

UniWiND

GUAT

UniWiND-Publikationen
Band 8



Organisation und Evaluation
von Qualifizierungsangeboten
für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Ein Praxisleitfaden zum
internen Qualitätsmanagement

Andrea Adams, Berit Carmesin, Christian Dumpitak, Antonia Lenz,
Tanja Michler-Cieluch, Eva Niederlechner, Aleksandra Skoric (Hrsg.)

Organisation und Evaluation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Ein Praxisleitfaden zum internen
Qualitätsmanagement

Andrea Adams

Berit Carmesin

Christian Dumpitak

Antonia Lenz

Tanja Michler-Cieluch

Eva Niederlechner

Aleksandra Skoric (Hrsg.)

Vorwort

Der Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) wurde 2009 gegründet und ist ein Forum für den universitätsübergreifenden Austausch über Chancen, Herausforderungen und Reformen in der Nachwuchsförderung. Das Netzwerk umfasst derzeit 56 Mitgliedsuniversitäten.

Eines der Hauptanliegen von UniWiND ist es, die Nachwuchsförderung in Deutschland zu professionalisieren. Hierfür wurden Arbeitsgruppen eingerichtet, in denen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mitgliedsuniversitäten über wesentliche Fragen der Nachwuchsförderung und bestehende Angebote an den Mitgliedsuniversitäten austauschen.

Die inhaltliche Zusammenarbeit der Graduierteneinrichtungen der UniWiND-Mitgliedsuniversitäten hat zur Entwicklung von fächer- und hochschulübergreifenden Konzepten und zum Austausch über Best-Practice-Beispiele geführt. Dieses gebündelte Expertenwissen soll mit der vorliegenden Publikationsreihe einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Als Vorstand von UniWiND wünschen wir uns, dass diese Reihe dazu beiträgt,

- eine breite Diskussion über zentrale Herausforderungen der Nachwuchsförderung anzustoßen,
- den Austausch zu „Good-Practice“-Beispielen fortzuführen,
- Modelle und Konzepte für eine nachhaltige Graduiertenförderung an deutschen Universitäten zu entwickeln sowie konkrete Empfehlungen für Verantwortliche innerhalb der Hochschulen und in der Hochschulpolitik zu formulieren.

Die inhaltliche Verantwortung für die Einzelbände liegt bei den Autorinnen und Autoren. Entsprechend können auch der Charakter und die Schwerpunktsetzung der einzelnen Bände variieren.

Der vorliegende Band 8 präsentiert die Ergebnisse der UniWiND-Arbeitsgruppe „Trainer und Standards“, die von 2013–2016 gearbeitet hat. Die Arbeitsgruppe hatte sich das Ziel gesetzt, einen Leitfaden „Gute Trainer/innen“ zu entwickeln und Kriterien zur Identifikation geeigneter Trainer/innen zu erarbeiten. Zudem sollten Standards für die Evaluierung von Qualifizierungsangeboten an den Mitgliedsuniversitäten entwickelt werden. Hierfür hat die Arbeitsgruppe ca. 50 Evaluationsbögen von 24 Graduierteneinrichtungen verglichen. Innerhalb der Arbeitsgruppe erfolgten dann ein Erfahrungsaustausch und die Analyse etablierter Evaluationsprozesse und Standards in den beteiligten Einrichtungen. Als Ergebnis kann die Arbeitsgruppe nun diesen wichtigen und umfassenden Praxisleitfaden zur Organisation und Evaluation von Qualifizierungsangeboten für Promovierende und Postdocs vorlegen.

Der UniWiND-Vorstand möchte an dieser Stelle allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Mitgliedsuniversitäten für ihr außerordentliches Engagement im Rahmen der Arbeitsgruppen danken, ohne das die Herausgabe dieser Publikationsreihe nicht möglich wäre.

