, da nur aus den vorgegebenen Antworten gewählt werden kann (in denen die Vorannahmen der Fragebogengestalter*innen stecken), dafür liefern sie präzisere Antworten. (vgl. ebd., 83 f.) Es muss also immer abgewogen werden, wann offene und wann geschlossene Fragen sinnvoll sind. Sofern die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg in Form einer schriftlichen Befragung erfolgt, ist eine Teilstandardisierung ratsam. Dadurch ist es möglich, bei passenden Fragen präzise Antworten durch geschlossene Fragen und die Auswahl von Antwortmöglichkeiten zu erhalten und bei Fragen, für die es sinnvoll ist, breitere Antworten zu erhalten durch die Formulierung offener Fragen und die Antwortmöglichkeit als Freitext.

5.3.2 Mündliche Befragung (Einzel- oder Gruppeninterviews)

Mündliche Befragungen können in Form von Einzel- oder Gruppeninterviews erfolgen. Auch bei dieser Form der Befragung sind verschiedene Standardisierungsgrade zu unterscheiden:

- *Starke Standardisierung*: Fragen und Antwortmöglichkeiten werden der befragten Person von der interviewenden Person vorgelesen (entspricht einer Fragebogenerhebung).
- *Teilstandardisierung*: Besteht aus geschlossenen sowie offenen Fragen.
- *Leitfadengestützte Interviews*: Dies ist eine offene Form des Interview, bei dem die interviewende Person sich an einem Leitfaden mit Themen und Fragen orientieren kann. (vgl. ebd., 94 f.)

Bei einer starken Standardisierung wird ein vorher gefertigter Fragebogen mündlich abgearbeitet. Von einer schriftlichen Befragung unterscheidet sich die Situation nach Merchel nur dadurch, dass die interviewende Person beim Vorlesen Nuancen setzen kann (z. B. durch Betonungen). Außerdem ist der Antwortdruck höher als bei einer schriftlichen Befragung, bei der die befragte Person sich unter Umständen mehr Zeit zum Antworten nimmt. (vgl. ebd.) Merchel benennt dies zwar nicht, es ist aber – in Anbetracht der Ausführungen zu den anderen Standardisierungsgraden - davon auszugehen, dass es sich nur um geschlossene Fragen handelt. Wie bereits bei den Überlegungen zur schriftlichen Befragung ausgeführt, kann diese Form der mündlichen Befragung für die Seminarevaluation ausgeschlossen werden, da auch offene Fragen benötigt werden. Bei einer teilstandardisierten Befragung werden der befragten Person ebenfalls Fragen und Antwortmöglichkeiten vorgelesen. Es gibt jedoch nicht nur geschlossene Fragen, sondern auch offene Fragen und zu diesen kann die interviewende Person Rückfragen stellen, um die Antworten besser zu verstehen oder zu mehr inhaltlicher Tiefe zu gelangen. Leitfadengestützte Interviews, die relativ offengehalten sind, ermöglichen das Aufgreifen von Themen, die im Vorfeld nicht bereits bedacht worden sind und geben der interviewenden Person viel Gestaltungsspielraum während des Interviews. (vgl. ebd.)

Merchel benennt verschiedene Vorteile mündlicher Befragungen. Zum einen können durch mündliche Befragungen auch Aspekte herausgefunden werden, die in schriftlichen Befragungen nicht so einfach zu ermitteln sind (z. B. abweichende Erwartungen und Wünsche der Teilnehmenden, unbeabsichtigte Nebenwirkungen). Darüber hinaus

besteht die Möglichkeit zu Rückfragen und weitergehenden Fragen. Eine mündliche Befragung eignet sich außerdem zur Exploration von Themen/Fragen und kann entsprechend auch als Grundlage für die Konstruktion eines Fragebogens genutzt werden. Entscheidet man sich für ein Gruppeninterview statt für Einzelinterviews können mehrere Personen (empfohlen: 4 – 5) gleichzeitig interviewt werden. Außerdem können Interviews auch zusätzlich zu schriftlichen Befragungen durchgeführt werden und dadurch die Datenbasis erweitern. (vgl. ebd., 92 f.) Die Nachteile einer mündlichen Befragung liegen nach Merchel zum einen in dem höheren zeitlichen Aufwand als bei einer schriftlichen Befragung und zum anderen in der Interpretation der Daten – die Auswertung sei nicht so genau wie bei einer schriftlichen Befragung. Hier wird nicht ganz deutlich, wieso Merchel dies so sieht bzw. ob er den Vorteil auf alle Formen der schriftlichen Befragung bezieht. Denn auch bei einer schriftlichen Befragung müssen die Antworten, zumindest bei qualitativen Fragen, in einem gewissen Rahmen interpretiert werden. Entweder positiv oder aber auch negativ kann sich der Einfluss der interviewführenden Person auswirken. Die Anwesenheit der interviewführenden Person sowie die soziale Dynamik, die zwischen interviewführender und interviewter Person entsteht, kann Einfluss auf die Antworten nehmen. (vgl. ebd., 93) Dies könnte bei der Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg insbesondere kritisch sein, da es sich um ein benotetes Seminar handelt und die Studierenden ggf. unter Umständen antworten, was sie glauben, was die Dozentin hören möchte. Dies könnte eventuell etwas abgefedert werden, indem die Befragungen erst nach der Notenvergabe erfolgen. Da weiterhin ein Machtgefällt zwischen Dozentin und Studierenden besteht und die Studierenden unter Umständen auch an spätere Seminare und Benotungen denken, scheint mir dies jedoch ein wesentlicher Faktor zu sein, der sehr gut reflektiert werden müsste. Bei Gruppeninterviews können sich die verschiedenen Interviewten zudem gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd., 94).

Für das Gap-Mending-Seminar an der HAW muss abgewogen werden, ob eine mündliche Befragung sinnvoll und erforderlich ist. Das Instrument passt grundsätzlich zum Gegenstand (Angemessenheit). Es ist auch davon auszugehen, dass die Studierenden mündliche Befragungen kennen und annehmen würden (Akzeptanz) und dass sowohl die Studierenden damit umgehen können als auch dass die auswertende Person in der Lage ist, die Daten zu erheben und auszuwerten (Kompetenz). Die Einflüsse des beschriebenen Machtgefälles zwischen evaluierender Person und den Evaluierten

auf die Antworten müssten sehr genau reflektiert werden, um glaubwürdige Ergebnisse zu bekommen (Glaubwürdigkeit). Dies bedeutet auch einen zusätzlichen Aufwand. Eine mündliche Befragung ist sowieso bereits deutlich zeitintensiver als eine schriftliche Befragung und es stehen keine zusätzlichen Ressourcen für die Evaluation zur Verfügung (Aufwand).

5.3.3 Analyse vorhandener Daten

Die Analyse vorhandener Daten ist für die Evaluation der Wahrnehmung und Sichtweisen der Studierenden aus dem Seminar nicht passend, da hierfür noch keine Daten vorliegen. Die Daten müssen zwingend neu erhoben werden (und können danach mit denen anderer Befragung verglichen werden). Analyse vorhandener Daten meint in der Regel die Analyse von Informationen, die sowieso schon vorliegen, und die durch eine bestimmte Betrachtungsweise zu Daten werden (vgl. ebd., 110). Für die Evaluation des Seminars liegen zu diesem Zeitpunkt noch keine entsprechenden Dokumente vor. Am Ende des Seminars können jedoch die vorgetragenen und verschriftlichten Konzepte der Studierenden sowie die Rückmeldungen der Adressat*innen für die Aspekte des Bereiches „Lernen“ analysiert werden. Es ist daher zu empfehlen, die Rückmeldungen der Adressat*innen zu den von den Studierenden entwickelten Konzepten festzuhalten. Das schriftliche Konzept der Studierenden ist primär der zu benotende Leistungsnachweis, der im Rahmen des Seminars erbracht werden muss. Anhand dieses Leistungsnachweises lässt sich aber z. B. auch erkennen, ob die Studierenden in der Lage sind, ein Konzept für soziale Gruppenarbeit zu entwickeln. Insofern ist das Konzept auch für die Evaluation aussagekräftig.

5.3.4 Beobachtung

Eine Beobachtung scheidet als Methode aus, da sich die zu erhebenden Daten nicht beobachten lassen. Eine Beobachtung wäre zwar insofern denkbar, dass die Studierenden zu den zu beantwortenden Fragen z. B. untereinander diskutieren. Diese Diskussion ließe sich beobachten und danach auswerten. Dies ist jedoch sehr hochschwellig und zeitintensiv und muss daher unter dem Aspekt des Aufwands verworfen werden. Eine offene Beobachtung würde zudem eine Situation erzeugen, in der die Studierenden ggf. nicht unbeeinflusst ihre Perspektive wiedergeben (soziale Erwünschtheit). (vgl. Merchel 2015, 99) Daher wäre die Glaubwürdigkeit der dadurch

gewonnenen Daten fraglich. Eine verdeckte Beobachtung wäre ethisch nicht vertretbar.¹⁷ Eine Beobachtung lässt sich daher ausschließen.