Der UniWiND-Vorstand
Prof. Dr. Frank Bremmer,
Prof. Dr. Rolf Drechsler,
Prof. Dr. Thomas Hofmann,
Prof. Dr. Erika Kothe (Vorsitzende),
Prof. Dr. Enrico Schleiff (Stellvertretender Vorsitzender)

Jena, im März 2017

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	8
2	Handreichung zur Organisation von Qualifizierungsangeboten in Graduierteneinrichtungen und -programmen.....	10
	1. Interne Veranstaltungsorganisation im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen.....	10
	2. Recherche von Qualifizierungsanbietern, -angeboten und strategische Vernetzung.....	18
	3. Qualitätskriterien für die Auswahl von Trainer/innen	21
	4. Interne vs. externe Trainer/innen.....	25
	5. Kosten für Qualifizierungsangebote – Hintergründe und Strategien ..	30
	6. Titel und Ankündigungen von Qualifizierungsangeboten	33
	7. Ausblick: „Beratung, Coaching, Mentoring & Co.“ – Zu einer möglichen Systematik und Nomenklatur von Beratungsangeboten und -anbietern aus Perspektive von Graduierteneinrichtungen	37
3	Fragebogenbasierte Evaluation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs.....	43
	1. Vor der Fragebogenerstellung.....	45
	2. Konstruktion von Teilnehmendenfragebögen für die Veranstaltungsevaluation in Graduierteneinrichtungen und -programmen	57
	3. Anhang: Sammlung der eingesandten Frage- und Skalenformulierungen von 24 Graduierteneinrichtungen	65
4	Literatur	90

■ Danksagung

Diese Publikation wäre ohne die Grundlagenarbeit aller Mitglieder der Arbeitsgruppe während der Arbeitsphase 2013–2015 nicht möglich gewesen. Wir bedanken uns insbesondere bei den Arbeitsgruppenmitgliedern, die z. B. aufgrund beruflicher Veränderungen nicht über die gesamte Arbeitsphase mitarbeiten konnten, auf deren Diskussionsbeiträgen aber diese Publikation substantiell mitaufbaut. Zudem bedanken wir uns bei UniWiND und unseren Universitäten dafür, dass sie uns diese Arbeit ermöglicht, uns dabei unterstützt bzw. dafür freigestellt haben.

■ Mitglieder der Arbeitsgruppe

Dr. Andrea Adams, ehemals Universität Bielefeld, jetzt Freie Universität Berlin

Dr. Sabine Burkhardt, ehemals Leibniz Universität Hannover

Berit Carmesin, Freie Universität Berlin (Koordination bis 09/2014)

Dr. Christian Dumpitak, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Koordination)

Antonia Lenz, Universität Greifswald

Dr. Tanja Michler-Cieluch, Leibniz Universität Hannover

Eva Niederlechner, ehemals Goethe-Universität Frankfurt (Koordination ab 09/2014)

Aleksandra Skoric, Humboldt-Universität zu Berlin

Sebastian Stoppe, ehemals Universität Leipzig

Marc Zlotowski, ehemals Universität Leipzig

Kapitel 3 „Fragebogenbasierte Evaluation von Qualifizierungsangeboten in Graduierteneinrichtungen“ entstand zudem unter Mitarbeit von Lena Henning, ehemals Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

1 Einleitung

Christian Dumpitak, Antonia Lenz und Eva Niederlechner

Die Bereitstellung bzw. Organisation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs gehört zu den zentralen Aufgaben übergreifender Graduierteneinrichtungen an deutschen Universitäten. Die dahinterstehenden Organisationsabläufe und Qualitätsmanagementprozesse sind hierbei in aller Regel historisch gewachsen, basieren meist auf den Praxiserfahrungen ggf. einzelner Mitarbeitender und werden – z. B. bei Personalwechsel – mehr oder weniger effektiv mündlich bzw. schriftlich „überliefert“. Ob und inwieweit die jeweiligen Prozesse regelmäßig reflektiert, standardisiert und/oder dokumentiert werden, hängt sicherlich nicht zuletzt von Umfang und Struktur der jeweiligen Programmangebote, von der Größe der Einrichtung und insbesondere der Verfügbarkeit personeller und zeitlicher Ressourcen ab. Sofern ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch stattfindet, dann zumeist einrichtungsintern zwischen den mit der Organisation betrauten Mitarbeitenden.