5.3.5 Entscheidung

Nachdem die in Frage kommenden Instrumente auf ihre Vor- und Nachteile untersucht worden sind und dabei die bereits erklärten Aspekte Angemessenheit, Glaubwürdigkeit, Aufwand, Akzeptanz und Kompetenz mitdiskutiert worden sind, sehe ich als geeignete Form der Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg eine schriftliche Befragung in Form eines teilstandardisierten Fragebogens. Da ich bezüglich der Wirkungen des Seminars bereits von Grundannahmen ausgehe, ist es sinnvoll, zu überprüfen, ob diese auch bei dem Seminar an der HAW Hamburg eintreten. Daher ist es nicht erforderlich, die Evaluation sehr offen zu halten, um erst einmal Themen zu explorieren. Die Form der schriftlichen Befragung ist insbesondere auch unter dem Aspekt der Umsetzbarkeit zu empfehlen. Eine mündliche Befragung würde deutlich mehr Zeit und Ressourcen in Anspruch nehmen, die jedoch nicht vorhanden sind.

Eine schriftliche Befragung ist meines Erachtens nach in Papierform besser geeignet als eine Onlinebefragung. Onlinebefragungen können eine gewisse Distanz zum Gegenstand erzeugen und werden teilweise flüchtiger betrachtet als Fragebögen in Papierform. (vgl. ebd., 90 f.) Die Studierenden müssen sich und ihre Erfahrungen aus dem Seminar sehr genau reflektieren. Ein Onlinefragebogen, bei dem man unter Umständen dazu verleitet ist, schneller zur nächsten Seite zu klicken und in der Regel nicht noch einmal auf die vorherigen Seiten zurück geht, erscheint mir dafür nicht geeignet.

Die Evaluation des Seminars ist für den letzten Seminartermin Ende Januar vorgesehen. Es ist zu überlegen, den Studierenden den Fragebogen eventuell bereits bei der vorletzten Sitzung auszuhändigen und mitzugeben, damit sie Zeit haben, über die Fragen zu reflektieren. Im Rahmen der Transparenz sollten sie über das Ziel der Evaluation informiert werden. Dadurch erhalten sie außerdem die Möglichkeit, die formulierten Fragen kritisch zu betrachten und können am letzten Termin darauf Bezug nehmen

¹⁷ Merchel sieht verdeckte Beobachtungen nicht in jedem Fall als ethisch verwerflich an, auch wenn er angibt, dass eine offene Form grundsätzlich Priorität haben sollte. (vgl. Merchel 2015, 101) In diesem Fall würde eine verdeckte Beobachtung meines Erachtens nach dem Ziel des Seminars, dass sich alle auf Augenhöhe begegnen, konterkarieren.

und gegebenenfalls anmerken, welche Fragen sie für das Evaluationsziel als geeigneter ansehen würden. Dies erscheint mir einerseits unter dem Aspekt sinnvoll, dass Gap-Mending ein sehr neuer Ansatz ist und zur Evaluation von entsprechenden Kursen an der HAW Hamburg bisher keine Erfahrungen vorliegen. Andererseits konnte es für das jetzige Seminar nicht realisiert werden, die Studierenden in die Vorbereitung der Evaluation mit einzubeziehen; dies ist perspektivisch jedoch zu empfehlen (ebenso wie der Einbezug von SU und Praxis). Dadurch, dass sie Rückmeldungen zum Fragebogen geben können, werden sie auch zu handelnden Subjekten der Evaluation (und bleiben nicht nur in der Rolle der Befragten), was meines Erachtens nach zu den im Seminar vermittelten Grundprinzipien von Service User Involvement/Gap-Mending passt.

Nach der Auswertung der schriftlichen Befragung kann entschieden werden, ob die erhobenen Daten aussagekräftig sind oder ob ggf. auf Grundlage dieser noch eine weitere Befragung erfolgen sollte (z. B. in Form einer Gruppendiskussion).¹⁸ Auch hier müssten dann die Ressourcen wieder mitbedacht werden.

Für ein paar der Ziele bietet es sich zusätzlich an, die am Ende des Seminars vorliegenden Konzepte der Studierenden zu analysieren sowie die Rückmeldungen von Service Usern und Praxis auf die Vorstellung der Konzepte. Die Rückmeldungen sollten daher auf jeden Fall dokumentiert werden.

¹⁸ Hierbei muss beachtet werden, dass es mit fortschreitender Zeit nach Ende des Seminars schwieriger wird, die beobachteten Effekte tatsächlich dem Seminar zuzuordnen. Je länger das Seminar her ist, desto mehr weitere Faktoren können die Ergebnisse einer späteren Nachbefragung beeinflussen. Im direkten Anschluss kann ein Zusammenhang zwischen Seminar und Wirkungen eher angenommen werden. (vgl. Merchel 2015, 42)

5.3.6 Datenerhebungsplan

Merchel empfiehlt, einen Datenerhebungsplan zu erstellen, in dem festgehalten wird, welches Instrument gewählt wurde, wer die Daten geben kann, wer für die Erhebung verantwortlich ist und zu welchen Zeiträumen die Erhebung stattfinden soll. (vgl. Merchel 2015, 81) Zur besseren Übersicht wird daher an dieser Stelle für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg ein Datenerhebungsplan erstellt:

Tabelle 6: Datenerhebungsplan für das Seminar an der HAW Hamburg

Wahl des Instrumentes	Schriftliche Befragung; Ergänzend: Analyse vorhandener Daten (Konzepte);
Datenlieferant*innen	Studierende (schriftliche Befragung, Konzepte); <i>außerdem: Service User und Praxispartner*innen (im Rahmen ihrer Rückmeldungen zu den vorgestellten Konzepten)</i>
Verantwortliche für die Erhebung	Voraussichtlich Dr. Marlene-Anne Dettmann
Zeiträume der Erhebung	Letzter Seminartermin zur Evaluation (schriftliche Befragung); Bei Vorliegen der schriftlichen Konzepte Ende des Semesters (Analyse der Konzepte); <i>Vorletzter Seminartermin bei der Vorstellung der Konzepte (Feedback der Service User/Praxis);</i>

Quelle: eigene Darstellung

5.4 Anfertigung der Erhebungsinstrumente

Nachdem die Wahl der Erhebungsinstrumente erfolgt ist, kann nun die Konstruktion erfolgen. Ein Teil der Evaluation wird in Form der Analyse der von den Studierenden erarbeiteten Konzepte sowie der Rückmeldungen von SU und Praxis erfolgen. Der größte Teil erfolgt in Form eines Fragebogens, den die Studierenden ausfüllen sollen. Um die einzelnen Entscheidungen bezüglich der Art der Auswertung sowie der Fragen nachvollziehbar und übersichtlich darzustellen, werden in Kapitel zu den jeweiligen Bereichen Tabellen erstellt, in der die Ziele und die daraus abgeleiteten Indikatoren sowie den daraus gebildeten Fragen ersichtlich sind (vgl. Tabellen 7, 8, 9). Außerdem wird in diesen Tabellen dargestellt, in welcher Form die Frage beantwortet werden soll (Freitext oder Auswahl). Um eine komplette Übersicht zu allen Zielen und Indikatoren

zu schaffen, werden auch diejenigen in diese Tabellen mit einbezogen, die nicht (ausschließlich) in Form des Fragebogens beantwortet werden sollen. Auf Grundlage dieser Tabellen wird danach der *Fragebogen zur Seminarevaluation* designt (siehe Anhang 1).

Für die Formulierung der Fragen orientiere ich mich an den Hinweisen zur Frageformulierung von Merchel, der unter anderem empfiehlt, dass die Fragen

- in einfachen Worten,
- mit eindeutigen Begriffen,
- ohne verschachtelte Sätze,
- mit neutralen Begriffen,
- ohne eine Tendenz zu einer Antwort nahezulegen,
- nur auf einen Sachverhalt pro Frage und
- ohne doppelte Verneinungen

formuliert werden sollten. (vgl. ebd., 88)

Die entworfenen Fragen zur Ebene 1 sowie die Fragen der Ebene 3 zu dem Ziel „Die Studierenden haben die im Seminar vermittelten Inhalte verstanden und können diese wiedergeben“ orientieren sich darüber hinaus an Fragen, die in Fragebögen zur regulären Seminarevaluation an der HAW Hamburg formuliert sind (s. Anhang 2 und Anhang 3). Da diese Fragen in den Evaluationsbögen am Department Soziale Arbeit genutzt werden, gehe ich davon aus, dass sie sich bewährt haben. Daher habe sie für diese Evaluation entsprechend ausgewählt und angepasst.

Sofern eine Skala von 1-5 angegeben ist, besteht eine der Auswahlmöglichkeiten aus „keine Aussage möglich“.¹⁹

¹⁹ Zur konkreten Ausgestaltung des Fragebogens und entsprechend auch der Auswahlfelder: s. Anhang 1.