Vor diesem Hintergrund hat die UniWiND-Arbeitsgruppe „Trainer und Standards“ im Verlauf ihrer Arbeitsphase 2013–2015 einen einrichtungsübergreifenden Erfahrungsaustausch initiiert sowie etablierte Prozesse und Standards des Qualitätsmanagements an den beteiligten Graduierteneinrichtungen verglichen. Darauf aufbauend wurden relevante Handlungsfelder rund um die Organisation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs identifiziert, mögliche Promising Practice-Modelle diskutiert und gemeinsam fortentwickelt. Die hieraus abgeleiteten Vorschläge und Mustervorlagen zu Prozessabläufen, Checklisten, Evaluationsfragebögen sowie Impulse und Argumente zu relevanten Themenbereichen und institutionellen Rahmenbedingungen sind im vorliegenden Band zusammengefasst – einem Praxisleitfaden für das Qualitätsmanagement rund um die Organisation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Als „aus der Praxis für die Praxis“ entstandener Leitfaden richtet er sich insbesondere an Mitarbeitende von Graduierteneinrichtungen und -programmen sowie weiteren im Kontext der wissenschaftlichen Personalentwicklung tätigen Einrichtungen der Universitäten. Er kann z. B. als Handreichung für die Einarbeitung neuer Mitarbeitender, als Ideengeber, zur Reflexion etablierter Prozesse und als Impulsgeber für diesbezüglich relevante Diskussionen und Entscheidungen dienen.

Qualifizierungsangebote von Graduierteneinrichtungen umfassen neben Trainingsaspekten häufig auch Aspekte der Beratung bzw. der Unterstützung individueller Entwicklungsprozesse (z. B. der Karriere) bzw. der Bewältigung individueller Herausforderungen (z. B. Krisencoaching). Da es jedoch gerade im Bereich professioneller Beratungsformate eine Vielzahl von Verfahren, Qualitätsstandards usw. gibt, hätte eine differenzierte Betrachtung der Qualitätsaspekte von Beratungsformaten den Rahmen des Machbaren für die Arbeitsgruppe gesprengt. Der vorliegende

Leitfaden konzentriert sich daher auf Trainings- und Ausbildungsformate. Da es jedoch aus Perspektive der AG „Trainer und Standards“ sinnvoll erscheint, dass eine zukünftige Arbeitsgruppe die Thematik „Qualitätsaspekte von Beratungsformaten“ ausführlicher beleuchtet, sind als Ausblick in Kapitel 2, Abschnitt 7 die initialen Recherchen und Überlegungen der Arbeitsgruppe zu einer möglichen Systematik und Nomenklatur von Beratungsangeboten zusammengefasst. Diese können als möglicher Ausgangspunkt für eine zukünftige Arbeitsgruppe, aber auch als ergänzende Hintergrundinformation für eine zielführende Recherche von Anbietenden und Angeboten im Bereich „Beratung“ dienen.

2

Handreichung zur Organisation von Qualifizierungsangeboten in Graduierteneinrichtungen und -programmen

Der Praxisleitfaden zur Organisation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs wird zum Großteil in Kapitel 2 abgebildet. Dem Thema „Evaluation“ als wesentliche Komponente der Nachbereitung einer Veranstaltung sowie der Vorbereitung von Folgeveranstaltungen ist ein eigenes Kapitel 3 gewidmet. So fasst Abschnitt 1 zunächst die verschiedenen bei der Organisation zu berücksichtigenden Arbeitsschritte zusammen – von der Planung und Konzeption von Veranstaltungen innerhalb der Qualifizierungsprogramme von Graduierteneinrichtungen über die Bewerbung und Vorbereitung bis hin zur Durchführung und Nachbereitung. Die Abschnitte 2 bis 6 setzen sich dann detaillierter mit einzelnen Arbeitsschritten auseinander (z. B. Recherche und Auswahl von Trainer/innen) und/oder diskutieren im Organisationsprozess aufkommende Fragen (z. B. Was sind Indikatoren für ‚gute‘ Trainer/innen? Welche Vor- und Nachteile hat der Rückgriff auf externe oder interne Trainer/innen? Welche Kostenstrategien gibt es? Wie lassen sich Kosten sparen?).