Tabelle 7: Erhebungsfragen zur Ebene 1

Ebene 1: Reaktion	Wahrnehmung der Studierenden	eigene Lernerfahrungen sowie Zufriedenheit mit dem Seminar		
Ziel	Indikatoren	Fragen	Frageart	Bemerkungen
Studierende sind mit dem Seminar zufrieden.	Studierende benennen Zufriedenheit mit dem Seminar.	„Bitte schreiben Sie zuerst auf, was Ihnen an der Veranstaltung gut gefallen hat...“	Freitext	Offene Frage, um Antworten nicht einzuschränken und größtmöglichen Erkenntnisgewinn zu erhalten.
		„...und was Ihnen weniger gut gefallen hat.“	Freitext	Offene Frage, um Antworten nicht einzuschränken und größtmöglichen Erkenntnisgewinn zu erhalten.
	Studierende erkennen die Ziele des Seminars.	„Die Ziele des Seminars waren klar und eindeutig“	Skala 1-5	Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.
	Studierende erkennen die inhaltliche Gliederung des Seminars.	„Die Veranstaltung war inhaltlich klar gegliedert“	Skala 1-5	Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.
	Anspruchsniveau wird als leistbar bewertet.	„Das Anspruchsniveau des Seminars war meiner Meinung nach...“	Skala 1-5	Skala (viel zu hoch – viel zu niedrig) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.
		„Ich konnte dem Anspruch des Seminars meiner Einschätzung nach gerecht werden.“	Skala 1-5	Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.
Die eigenen Lernerfahrungen werden von den Studierenden als positiv erlebt.	Die Studierenden bewerten das Lernklima als gut und konzentriert.	„Es herrschte ein gutes und konzentriertes Lernklima.“	Skala 1-5	Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.
	Die Studierenden bewerten die Atmosphäre im Seminar als wertschätzend.	„Im Seminar herrschte eine wertschätzende Atmosphäre...“		Die Differenzierung, zwischen wem die wertschätzende Atmosphäre herrschte, ist erforderlich, da die einzelnen Fragen durchaus unterschiedlich beantwortet werden können und es für die Studierenden u. U. nur so möglich ist, wirklich eine Aussage treffen zu können bzw.
		...unter den Studierenden	Skala 1-5	
		...zwischen Studierenden und der Dozentin	Skala 1-5	
...zwischen Studierenden und Praxisakteur*innen	Skala 1-5			

		...zwischen Studierenden und Adressat*innen“	Skala 1-5	<p>auch nur so aus den Antworten Erkenntnisse abgeleitet werden können.</p> <p>Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.</p> <p>Die Reihenfolge der Nennungen ist nicht hierarchisch gemeint. Für eine Form der Ordnung musste sich entschieden werden, daher wurde von nah (intern/HAW) bis fern (extern) geordnet.</p>
--	--	--	-----------	--

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 8: Erhebungsfragen zur Ebene 2

Ebene 2: Einstellungen	Veränderungen der Haltung und Einstellung gegenüber Adressat*innen	Veränderung in Bezug auf die Haltung und Einstellungen ggü. Adressat*innen, deren Probleme, Bedürfnisse und Lebensbedingungen
-------------------------------	---	--

Ziel	Indikator	Frage	Frageart	Bemerkungen
Die Haltung der Studierenden ggü. den SU hat sich verändert.	Veränderung der Haltung wird benannt.	„Hat sich Ihre Haltung gegenüber den Adressat*innen aufgrund dieser Veranstaltung verändert?“	Skala 1-5	Haltung wird im Studium der Sozialen Arbeit oft thematisiert, es ist aber sinnvoll mit den Studierenden vor dem Ausfüllen des Fragebogen zu besprechen, was sie darunter verstehen, um vergleichbare Aussagen zu erhalten. Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten. Zusätzlich Freitext sinnvoll, da alleine die Aussage, dass die Haltung sich verändert hat noch nichts über die Qualität der Änderung aussagt.
		„Sofern sich Ihre Haltung (eher) verändert hat: Inwiefern?“	Freitext	
Studierende sind empathischer ggü. SU.	Mehr Empathie wird benannt	„Aufgrund des Kontaktes mit den Adressat*innen begegne ich Adressat*innen empathischer.“	Skala 1-5	Ggf. sollte auch der Begriff der Empathie mit den Studierenden im Vorfeld besprochen werden. Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten.
Studierende bauen stereotype Ansichten über SU ab.	Abbau von stereotypen Ansichten wird benannt - SU werden als Menschen mit Ressourcen und Fähigkeiten gesehen - Adressat*innen werden als Menschen mit individuellen Bedürfnisse wahrgenommen	Inwiefern hätten Sie folgenden Aussagen vor Beginn des Seminars zugestimmt:		Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten. Ressourcen und Fähigkeiten werden hier für einen „gelingenden Alltag“ analog der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2004) konkretisiert, da die Frage sonst sehr offen wäre
		„Alle Adressat*innen einer Zielgruppe haben in etwa die selben Bedürfnisse“	Skala 1-5	
		„Adressat*innen einer Zielgruppe haben individuelle Bedürfnisse.“	Skala 1-5	
		„Adressat*innen verfügen häufig nicht über Res-	Skala 1-5	

(nicht alle Adressat*innen einer Zielgruppe haben die selben Bedürfnisse)	sources und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.“		und unterschiedlich verstanden werden könnte. Ohne die Konkretisierung könnte z. B. auch an materielle Ressourcen gedacht werden – in diesem Fall hätte eine Verneinung von Ressourcen eine andere Qualität als die Verneinung von Ressourcen zur Gestaltung eines gelingenden Alltags. Dennoch muss diese Frage mit Vorsicht betrachtet werden: Die Formulierung „gelingender Alltag“ und die dazugehörige Theorie der Lebensweltorientierung wird den meisten Studierenden vermutlich bekannt sein. Daher könnte ihnen die Frage ggf. als „Fangfrage“ oder Wissensabfrage erscheinen, die unabhängig von ihren eigenen Ansichten bejaht wird. Vorher-/Nachher-Vergleich soll eigene Reflexion anregen.
	„Adressat*innen verfügen über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.“	Skala 1-5	
	Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen nach dem Kontakt mit den Adressat*innen zu:		
	„Alle Adressat*innen einer Zielgruppe haben in etwa die selben Bedürfnisse“	Skala 1-5	
	Adressat*innen einer Zielgruppe haben individuelle Bedürfnisse.“	Skala 1-5	
	„Adressat*innen verfügen häufig nicht über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.“	Skala 1-5	
	„Adressat*innen verfügen über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.“	Skala 1-5	
	„Welche Erkenntnisse über die Adressat*innen waren für Sie überraschend?“	Freitext	Offene Frage, um die Antworten nicht nur auf die bereits abgefragten Aspekte einzuschränken und einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn zu erhalten. Reaktion auf die Herausforderung, ob die vorherigen Fragen bzw. Indikatoren tatsächlich Antworten liefern (vgl. Kapitel 5.2.2). Risiko: Antworten könnten u. U. schwierig auszuwerten sein.

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 9: Erhebungsfragen zur Ebene 3

Ebene 3: Lernen	Erwerb von Wissen und Fähigkeiten	Veränderung des Verständnisses der Konzepte, Vorgehensweisen und Prinzipien bei der Arbeit mit Adressat*innen, sozialer Gruppenarbeit und Konzeptentwicklung		
Ziel	Indikator	Frage	Frageart	Bemerkungen
Der Einbezug hat den Studierenden den Erwerb sozialarbeiterischer Kompetenzen ermöglicht.	Studierende benennen durch den Einbezug erworbene Kompetenzen.	Welche Kompetenzen haben Sie durch den Einbezug der Adressat*innen erworben?	Freitext	Freitext, um die Antworten nicht durch vorgegebene Kompetenzen zu verengen. „durch den Einbezug der Adressat*innen“ im Fragebogen auch fett drucken, damit die Studierenden diesen wichtigen Aspekt nicht überlesen; außerdem wird die Wichtigkeit dieses Aspektes der Frage durch den Fettdruck hervorgehoben und regt so ggf. noch mehr Reflektion darüber an.
Studierende können sich besser in SU hineinversetzen.	Ein besseres Verständnis der Perspektiven/Sichtweisen von SU wird benannt.	„ Aufgrund des Kontaktes mit den Adressat*innen...“	Skala 1-5	„Aufgrund des Kontaktes“ im Fragebogen auch fett drucken, damit die Studierenden diesen wichtigen Aspekt nicht überlesen; außerdem wird die Wichtigkeit dieses Aspektes der Frage durch den Fettdruck hervorgehoben und regt so ggf. noch mehr Reflektion darüber an.
		...fällt es mir leichter, mich in die Sichtweisen der Adressat*innen hineinversetzen.	Skala 1-5	
Studierende können Bedürfnisse der SU erkennen.	Bedürfnisse können benannt werden/werden im Konzept dargestellt.	...konnte ich die Bedürfnisse der Adressat*innen für mein Konzept benennen.	Skala 1-5	<i>Auch: Konzeptanalyse</i>
	Rückmeldung der SU (oder Praxis), dass die Bedürfnisse passend erfasst worden sind.	<i>Analyse der Rückmeldungen zu den Konzepten</i>	--	
Die Studierenden haben die im Seminar vermittelten Inhalte verstanden und	Studierenden geben an, die im Seminar vermittelten Inhalte verstanden zu haben.	„Aufgrund dieser Lehrveranstaltung...“		Skala (stimme voll zu – stimme gar nicht zu) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten
		...kann ich einen Überblick	Skala 1-5	