1. Interne Veranstaltungsorganisation im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen

Aleksandra Skoric und Eva Niederlechner

Die Koordination eines Qualifizierungsprogrammes umfasst dessen Planung und Konzeption, d. h. insbesondere die Organisation der im Programm vorgesehenen Veranstaltungen – i. d. R. ein- bis zweitägige Workshops. An den Universitäten bzw. zuständigen Einrichtungen gibt es für die Koordination von überfachlichen Qualifizierungsprogrammen im Bereich der Nachwuchsförderung sehr unterschiedliche Personalschlüssel. Je nach Umfang des Angebotes sind für die Veranstaltungsorganisation viele Arbeitsschritte zu beachten, die zum Teil von studentischen Mitarbeitenden (unterstützend) erledigt werden können. Der folgende Abschnitt erläutert die einzelnen Arbeitsschritte, die für die Organisation von Workshops notwendig sind. Auf Seite 15 sind diese ebenfalls in einem Schaubild dargestellt. Anpassungen sowie das Auslassen einzelner Schritte sind von den zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie dem Umfang des gesamten Qualifizierungsprogrammes abhängig. Für die interne Organisation ist es hilfreich, sich an Checklisten und Ablaufplänen zu orientieren. Dies ist vor allem dann sinnvoll, wenn organisatorische Abläufe auf mehrere Mitarbeitende aufgeteilt werden. So wird gewährleistet, dass eine reibungslose Übergabe erfolgt und kein Schritt versehentlich ausgelassen wird. Der zeitliche Ablauf ist als grobe Orientierung zu verstehen, da die zuständigen Einrichtungen unterschiedlich planen, z. B. pro Semester oder pro Kalenderjahr.

1.1. Planungs- und Konzeptionsphase des Veranstaltungsprogramms

Die Planung und Konzeption von Veranstaltungen im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen obliegen i. d. R. den zuständigen Mitarbeitenden der Graduierteneinrichtung. Ggf. sind hierbei Abstimmungsprozesse bzw. Freigaben mit der jeweiligen Einrichtungsleitung, Vorständen und/oder der Hochschulleitung zu berücksichtigen. In dieser Phase, die zwischen zwölf und sechs Monaten vor Veranstaltungsdurchführung liegen kann, werden erste inhaltliche Vorüberlegungen angestellt, z. B.: Welche Themen sind relevant bzw. aktuell? Welcher Bedarf besteht basierend auf den Erfahrungen des Vorjahres oder auf Rückmeldungen der jeweiligen Zielgruppe? Welche Rückmeldungen gibt es aus den Graduiertenschulen und -kollegs, welche aus den Fachbereichen? Sollten bei stark nachgefragten Workshops besser gleich zwei Termine eingeplant werden?

Resultierende inhaltliche Konzepte müssen anschließend auf Umsetzbarkeit im Hinblick auf verfügbares Budget, Personal und weitere Ressourcen geprüft werden. Abhängig von den individuellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung können hier Finanzierungs- bzw. Budgetplanung sowie Zeit-, Raum-, Personal- und weitere Ressourcenplanungen erforderlich sein, um evtl. Restriktionen zu beachten.

Handelt es sich um neue Themen, müssen geeignete Trainer/innen recherchiert werden und es muss ggf. gemeinsam ein passgenaues Angebot konzipiert werden. Es sollte berücksichtigt werden, dass einige Trainer/innen mitunter bereits ein Jahr im Voraus ausgebucht sind. Bevor ein Termin vereinbart wird, ist ein Angebot einzuholen und es sind evtl. Honorarabsprachen/-verhandlungen zu führen. In dieser Phase ist es hilfreich, sich an der Checkliste „*Qualitätskriterien für die Auswahl von Trainer/innen*“ (siehe Abschnitt 3) zu orientieren. In zahlreichen Einrichtungen wird basierend auf dem Angebot ein Vertrag mit den Trainer/innen für den entsprechenden Einsatz in der Einrichtung geschlossen. I. d. R. stehen hierfür Vertragsvordrucke in der Graduierteneinrichtung oder zentral in der Universität zur Verfügung, die entsprechend angepasst werden müssen. In jedem Fall ist es empfehlenswert zuvor mit der Personalabteilung, Beschaffungsabteilung und/oder dem Justitiariat abzuklären, welche Vorgaben zu beachten sind und ob Mustervorlagen zur Verfügung stehen. Insbesondere sollte beachtet werden, dass sich in Abhängigkeit von der letztlichen Art der Beauftragung von Trainer/innen (z. B. Auftragsvergabe, Honorarvertrag oder Lehrauftrag) die zu beachtenden Rahmenbedingungen und Vorgaben erheblich unterscheiden können.