können diese wiedergeben.		über die im Seminar behandelten Inhalte zu sozialer Gruppenarbeit geben.		Konkretisierung auf das Thema soziale Gruppenarbeit, da die Frage sonst zu abstrakt wäre und soziale Gruppenarbeit quasi das Oberthema des Seminars ist
		...kann ich wichtige Begriffe/Sachverhalte zum Thema soziale Gruppenarbeit wiedergeben.“	Skala 1-5	
Studierende können ein Konzept für soziale Gruppenarbeit erstellen.	Ein Konzept liegt vor.	Hat der Einbezug der Adressat*innen Ihnen geholfen, ein bedürfnisorientiertes Konzept zu entwerfen?	Skala 1-5	Skala (ja, sehr – gar nicht) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten
		<i>Konzeptanalyse</i>	--	
Die Studierenden können die Bedürfnisse der Adressat*innen in einen sozialarbeiterischen Bedarf übersetzen.	Im Konzept werden die Bedürfnisse in einen Bedarf übertragen.	<i>Konzeptanalyse</i>	--	
Studierende stellen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis her.	Das Konzept trifft den Bedarf der Praxis bzw. schafft ein Angebot, was den Bedürfnissen der SU entspricht	<i>Analyse der Rückmeldungen zu den Konzepten</i>	--	Feedback der SU dokumentieren und analysieren; ggf. die Praxisstelle befragen (z. B. falls keine SU zur Vorstellung der Konzepte kommen)
Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird von den Studierenden erkannt.	Relevanz von Partizipation / Adressat*innenbeteiligung wird benannt.	„Wie wichtig haben Sie den Einbezug von Adressat*innen in das Studium der Sozialen Arbeit vor Beginn des Seminars eingeschätzt?“		Differenzierung auf verschiedene Ebenen sinnvoll, da hier durchaus andere Einschätzungen vorliegen können und sich die Frage ohne die Differenzierung u. U. schwierig beantworten lässt bzw. die Antworten ggf. nicht aussagekräftig sind, wenn die Studierenden sie auf unterschiedliche Ebenen beziehen
		... für Sie selbst	Skala 1-5	
		... für die Adressat*innen	Skala 1-5	
		... für die Profession Sozialer Arbeit	Skala 1-5	

		„Wie wichtig schätzen Sie den Einbezug von Adressat*innen in das Studium der Sozialen Arbeit nach Belegen des Seminars ein?“	Skala (sehr wichtig – gar nicht wichtig) sinnvoll, da präzisere Antworten als beim Freitext und leichter auszuwerten	
		... für Sie selbst		Skala 1-5
		... für die Adressat*innen		Skala 1-5
		... für die Profession Sozialer Arbeit		Skala 1-5

Quelle: eigene Darstellung

5.5 Ausblick: Datenerhebung

Dieser Schritt erfolgt erst nach Fertigstellen dieser Arbeit. Leitend in dieser Phase sind nach Merchel die Fragen nach den Personen, welche die Daten erheben, dem Zeitpunkt sowie der Situation der Erhebung. Merchel empfiehlt, für die Datenerhebung einen günstigen Zeitpunkt sowie eine Situation zu wählen, in der die Befragten zugänglich dafür sind. Das Verhältnis der Person, die die Daten erhebt, zu den Befragten muss außerdem auf eventuelle Einflüsse reflektiert werden. (vgl. ebd., 115 ff.)

Der Zeitpunkt steht bereits fest: Die Evaluation findet am letzten Seminartermin im Januar statt. Die Situation ist durch die Rahmung des Seminars auch bereits vorgegeben. Da es sich um eine schriftliche Befragung handelt, die von allen Studierenden eigenständig beantwortet werden kann und einen gewissen Grad an Anonymität ermöglicht, ist der mögliche Einfluss der befragenden Person, in diesem Fall also der Dozentin des Seminars, als weniger stark zu vermuten als bei einer mündlichen Befragung. Dennoch ist es wichtig, das Machtgefälle zwischen lehrender Person und Studierenden zu beachten. Es sollte daher versucht werden, eine größtmögliche Offenheit herzustellen. Dazu sollte geprüft werden, ob es möglich ist, den Studierenden ihre Note ggf. bereits vor der Evaluation mitzuteilen. Selbst wenn dies möglich sein sollte, bleibt ein Machtgefälle bestehen. Außerdem könnten Studierende ihre Antworten auch so anpassen, dass sie den (angenommenen) Erwartungen der Dozentin entsprechen, weil sie einen Lernerfolg zeigen möchten. Es ist sinnvoll, diese Einflussfaktoren mit den Studierenden zu thematisieren.

5.6 Ausblick: Datenauswertung und Ergebnisse

Dieser Schritt erfolgt ebenfalls erst nach Fertigstellen dieser Arbeit. Nach Merchel ist die Leitfrage in dieser Phase: „Wie lassen sich die Daten bewerten und zu welchen Erkenntnissen bezüglich der Evaluationsfragen führen die Daten?“ (ebd., 119). Dies lässt sich entsprechend erst bei Vorliegen der Daten beantworten. Daher können an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen erfolgen.²⁰

5.7 Ausblick: Ergebnispräsentation

In dieser Phase muss beantwortet werden, wie und in welcher Konstellation die Ergebnisse der Evaluation präsentiert werden. (vgl. ebd., 112) Auch dies lässt sich erst abschließend beantworten, wenn die vorherigen Schritte durchgeführt worden sind. Da SUI an der HAW Hamburg sowie in Deutschland noch am Anfang steht, sollten die Ergebnisse sowohl hochschulintern präsentiert als auch in Fachmedien der Sozialen Arbeit publiziert werden. Die Form der Präsentation an der Hochschule ist noch festzulegen und sollte bestenfalls unter Einbezug von Studierenden, Service Usern und Praxis erfolgen, um ganz im Sinne des Gap-Mendings auch glaubhaft zu sein. Für die Publikation der Ergebnisse wird empfohlen, das hier erarbeitete Evaluationskonzept mit einfließen zu lassen. Wie bereits ausgeführt, schafft dies Transparenz zum Vorgehen und kann außerdem für andere eine Evaluationsgrundlage für andere Gap-Mending-Seminare bilden.

5.8 Ausblick: Reflexion des Verlaufs der Evaluation

Als letzter Schritt erfolgt eine Reflexion über den Evaluationsverlauf. Nach Merchel ist diese von der Frage geleitet: „Welche Erfahrungen wurden bei den einzelnen Verfahrensschritten gemacht und was kann man daraus für weitere Evaluationen lernen?“ (ebd., 126). Hierdurch kann überprüft werden

- ob die Ziele und Erwartungen an die Evaluation erfüllt wurden,
- welche Personen und Interessen wie zur Geltung kamen,
- an welchen Stellen es zu Schwierigkeiten kam und worin diese begründet waren,
- was besonders gut lief und sich für kommende Evaluationen bewährt hat,

²⁰ An dieser Stelle kann jedoch noch einmal der Hinweis eingebracht werden, den Aspekt des Machtgefälles und der sozialen Erwünschtheit von Antworten zu beachten.

- ob die Erhebungsmethode angemessen war,
- wie das Verhältnis von Aufwand und Nutzen zu bewerten ist und
- was bei einer erneuten Evaluation anders gemacht oder besonders beachtet werden sollte. (vgl. ebd.)

Auch diese Punkte lassen sich erst zu einem späteren Zeitpunkt beantworten.

6 Kritische Reflexion des Konzeptes

Wie im vorherigen Kapitel bereits herausgestellt, kann eine abschließende Reflexion des Verlaufs der Evaluation sowie eine begründete Entscheidung, welche Aspekte sich bewährt haben und welche bei einer kommenden Evaluation anders gemacht werden sollten, erst am Ende erfolgen. Hier sollen diejenigen Punkte thematisiert werden, die bereits während der Entwicklung des Evaluationskonzeptes bemerkt worden sind.

Da für diese Evaluation angenommen wird, dass durch Gap-Mending bei den Studierenden bestimmte Veränderungen ausgelöst werden, wäre es grundsätzlich sinnvoll, entweder einen zeitlichen Vergleich im Rahmen einer *Prä-Post-Messung* zu schaffen oder einen Vergleich mit anderen Studierenden, die keinen Gap-Mending-Anteil in ihrem Seminar hatten, im Rahmen einer *Kontrollgruppe*. Dies ist für das Seminar an der HAW Hamburg aufgrund des Aufwands und der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht möglich. Merchel weist jedoch darauf hin, dass Wirkungsevaluationen grundsätzlich eine begrenzte Aussagekraft aufweisen – und man auch bei Vorher-Nachher-Messungen lediglich Hinweise auf Plausibilitäten des Zusammenhangs mit der Maßnahme erhält, aber keine Kausalnachweise (vgl. Merchel 2015, 132 f.). Da die Studierenden während des Seminars auch mit anderen Einflüssen (z. B. aus Familie oder Freundeskreis) konfrontiert sind, ist es grundsätzlich schwierig, zu bestimmen, welche Auswirkungen allein auf das Seminar bzw. den Gap-Mending-Aspekt zurückzuführen sind. Diese Begrenzung in der Aussagekraft der Daten lässt sich jedoch nicht aufheben und muss entsprechend mitbedacht werden.