Steht der Termin bzw. stehen die Termine fest, müssen Räumlichkeiten gebucht und ggf. bereits zu diesem Zeitpunkt Hotelzimmer für anreisende Trainer/innen reserviert werden. Diese Schritte sowie der Versand von Informationen an die Trainer/innen über die Hotelreservierung, über die Graduierteneinrichtung, Parkmöglichkeiten und

Ablaufpläne etc. können auch studentische Mitarbeitende mit Hilfe von standardisierten E-Mails erledigen. Die Standard-E-mails sollten jedoch für den jeweiligen Adressaten angepasst werden.

1.2. Bewerbung/Bekanntmachung

Vor Jahres- bzw. vor Semesterbeginn erfolgt für gewöhnlich die Zusammenstellung und Redaktion des gesamten Veranstaltungsprogramms durch die Mitarbeitenden der Graduierteneinrichtung. Das Programm kann gedruckt und/oder digital per Rundmail bzw. Newsletter sowie online auf der Homepage der Einrichtung bzw. in entsprechenden Veranstaltungsportalen der Universität veröffentlicht werden. Studentische Mitarbeitende können die Printversion an potenzielle Teilnehmende und Kooperationspartner/innen verschicken und an geeigneten Orten bzw. bei geeigneten Veranstaltungen auslegen. Gleichzeitig mit der Veröffentlichung wird die Anmeldung freigeschaltet.

Ungefähr acht bis sieben Wochen vor einem Workshop ist es außerdem sinnvoll, Restplätze in unmittelbar bevorstehenden Veranstaltungen erneut zu bewerben, z. B. per E-Mail an die Zielgruppe(n) oder über den Newsletter der Einrichtung. Hierfür können standardisierte E-Mails genutzt werden, die entsprechend inhaltlich zu aktualisieren sind.

1.3. Vorbereitung eines Workshops

Spätestens ab der Freischaltung der Anmeldung läuft die Kommunikation zwischen den zuständigen Mitarbeitenden der Graduierteneinrichtung – bzw. den studentischen Hilfskräften – und den Interessent/innen bzw. bereits Angemeldeten zum Stand der Anmeldung, ggf. zu Vorabfragen, zu notwendigen Vorbereitungen etc. Auch bei diesem Schritt können (E-Mail-)Vorlagen zum Anmeldestatus, zur Anmeldebestätigung, zur Absage, zum Vermerk auf der Warteliste bei ausgebuchten Kursen, zur Benachrichtigung über einen Nachrückplatz, zur Antwort auf Abmeldung innerhalb/außerhalb von Fristen etc. hilfreich sein. Die Verwaltung der Anmeldungen kann ebenfalls durch studentische Mitarbeitende übernommen werden. Die Anmeldungen sind je nach Möglichkeiten der Einrichtung in Listen oder mit Hilfe entsprechender Software zur Anmeldeverwaltung zu erfassen. So behält man u. a. den Überblick über die bisherigen Anmeldungen und kontrolliert, dass die maximale Anzahl der Teilnehmenden nicht überschritten wird. Diese ist im Vorfeld mit dem/der Trainer/in abzusprechen. Sollten ca. vier Wochen vor Veranstaltungsbeginn nicht genügend Anmeldungen eingegangen sein, ist es sinnvoll, diese über eine angepasste Standard-E-Mail nochmals zu bewerben. Die E-Mail kann schon im Betreff auf freie Plätze (z. B. „*still x places available*“ oder „*noch x Plätze verfügbar*“) hinweisen. Wird die erforderliche Anzahl auch dadurch nicht erreicht, könnte der Workshop für weitere Zielgruppen geöffnet werden. Dies kann je nach Einrichtung auf der Webseite, per E-Mailverteiler o. ä. angekündigt werden. Im Falle von Workshops, für die eine

Teilnahmegebühr erhoben wird, können evtl. kostenfreie Last-minute-Plätze angeboten werden. Sollten dennoch nicht genügend Anmeldungen eingehen, gelten die vertraglichen Regelungen (Termin verschieben, Stornieren etc.). Vertragliche Stornierungsfristen sind zu beachten.