Die Einschätzung der Wirkungen stützt sich in dieser Evaluation hauptsächlich auf *Selbstaussagen* der Studierenden. Inwiefern Selbstaussagen tatsächlich für eine Eva-

uation geeignet sind, ist umstritten (vgl. Merchel 2015, 132). Der Großteil der bisherigen Evaluationen zu Service User Involvement beruht aktuell auf den Selbstaussagen der Teilnehmer*innen an entsprechenden Kursen, was in der Literatur auch häufig kritisch angemerkt wird (vgl. Laging 2018, 57).

Das Evaluationskonzept wurde ohne Beteiligung von Service Usern, Praxis oder Studierende aus dem betreffenden Seminar entwickelt. Tanner et al. haben anhand einer schmalen Gruppe untersucht, inwiefern SUI Langzeitwirkungen aufweist (vgl. Tanner et al. 2015).²¹ Um sicherzustellen, dass die Perspektiven von allen Beteiligten im Forschungsdesign vorhanden sind, haben Tanner et al. in ihr Forschungsteam dabei auch Service User, Carer sowie ehemalige Studierende einbezogen. Ein Einbezug aller beteiligten Gruppe in die Vorbereitung und Durchführung der Evaluation wird wie bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert auch von Merchel empfohlen, konnte für die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg jedoch aus zeitlichen Gründen und aufgrund begrenzter Kapazitäten nicht umgesetzt werden – ebenso wie die Evaluation für das Seminar auf die Studierenden begrenzt werden musste und die Auswirkungen auf alle anderen Beteiligten entsprechend nicht abbildet. Perspektivisch ist dies zu empfehlen.

7 Fazit und Ausblick

Mit dieser Bachelor-Thesis sollte ein Evaluationskonzept für das erste Gap-Mending-Seminar im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der HAW Hamburg erarbeitet werden. Darüber hinaus sollte beurteilt werden, ob bzw. inwiefern sich aus dem erarbeiteten Evaluationskonzept generelle Handlungsempfehlungen zu Evaluationen von Seminaren mit Adressat*innen-Beteiligung ableiten lassen können.

Um eine Beantwortung dieser Fragen zu ermöglichen, wurde im 2. Kapitel einleitend der Ansatz des Gap-Mending dargestellt. Außerdem wurden die Rahmenbedingungen des Seminars an der HAW skizziert. Dabei wurde die Relevanz des Einbezugs betont. Gleichzeitig wurde deutlich gemacht, dass in Deutschland bisher für die Realisierung

²¹ Zu den Langzeitwirkungen besteht jedoch von der Untersuchung von Tanner et al. abgesehen aktuell noch eine Forschungslücke, die es zu bearbeiten gilt (vgl. Laging/Heidenreich 2016a, 15).

von Service User Involvement/Gap-Mending strukturell keine Ressourcen bereitstehen – wodurch die Möglichkeiten der Umsetzung und Evaluation derzeit noch begrenzt sind. Bei der Erarbeitung des Evaluationskonzeptes für dieses Seminar bestand, wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben, eine weitere Herausforderung darin, dass kein ausführlich beschriebenes Evaluationskonzept eines anderen Gap-Mending-Seminars zugänglich ist, an dem ich mich orientieren konnte. Wie aufgezeigt werden konnte, ist die wissenschaftliche Literatur zu Evaluation vielfältig und in Teilen auch widersprüchlich (z. B. in dem in Kapitel 4 thematisierten Diskurs über Evaluation und Evaluationsforschung). Ich habe mich für die Bearbeitung meiner Forschungsfrage an Merchel (2015) orientiert. Merchels Ausführungen sind teilweise sehr stark auf die Evaluation in Einrichtungen Sozialer Arbeit bezogen. Daher waren nicht alle Hinweise 1:1 auf die Evaluation des Seminars übertragbar und wurden entsprechend angepasst. Perspektivisch ist es wünschenswert, einen Austausch zwischen verschiedenen Akteur*innen herzustellen, die Gap-Mending-Kurse evaluiert haben und „best practice“-Hinweise speziell für diese Evaluationen zu erarbeiten. Im 4. Kapitel habe ich wichtige Entscheidungen für die Evaluation getroffen und bereits ein Zwischenfazit gezogen. An dieser Stelle werden die Entscheidungen daher nur noch einmal kurz zusammengefasst: Die Evaluationen bisheriger Gap-Mending-Seminare haben positive Effekte für Studierende und Adressat*innen gezeigt. Die Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg soll untersuchen, inwiefern diese positiven Effekte auch hier eintreten (*Wirkungsevaluation*). Da SUI / Gap-Mending in Deutschland ein relativ neuer Ansatz ist, sind der Aufbau eines breiten Erfahrungswissens sowie der Austausch darüber erforderlich. Daher liegt die Funktion der Evaluation des Seminars an der HAW Hamburg primär in der *Förderung von Entwicklung*. Die Evaluation findet passend hierzu in Form einer *summativen Evaluation* statt. Da keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und es sinnvoll erscheint, dass die evaluierende Person bereits Kenntnisse über den Ansatz hat, wird die Evaluation als *Selbstevaluation* (durch die Dozentin des Seminars) durchgeführt. Sobald sich Gap-Mending etabliert, sollte im Austausch mit anderen Akteur*innen geprüft werden, ob andere Arten der Evaluation zu empfehlen sind (z. B. als kollegiale Fremdevaluation oder im Rahmen einer koordinierenden Stelle für Service User Involvement, welche die Hochschule einrichten könnte). Obwohl ich aufgrund der bisherigen Evaluationsergebnisse davon ausgehe, dass Gap-Mending auch für die Adressat*innen positive Auswirkungen hat, *beschränkt sich diese Evaluation auf die*

Studierenden. Hierfür habe ich mich an einem von Robinson/Webber (2013) publizierten Rahmen orientiert, mit dem Bildungsprogramme mit Adressat*innenbeteiligung analysiert werden können. Da dieser sehr umfangreich ist, habe ich drei zu untersuchende Ebenen – *Reaktion, Einstellungen und Lernen* – herausgearbeitet. Die Evaluation dieser Ebenen ist unter den aktuellen Rahmenbedingungen am ehesten umzusetzen. Für die Evaluationen kommender Seminare kann – und sollte – der Rahmen wieder erweitert werden.

Im 5. Kapitel wurden die einzelnen Verfahrensschritte zur Vorbereitung der Evaluation ausführlich beschrieben. Hierzu habe ich die übergreifende Evaluationsfragestellung „*Entwickeln Studierende durch den Einbezug von Adressat*innen in das Seminar sozialarbeiterische Kompetenzen?*“ sowie die Ziele des Seminars und Indikatoren zur Prüfung der Zielerreichung erarbeitet. Nach Abwägung von Vor- und Nachteilen der einzelnen Instrumente sowie einer kritischen Prüfung, welche unter den vorliegenden Rahmenbedingungen auch umsetzbar sind, habe ich mich für eine *schriftliche Befragung* in Form eines Papierfragebogens entschieden. Außerdem können die von den Studierenden zu entwerfenden Konzepte für soziale Gruppenarbeit analysiert werden. Da die Konzepte den Adressat*innen vorgestellt werden, ist es zudem sinnvoll, die Rückmeldungen dieser zu dokumentieren und ebenfalls mit in die Auswertung einfließen zu lassen. Auf Grundlage dieser Vorarbeiten habe ich für alle Ziele Erhebungsfragen entworfen. Hieraus resultierte der *Fragebogen zur Seminarevaluation* (s. Anhang 1). Ob sich die Fragen bewähren, wird sich bei der Durchführung und Auswertung der Evaluation zeigen. An einigen Stellen wurde bereits deutlich, dass es sinnvoll ist, den Fragebogen vorab mit den Studierenden zu besprechen (z. B. um ein gemeinsames Verständnis der Begriffe Haltung und Empathie zu klären, aber auch um mögliche Faktoren wie soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten zu thematisieren). Außerdem ist es aufgrund der Transparenz geboten, die Studierenden über das Ziel der Evaluation zu informieren. Es ist zudem sinnvoll, den Studierenden die Ziele der jeweiligen Bereiche transparent zu machen und ihnen Gelegenheit zu geben, dazu Feedback zu geben. Hierdurch können sie auch ein Stück weit aus der Rolle der „Untersuchten“ heraus und selbst zu Subjekten der Evaluation werden - was im Sinne des Gap-Mendings begrüßenswert ist.

Die zum Evaluationskonzept gehörenden Schritte der Datenerhebung und -auswertung sowie Präsentation und Reflexion des Evaluationsverlaufs finden erst nach Fertigstellung dieser Arbeit statt und konnten daher nicht mit abgebildet werden. Zu diesen Schritten wurden in den jeweiligen Unterkapiteln jedoch ausblickend bereits erste Empfehlungen gegeben.