Vier bis zwei Wochen vor der Veranstaltung wird eine E-Mail an den/die Trainer/in versendet, um ggf. weiteren Bedarf abzufragen. Wird z. B. eine bestimmte Bestuhlung des Workshopraums gewünscht (Tische, Stuhlkreis etc.)? Welche Ausstattungswünsche hat der/die Trainer/in (Technik, Moderationsmaterialien etc.)? Ist der Versand von Vorabfragebögen oder von sonstigen Vorabinformationen an die Teilnehmenden erwünscht? Müssen Unterlagen ausgedruckt bzw. kopiert werden? Wird ein Hotelzimmer benötigt (wenn ja, wann An- bzw. Abreise)? Die E-Mail sollte – wenn nicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt erfolgt – neben der Bedarfsabfrage auch Informationen zur Anfahrt sowie zu Parkmöglichkeiten enthalten.

Drei Wochen vor Veranstaltungsbeginn sollte per Standard-E-Mail die erste Erinnerung und eine Woche vor Workshop die zweite an die Teilnehmenden versendet werden. Je nach Einrichtung fallen bei kurzfristigen Absagen Kosten an, auf die hingewiesen werden muss. Außerdem kann diese E-Mail auch einen Ablaufplan sowie eine Anfahrtsskizze beinhalten. Diese Aufgabe sowie die Vorbereitung des Workshops kann von studentischen Mitarbeitenden übernommen werden. Es ist hilfreich, für jeden Workshop eine Mappe mit folgendem Inhalt vorzubereiten: eine Anwesenheitsliste (bei mehrtägigen Workshops eine Liste bzw. Unterschriftenspalte pro Workshoptag), ggf. Namensschilder, Kopien der Unterlagen für die Teilnehmenden, Informationen für den/die Trainer/in mit Kontaktdaten der Verantwortlichen in der Einrichtung, Hinweise zu Abläufen und Sicherheit, Möglichkeiten für die Mittagspause (sofern kein Catering) usw. Je nach organisatorischem Ablauf der Einrichtung sollte die Mappe ggf. auch Evaluationsbögen¹ und/oder Teilnahmebescheinigungen/-zertifikate enthalten.

Unmittelbar vor dem Workshop, bzw. am Vortag, sollten Wegweiser aufgestellt und der Workshopraum vorbereitet werden. Je nach Möglichkeiten und Rahmenbedingungen erscheint auch die Realisierung eines Getränkeangebotes (z. B. Kaffeetheke) ggf. ergänzt durch kleine Snacks (z. B. Kekse, Obst) während der Veranstaltungen empfehlenswert (ggf. gegen ein geringes Entgelt²). Ein solches Angebot erhöht nicht nur die Zufriedenheit der Teilnehmenden sondern fördert auch das Netzwerken.

¹ Sofern nicht online durchgeführt. Vgl. hierzu auch Kap. 3 1.4 dieses Bandes

² Hierbei sind jedoch evtl. Vorgaben und Rahmenbedingungen zu beachten. Vielleicht muss es ja nicht gleich die Gründung eines eingetragenen Vereins „zum Erhalt der Kaffee- und Kekskultur in Workshops“ sein, aber ob ein solches Angebot über das jeweilige Einrichtungsbudget, über einen Bewirtungsfond, gegen geringes Entgelt oder das Aufstellen einer (freiwilligen) Kaffeekasse realisierbar ist, wäre im Einzelfall zu prüfen.

Mit zunehmendem Umfang an Kursen und Teilnehmenden lohnt sich die Investition in eine professionelle, automatisierte Anmeldeverwaltung und die Einstellung eines/einer Sachbearbeiter/in für das Teilnehmermanagement.

1.4. Durchführung und Nachbereitung eines Workshops

Die Betreuung des Trainers/der Trainerin obliegt den Mitarbeitenden der Einrichtungen, unterstützt durch studentische Mitarbeitende. In einigen Einrichtungen ist es üblich, die Teilnehmenden des Workshops persönlich zu begrüßen und den/die Trainer/in im Workshop vorzustellen.