Im 6. Kapitel ist das erarbeitete Konzept bereits kritisch reflektiert worden. Zusammenfassend komme ich zu dem Schluss, dass das Evaluationskonzept unter den gegebenen Rahmenbedingungen sinnvoll und nachvollziehbar ist. Auch wenn Selbsteinschätzungen grundsätzlich kritisch zu betrachten sind, beruht zum aktuellen Zeitpunkt der überwiegende Teil aller Evaluationen zu SUI auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden. Das Seminar an der HAW Hamburg ist das erste Gap-Mending-Seminar im Studiengang Soziale Arbeit. Die Evaluation auf Selbsteinschätzungen aufzubauen ist zu diesem Zeitpunkt die gangbarste Möglichkeit und reiht sich in die Liste der bisher erfolgten Evaluationen zu Service User Involvement ein. Wenn zukünftig weitere Gap-Mending-Seminare durchgeführt werden und die Entwicklung von Service User Involvement im Studium der Sozialen Arbeit soweit fortgeschritten ist, dass zusätzliche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, sind auch Kontrollgruppen bzw. Prä-Post-Messungen zu empfehlen sowie der Einbezug aller beteiligter Gruppen in den Evaluationsprozess. Außerdem sollten auch die Wirkungen auf die Adressat*innen untersucht werden – schließlich zielt Gap-Mending nicht nur auf die Ausbildung von Studierenden, sondern auch auf das Empowerment der Adressat*innen. Da sowohl Gap-Mending als auch die Evaluation entsprechender Kurse noch am Anfang stehen, müssen hierzu viele Erfahrungen gesammelt und ausgetauscht werden. Auf diesen Erfahrungen aufbauend sollte an der HAW Hamburg auch geprüft werden, Synergieeffekte mit anderen Modulen herzustellen, zum Beispiel zu dem Modul „Forschungsmethoden“, in dessen Rahmen eine Begleitung der Evaluation durch die Studierenden denkbar wäre.

Inwiefern sich über die bereits benannten Aspekte hinaus weitere grundsätzliche Handlungsempfehlungen für die Evaluation von Gap-Mending-Seminaren ableiten lassen können, bleibt abzuwarten. Hierzu muss auch die Durchführung der Evaluation sowie die anschließende Auswertung und Reflexion bewertet werden. Das systematische und schrittweise Vorgehen in dieser Arbeit hat eine transparente Herleitung des

Evaluationskonzeptes ermöglicht. Das entwickelte Evaluationskonzept kann jedoch keine Schablone darstellen, die sich für jedes Seminar anlegen lässt. Für Seminare unter anderen Rahmenbedingungen und mit anderen Teilnehmenden können andere Vorgehensweisen geboten sein. Es kann daher als Annäherung an die eingangs gestellten Fragen betrachtet werden.

Mit dieser Bachelor-Thesis habe ich den Anspruch verfolgt, die geplante Seminar-Evaluation nachvollziehbar vorzubereiten, um diese Vorbereitung zusammen mit den Ergebnissen der Evaluation öffentlich verfügbar zu machen und so den Diskurs über Service User Involvement in Deutschland weiter voranzubringen. Ein erster Schritt ist mit der Fertigstellung dieser Arbeit geschafft.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Altmann, Liv/Hasvold, Tove/Askheim, Ole Petter (2016): Norway: Do Gap-Mending Methods Have any Long-Term Effects? Experiences from the Norwegian Course 'Meeting Face to Face Creates Insights'. In: Chiapparini, Emanuela (Hrsg.): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, 54-69
- Askheim, Ole Petter/Beresford, Peter/Heule, Cecilia (2016): Mend the gap – strategies for user involvement in social work education. In: Social Work Education. Online: <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2016.1248930> (letzter Zugriff: 25.11.2019)
- Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen (o. J.): Bezirk Bergedorf. Das Quartier "Mittlerer Landweg / Am Gleisdreieck" Online: <https://www.hamburg.de/quartier-mittlerer-landweg/> (letzter Zugriff: 25.11.2019)
- Beresford, Peter/Casey, Helen/MacDonough, John (2016): England: Gap-Mending: Developing a New Approach to User and Carer Involvement in Social Work Education. In: Chiapparini, Emanuela (Hrsg.): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, 13-24
- Chiapparini, Emanuela (2016a): Introduction: Service User Involvement – Social Work Projects and Education with a Gap-Mending Approach in Europe. In: Chiapparini, Emanuela (Hrsg.): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich Publishers, 13-24
- Chiapparini, Emanuela (2016b): Service User Involvement – Social Work Projects and Education with a Gap-Mending Approach in Europe. Overview of the Theoretical Background of the Evaluation. In: Chiapparini, Emanuela (Hrsg.): The Service

User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Publishers, 25-36

Chiapparini, Emanuela/Eicher, Véronique (2015): Einbezug von Adressaten der Sozialen Arbeit („service users“) in die Lehre. Eine Analyse des gap-mending Ansatzes des Netzwerk PowerUs. Projektbericht. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Online: <https://doi.org/10.21256/zhaw-1316> (Zugriff: 25.11.2019)

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.: Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V. Online: https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/grundlagenheft_PDF-klein_01.pdf (Zugriff: 27.11.2019)

Duden (o. J.): Evaluation. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Evaluation> (Zugriff: 25.11.2019)

Fitzhenry, Sarah (2008): Service user and carer involvement in social care and social work programmes, Scottish Social Services Learning Networks, unpublished report

fördern und wohnen (o. J.): Unterkünfte mit der Perspektive Wohnen – für Geflüchtete. Online: <https://www.foerdernundwohnen.de/unterkuenfte/unterkuenfte-mit-der-perspektive-wohnen/> (Zugriff: 25.11.2019)

HAW Hamburg (2019): Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit. Online: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/WS-SozA/Department_Soziale_Arbeit/Fakultaetsservicebuero/modulhandbuch_basa_und_moldultableau_stand_201903.pdf (Zugriff: 07.11.2019)

Laging, Marion (2018): Service User Involvement in Social Work Education. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. In: Sozial Extra, 2018 (2), 57-60

- Laging, Marion/Heidenreich, Thomas (2016a): Was ist gut Soziale Arbeit? StudentInnen und Service User arbeiten gemeinsam in einem Lehr- und Lernprojekt. In: Sozial Extra, 2016 (2), 12-15
- Laging, Marion/Heidenreich, Thomas (2016b): Germany: Service User Involvement at Esslingen University of Applied Sciences: Background, Concept and Experiences. In: Chiapparini, Emanuela (Hrsg.): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, 106-123
- Laging, Marion/Heidenreich, Thomas (2017): Service user involvement in social work education: experiences from Germany and implications for a European perspective. In: European Journal of Social Work, 20 (3), 387-395
- Leers, Franziska Anna/Rieger, Judith (2013): Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulausbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England. In: Neue Praxis, 2013 (6), 537-550
- Levin, Enid (2004): Involving service users and carers in social work education, SCIE Guide 4. Online: <https://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/guide04.pdf> (Zugriff: 25.11.2019)
- Merchel, Joachim (2015): Evaluation in der Sozialen Arbeit. 2. aktualisierte Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- PowerUs (o. J.): Introduction. Online: <http://powerus.eu/about-us/introduction/> (Zugriff: 25.11.2019)
- Robinson, Karen/Webber, Martin (2013) Models and effectiveness of service user and carer involvement in social work education: A literature review. In: British Journal of Social Work, 43 (5), 925–944

- Tanner, Denise et al. (2017): `Making It Real': Evaluating the Impact of Service User and Carer Involvement in Social Work Education. In: The British Journal of Social Work, 47 (2), 467-486
- Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Webber, Martin/Robinson, Karen (2011): The Meaningful Involvement of Service Users and Carers in Advanced-Level Post-Qualifying Social Work Education: A Qualitative Study. In: British Journal of Social Work (2012), 42 (7), 1256-1274
- Widerlöw, Malin (2016): Foreword. In: Chiapparini, Emanuela (Hrsg.): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, 9-11

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 30.11.2019

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Fragebogen zur Seminarevaluation

Anhang 2: Muster-Fragebogen Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation

Anhang 3: Muster-Fragebogen zu Seminaren

Anhang 1:
Fragebogen zur Seminarevaluation
(Quelle: eigene Darstellung)

Fragebogen zur Seminarevaluation

Professionelles Handeln: Gruppenbezogene und sozialraumorientierte Konzepte und Arbeitsformen (M 11.5)

Wintersemester 2019/2020

1. Zufriedenheit mit dem Seminar und eigene Lernerfahrungen

Bitte schreiben Sie zuerst auf, was Ihnen an der Veranstaltung gut gefallen hat:

...und was Ihnen weniger gut gefallen hat:

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

<p>Die Ziele des Seminars waren klar und eindeutig.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich 	<p>Die Veranstaltung war inhaltlich klar gegliedert.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich
<p>Das Anspruchsniveau des Seminars war meiner Meinung nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> viel zu hoch <input type="checkbox"/> etwas zu hoch <input type="checkbox"/> etwas zu niedrig <input type="checkbox"/> viel zu niedrig <input type="checkbox"/> genau richtig 	<p>Ich konnte dem Anspruch des Seminars meiner Einschätzung nach gerecht werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich

<p>Es herrschte ein gutes und konzentriertes Lernklima.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich
--

<p>Im Seminar herrschte eine wertschätzende Atmosphäre...</p>	
<p>...unter den Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich 	<p>...zwischen Studierenden und der Dozentin</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich
<p>...zwischen Studierenden und Praxisakteur*innen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich 	<p>...zwischen Studierenden und Adressat*innen“</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich

2. Haltung und Einstellungen

Hat sich Ihre Haltung gegenüber den Adressat*innen aufgrund dieser Veranstaltung verändert?

- ja, sehr
- eher ja
- eher nein
- gar nicht

- keine Aussage möglich

Sofern sich Ihre Haltung (eher) verändert hat: Inwiefern?

Inwiefern stimmen Sie der folgenden Aussagen zu?

Aufgrund des Kontaktes mit den Adressat*innen begegne ich Adressat*innen empathischer.

- stimme voll zu
- stimme eher zu
- stimme eher nicht zu
- stimme gar nicht zu

- keine Aussage möglich

Inwiefern hätten Sie folgenden Aussagen **vor Beginn des Seminars** zugestimmt?

<p>Alle Adressat*innen einer Zielgruppe haben in etwa die selben Bedürfnisse.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>	<p>Adressat*innen einer Zielgruppe haben individuelle Bedürfnisse.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>
<p>Adressat*innen verfügen über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>	<p>Adressat*innen verfügen häufig nicht über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen **nach dem Kontakt mit den Adressat*innen** zu?

<p>Alle Adressat*innen einer Zielgruppe haben in etwa die selben Bedürfnisse.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>	<p>Adressat*innen einer Zielgruppe haben individuelle Bedürfnisse.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>
<p>Adressat*innen verfügen über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>	<p>Adressat*innen verfügen häufig nicht über Ressourcen und Fähigkeiten für einen gelingenden Alltag.</p> <p><input type="checkbox"/> stimme voll zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> keine Aussage möglich</p>

Welche Erkenntnisse über die Adressat*innen waren für Sie überraschend?

3. Wissen und Fähigkeiten

Welche Kompetenzen haben Sie **durch den Einbezug der Adressat*innen** erworben?

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Aufgrund des Kontaktes mit den Adressat*innen...

...fällt es mir leichter, mich in die Sichtweisen der Adressat*innen hineinversetzen.	...konnte ich die Bedürfnisse der Adressat*innen für mein Konzept benennen.
<input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich	<input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich

Aufgrund dieser Lehrveranstaltung...

...kann ich einen Überblick über die im Seminar behandelten Inhalte zu sozialer Gruppenarbeit geben.	...kann ich wichtige Begriffe/Sachverhalte zum Thema soziale Gruppenarbeit wiedergeben.
<input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich	<input type="checkbox"/> stimme voll zu <input type="checkbox"/> stimme eher zu <input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu <input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu <input type="checkbox"/> keine Aussage möglich

Hat der Einbezug der Adressat*innen Ihnen geholfen, ein bedürfnisorientiertes Konzept zu entwerfen?

- stimme voll zu
- stimme eher zu
- stimme eher nicht zu
- stimme gar nicht zu

- keine Aussage möglich

Wie wichtig haben Sie den Einbezug von Adressat*innen in das Studium der Sozialen Arbeit **vor Beginn des Seminars** eingeschätzt?

... für Sie selbst	... für die Adressat*innen	... für die Profession Soziale Arbeit
<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> eher nicht wichtig <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig	<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> eher nicht wichtig <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig	<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> eher nicht wichtig <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig
<input type="checkbox"/> keine Aussage möglich	<input type="checkbox"/> keine Aussage möglich	<input type="checkbox"/> keine Aussage möglich

Wie wichtig schätzen Sie den Einbezug von Adressat*innen in das Studium der Sozialen Arbeit **nach Belegen des Seminars** ein?

... für Sie selbst	... für die Adressat*innen	... für die Profession Soziale Arbeit
<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> eher nicht wichtig <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig	<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> eher nicht wichtig <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig	<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> eher nicht wichtig <input type="checkbox"/> gar nicht wichtig
<input type="checkbox"/> keine Aussage möglich	<input type="checkbox"/> keine Aussage möglich	<input type="checkbox"/> keine Aussage möglich

Anhang 2:

Muster-Fragebogen Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation

(Quelle: HAW Hamburg, Abteilung: Evaluation, Qualitätsmanagement und Akkreditierung)

MUSTER

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

1. Einleitung

Mit der Lehrveranstaltungsevaluation haben Sie die Möglichkeit, die Verbesserung der Lehre zu unterstützen. Der Fragebogen fragt zum einen nach Ihrem subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachs und zum anderen nach der Lernatmosphäre.

Vielen Dank für's Mitmachen.

2. Fachkompetenz

	trifft zu			trifft nicht zu		keine Aussage möglich
2.1	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich einen Überblick über das behandelte Thema geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung sehe ich mich in der Lage, eine typische Fragestellung des behandelten Gegenstandsbereiches zu bearbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich behandelte, komplizierte Sachverhalte anschaulich darstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich wichtige Begriffe/ Sachverhalte zu dem behandelten Thema wiedergeben.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich Widersprüche und Ähnlichkeiten behandelter Lehrinhalte (z.B. Widersprüche zwischen verschiedenen Modellen oder Verfahren) herausarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Ich kann aufgrund dieser Lehrveranstaltung die Qualität von Fachartikeln zum Thema besser beurteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Anmerkungen:

3. Methodenkompetenz

	trifft zu			trifft nicht zu		keine Aussage möglich
3.1	Ich kann durch diese Lehrveranstaltung effektiver nach Informationen suchen.	<input type="checkbox"/>				
3.2	In Folge dieser Lehrveranstaltung kann ich meine Arbeit besser organisieren.	<input type="checkbox"/>				
3.3	Ich habe meine Arbeitstechniken durch den Besuch dieser Lehrveranstaltung verbessert.	<input type="checkbox"/>				

3.4 Anmerkungen:

MUSTER

4. Personalkompetenz

	trifft zu		trifft nicht zu		keine Aussage möglich
4.1 Die Lehrveranstaltung hat mich darin bestärkt, mein Studium fortzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Aufgrund dieser Lehrveranstaltung habe ich Spaß daran entwickelt, die an mich gestellten Aufgaben zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 In dieser Lehrveranstaltung habe ich Sachen gelernt, die mich begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Aufgrund dieser Lehrveranstaltung beschäftige ich mich aus Spaß außerhalb der Hochschule mit dem Gegenstandsbereich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Jetzt finde ich das Thema interessanter als zu Beginn der Lehrveranstaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Anmerkungen:	<div style="border: 1px solid black; height: 50px;"></div>				

5. Hinweis

**! Bitte vergegenwärtigen Sie sich, in welcher Form Sie sich in diesem Semester an dieser Lehrveranstaltung beteiligt haben !
Bitte beantworten Sie nur die zutreffenden Fragen.**

6. Kommunikationskompetenz

- 6.1 Ich habe mich in diesem Seminar mündlich beteiligt. Ja Nein (bitte weiter mit Frageblock 7)

	trifft zu		trifft nicht zu		keine Aussage möglich
6.2 Aufgrund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Eindrücke/ Meinungen zu äußern.	<input type="checkbox"/>				
6.3 Aufgrund dieser Lehrveranstaltung formuliere ich meine Wortbeiträge verständlicher.	<input type="checkbox"/>				
6.4 Aufgrund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	<input type="checkbox"/>				
6.5 Durch den Besuch dieser Lehrveranstaltung gelingt es mir besser, meine Wortbeiträge auf den Punkt zu bringen.	<input type="checkbox"/>				
6.6 In Folge dieser Lehrveranstaltung kann ich Gespräche besser moderieren.	<input type="checkbox"/>				

7. Kooperationskompetenz

- 7.1 Ich habe mich an einer Gruppenarbeit beteiligt. Ja Nein (bitte weiter mit Frageblock 8)

	trifft zu		trifft nicht zu		keine Aussage möglich
7.2 Durch die Teilnahme an der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung gelingt es mir leichter, mich an der Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>				
7.3 Durch die Teilnahme an der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung kann ich mich besser für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre innerhalb von Teams einsetzen.	<input type="checkbox"/>				

MUSTER

7. Kooperationskompetenz [Fortsetzung]

	trifft zu			trifft nicht zu			keine Aussage möglich
7.4 Durch die Teilnahme an der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Vorschläge auch mal zurückzunehmen.	<input type="checkbox"/>						
7.5 Durch die Teilnahme an der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung halte ich mich nun besser an die Absprachen innerhalb einer Gruppe.	<input type="checkbox"/>						
7.6 Mit dem Ergebnis der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung kann ich mich voll und ganz identifizieren.	<input type="checkbox"/>						