Bei pen-and-paper-Evaluationen werden unmittelbar nach dem Workshop die Evaluationsbögen eingesammelt. Danach muss der Raum (z. B. durch studentische Mitarbeitende) wieder in seinen Ursprungszustand gebracht und der Moderationskoffer auf Vollständigkeit überprüft werden. Auch hierfür sind Checklisten und/oder ggf. Fotos eines „korrekt“ ausgestatteten Koffers und des Raumes in seiner ursprünglichen Einrichtung hilfreich.

In den Tagen/der Woche nach dem Workshop wird die Teilnahmeliste ausgewertet und die tatsächlichen Teilnahmen werden in Listen oder – wenn vorhanden – in einer Datenbank erfasst. Bei Online-Evaluationen wird der Zuganglink nun an die letzten Teilnehmenden geschickt. Angemeldete Personen, die unentschuldigt gefehlt haben, werden kontaktiert und evtl. darauf hingewiesen, ein ärztliches Attest vorzulegen, da sie ggf. Kosten übernehmen müssen.³ Danach werden die Teilnahmebescheinigungen bzw. Zertifikate ausgestellt und per Post oder E-Mail an den/die jeweilige/n Teilnehmer/in weitergeleitet bzw. zur persönlichen Abholung hinterlegt. Dies wird in den Einrichtungen sehr unterschiedlich gehandhabt und ist häufig abhängig von den Vereinbarungen, die mit den Graduierteneinrichtungen getroffen wurden.

Hat der/die Trainer/in den Workshop dokumentiert oder den Teilnehmenden zugesagt, z. B. eine im Workshop verwendete Präsentation zur Verfügung zu stellen, so sind diese Dokumente in der Woche nach dem Workshop durch Mitarbeitende bzw. Hilfskräfte der Graduierteneinrichtung an die Teilnehmenden zu versenden.

Auch die Evaluationsbögen werden ausgewertet und den Trainer/innen zugeschickt, sodass der/die Mitarbeitende der Einrichtung zeitnah ein Feedbackgespräch mit dem/der Trainer/in führen kann. Im Gespräch werden ggf. inhaltliche Änderungen oder Veränderungen des Formats besprochen und für zukünftige Veranstaltungen

³ Die Finanzierung der Workshops variiert in den Einrichtungen stark. In einigen Fällen werden die Kosten bei unentschuldigtem Fehlen z.B. Mitgliedsprogrammen, Instituten, Arbeitsgruppen oder auch dem einzelnen Mitglied in Rechnung gestellt.

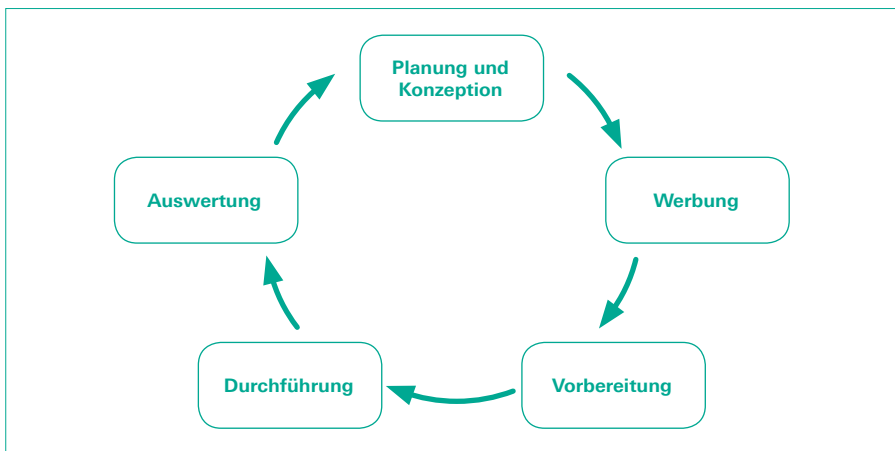
festgelegt. Ggf. kann in einem solchen Gespräch bereits ein nächster Termin vereinbart werden. Es ist häufig sinnvoll, bereits während der Anwesenheit des Trainers/der Trainerin einen Telefontermin dafür zu vereinbaren.