8. Präsentationskompetenz

8.1 Ich habe eine Präsentation gehalten.	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein (bitte weiter mit Frageblock 9)
--	-----------------------------	---

	trifft zu			trifft nicht zu			keine Aussage möglich
8.2 Aufgrund des Feedbacks kann ich Präsentationen abwechslungsreicher gestalten.	<input type="checkbox"/>						
8.3 Aufgrund dieses Referates kann ich einen Vortrag besser an den Zuhörer*innen orientieren.	<input type="checkbox"/>						
8.4 Aufgrund meines Referates kann ich Präsentationen klarer gliedern.	<input type="checkbox"/>						

9. Fachspezifische Praxiskompetenz

9.1 In dieser Lehrveranstaltung sollte ein Bezug zur späteren Berufspraxis hergestellt werden (laut Ankündigung, laut Aussagen der/des Lehrenden)	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein (bitte weiter mit Frageblock 10)
---	-----------------------------	--

	trifft zu			trifft nicht zu			keine Aussage möglich
9.2 Durch diese Veranstaltung erwerbe ich Fähigkeiten, die in meinem späteren Beruf relevant sind.	<input type="checkbox"/>						
9.3 Diese Veranstaltung bereitet mich sehr gut auf die berufliche Praxis vor.	<input type="checkbox"/>						
9.4 Aufgrund dieser Lehrveranstaltung habe ich eine klarere Vorstellung von den späteren Berufsmöglichkeiten.	<input type="checkbox"/>						
9.5 In dieser Veranstaltung lerne ich die praxisbezogene Anwendung von Wissen und Methoden.	<input type="checkbox"/>						

10. Lernatmosphäre

	trifft zu			trifft nicht zu			keine Aussage möglich
10.1 In der Lehrveranstaltung herrschte eine konstruktive Atmosphäre.	<input type="checkbox"/>						
10.2 Es herrschte ein gutes und konzentriertes Lernklima	<input type="checkbox"/>						
10.3 Die lehrende Person ging fair mit den Studierenden um.	<input type="checkbox"/>						
10.4 Eine Betreuung, bezogen auf die Lehrinhalte, war in angemessenem Umfang gegeben.	<input type="checkbox"/>						

MUSTER

10. Lernatmosphäre [Fortsetzung]

	trifft zu			trifft nicht zu		keine Aussage möglich
10.5 In Sprache und Umgang spiegelte sich ein respektvolles Verhalten... ...bei den Studierenden untereinander wider.	<input type="checkbox"/>					
10.6 ...zwischen der lehrenden Person und den Studierenden wider.	<input type="checkbox"/>					
10.7 Eigene Anmerkungen wurden wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>					

11. Ergänzende Angaben

11.1 Wie viel haben Sie in dieser Lehrveranstaltung gelernt?

- sehr wenig wenig einiges
 viel sehr viel

11.2 Wieviel Zeit wenden Sie im Durchschnitt pro Woche (außerhalb der Lehrveranstaltung) für die Erarbeitung des Stoffes auf? (Angabe in Stunden; bitte runden Sie)

- 0 1 2
 3 4 5
 6 7 8
 9 mehr als 9

11.3 Anmerkungen und Wünsche zur Lehrveranstaltung

**Fragebögen sind meist statisch und können nicht alle Aspekte abdecken.
Im folgenden haben Sie hier die Möglichkeit eine eigene Frage mit der lehrenden Person zu entwickeln.
Bitte klären Sie gemeinsam wozu eine besondere Rückmeldung benötigt wird.
Bitte tragen Sie den Fragetext ebenfalls in das Feld mit ein!**

11.4 Sollten Sie sich gemeinsam entschieden haben, eine weitere Frage aufzunehmen, haben Sie hier Platz für Ihre Antwort:
(bitte nur innerhalb des Kästchens schreiben!)

**Die ausgefüllten Bögen sollen von Studierenden eingesammelt und an EQA weitergeleitet werden.
Vielen Dank!**

Anhang 3:

Muster-Fragebogen zu Seminaren

(Quelle: HAW Hamburg, Abteilung: Evaluation, Qualitätsmanagement und Akkreditierung)

MUSTER

EvaSys

Fragebogen zu Seminaren

Electric Paper
EVALUATIONSYSTEME

HAW
HAMBURG

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

Durch das Ausfüllen dieses Fragebogens unterstützen Sie die lehrende Person in der Gestaltung der Lehrveranstaltung. Dies kann aber das Gespräch über die Veranstaltung nicht ersetzen. **Machen Sie mehr als drei Kreuze - und diskutieren Sie die Ergebnisse!**

Bei einem Rücklauf von >15 werden Ihre Bemerkungen der lehrenden Person mit Ihrer Handschrift dargestellt. Daher bitten wir Sie, **SCHREIBEN SIE IN DRUCKBÜCHSTABEN!**

BITTE SCHREIBEN SIE ZUNÄCHST AUF, WAS IHNEN AN DER VERANSTALTUNG GUT GEFALLEN HAT...

...UND WAS IHNEN WENIGER GUT AN DER VERANSTALTUNG GEFALLEN HAT.

Didaktik und methodischer Aufbau

	stimme voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lehne voll ab	Enthaltung
Gliederung, Aufbau, Struktur Die Ziele der Veranstaltung waren klar und eindeutig.	<input type="checkbox"/>					
Die Veranstaltung war inhaltlich klar gegliedert.	<input type="checkbox"/>					
Veranschaulichung Der Lehrinhalt wurde gut veranschaulicht (Tafel, Folien, Videos, etc.).	<input type="checkbox"/>					
Auseinandersetzung mit dem Thema Die in der Veranstaltung behandelten Themen waren für mich interessant und anregend.	<input type="checkbox"/>					

	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mangelhaft	Enthaltung
Skript und Nachbearbeitung Falls ein Skript, Reader oder online Unterlagen zur Verfügung gestellt wurden, bewerten Sie bitte deren Qualität.	<input type="checkbox"/>					

	stimme voll zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lehne voll ab	Enthaltung
Mir war klar, wie ich den Stoff der Veranstaltung zu Hause nachbereiten konnte.	<input type="checkbox"/>					
Innerhalb der Veranstaltung bekam ich eine gute Einschätzung meiner eigenen Lernfortschritte.	<input type="checkbox"/>					
Anwendungsbezug Der behandelte Stoff wurde durch gute Beispiele verdeutlicht.	<input type="checkbox"/>					
Es wurden häufig Hinweise zu berufspraktischen Anwendungsbezügen des behandelten Stoffes gegeben.	<input type="checkbox"/>					
Es wurden Querverbindungen zu anderen Fächern hergestellt.	<input type="checkbox"/>					
Die lehrende Person konnte Kompliziertes verständlich machen.	<input type="checkbox"/>					
Die lehrende Person wirkte gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>					

MUSTER

EvaSys

Fragebogen zu Seminaren



Lernzeit und Tempo der Veranstaltung

Tempo
Das Tempo der Veranstaltung war für mich...
 viel zu langsam etwas zu langsam genau richtig
 etwas zu schnell viel zu schnell

Lernzeit
Wieviel Zeit pro Woche (in Stunden) investieren Sie neben der Vorlesungszeit in das Thema dieser Veranstaltung?

<1 1-2 2-3
 3-4 4-5 5-6
 6-7 7-8 8-9
 9-10 10-11 >11

Anspruchsniveau
Das Niveau der Veranstaltung war meiner Meinung nach...
 viel zu hoch etwas zu hoch genau richtig
 etwas zu niedrig viel zu niedrig

Lernatmosphäre

	stimme voll zu				lehne voll ab	Enthaltung
In der Lehrveranstaltung herrschte eine harmonische Atmosphäre.	<input type="checkbox"/>					
Es herrschte ein gutes und konzentriertes Lernklima.	<input type="checkbox"/>					
Die lehrende Person ging partnerschaftlich und fair mit den Studierenden um.	<input type="checkbox"/>					
Eigene Beiträge zum Thema konnte ich frei einbringen.	<input type="checkbox"/>					
Meine aktive Beteiligung in der Veranstaltung (z.B. in Form von Fragen, Diskussionen, Gruppenarbeit, etc.) wurde gefördert.	<input type="checkbox"/>					
Mein Anfangsinteresse wurde im Laufe der Lehrveranstaltung gesteigert.	<input type="checkbox"/>					
Eine persönliche Betreuung, bezogen auf die Lehrinhalte war in angemessenem Umfang gegeben.	<input type="checkbox"/>					
In Sprache und Umgang spiegelte sich ein respektvolles Verhalten gegenüber den Geschlechtern... ...bei den Studierenden untereinander wider.	<input type="checkbox"/>					
... zwischen der lehrenden Person und den Studierenden wider.	<input type="checkbox"/>					

Was war/ist Ihr eigener Beitrag zum Gelingen der Veranstaltung?

Ergänzende Angaben für Zwecke der Studiengangsplanung

Ausbildungsgang (Mehrfachnennung möglich):
 fachgebundenen Fachhochschulreife Abitur Meister
 Lehre und Fachhochschulreife Lehre und Abitur

In welchem Fachsemester sind Sie?
 1 2 3
 4 5 6
 7 8 9
 10 >10

Ich möchte für die Lehrveranstaltung folgendes anregen:

Die ausgefüllten Fragebögen sollen von Studierenden eingesammelt und an EQA weitergeleitet werden. Vielen Dank!