Nach Eintreffen der Rechnung des Trainers/der Trainerin wird diese beglichen. Mit Hilfe von Rechnungsvorlagen erfolgen im Anschluss ggf. die interne Abrechnung sowie die Abrechnung mit Selbstzahlenden.

Die Planung für den nächsten Programmzeitraum variiert – wie bereits erwähnt – in den Einrichtungen. Es wird semester- oder jahresweise geplant. Grundsätzlich können Evaluationen, Teilnahmezahlen und abgesagte Workshops Aufschluss darüber geben, welcher Bedarf besteht und ob dieser gedeckt wurde. So kann es manchmal sinnvoll sein, einen Workshop weniger oder aber häufiger anzubieten bzw. neue (aktuelle) Themen aufzugreifen.

Gelegentlich kommt es vor, dass Graduierteneinrichtungen oder Arbeitsgruppen besondere Wünsche äußern. Einige Graduierteneinrichtungen, wie z. B. die Humboldt Graduate School, haben auf solche Anfragen mit einer gesonderten Rubrik im Jahresprogramm reagiert. „On Demand“ können Workshops zu besonderen Themen und für homogene Zielgruppen angefragt und organisiert werden. In diesem Fall kann ein Workshop ganz gezielt auf eine Themenauswahl konzentriert und konzipiert werden. Beispiele für solche Anfragen sind: „Gute Wissenschaftliche Praxis für Juristen“, „Academic Writing für Mathematiker“, „Communication in Intercultural and Interdisciplinary Teams“ für eine internationale und interdisziplinäre Forschergruppe u. v. m. Eine solche Rubrik bietet sich auch dafür an, auf Themen aufmerksam zu machen, die durchaus interessant sind, bei denen jedoch der Bedarf unklar ist.

1.5. Übersicht zur internen Workshoporganisation



Die nachfolgenden Boxen liefern einen Überblick über die jeweiligen Aufgaben, die während der einzelnen in der Abbildung gezeigten Phasen zu erledigen sind:

Planung und Konzeption

>12 Monate vor dem Training: Bedarf ermitteln (Angebotsumfang sowie Angebotsvielfalt) z. B. durch Fragebogen, anhand der Evaluationen (bei Frage, welche Themen gewünscht sind) oder Meeting mit Koordinator/innen; Inhaltliche Vorüberlegungen und Akquise geeigneter Trainer/innen

ca. 12–6 Monate vorher: gemeinsame inhaltliche Konzeption; Vertragsverhandlung (Honorar, Termine, Fristen, ...); Vertragserstellung; *Hotelbuchung*, Einholen von Ankündigungstexten und Informationen über die Trainer/innen (wenn noch nicht vorhanden)

Vor Veröffentlichung des Veranstaltungsprogramms: *Zusammenstellung* und Redaktion des Veranstaltungsprogramms; Print und Web

Checkliste zur Auswahl von Trainer/innen

Vertrag; Standard-Email; Checklisten; Angebot; Template; Programmheft

Werbung

Veröffentlichung und Bewerbung des Programms zum **Jahresanfang oder vor Semesterbeginn** *Versenden des Programms* an Verteiler; ggf. andere Kanäle bedienen; Einleiten des Anmeldeverfahrens

ca. 7–8 Wochen vor Veranstaltung: direkte Bewerbung der Workshops an die Zielgruppe (Emailverteiler, Einführungsveranstaltungen, Meetings, etc.)

Aktualisierter Verteiler

Vorbereitung

Anmeldeverfahren: *Kommunikation mit Teilnehmenden zum Status/Stand der Anmeldung etc.*; *Verwaltung der Anmeldungen in Listen oder Software*

ca. 4–2 Wochen vorher: falls nicht genügend Anmeldungen, Workshop absagen (Stornierung); falls genügend Anmeldungen, aber Workshop nicht voll, ggf. für weitere Zielgruppen öffnen

ca. 4–2 Wochen vorher: Vorabfrage an Trainer/in (Hotel, Anfahrt, Kopien für Workshopunterlagen, Raum- und Materialausstattung, ggf. Vorabfrage an Teilnehmende, etc.)

3 Wochen vorher: 1. Reminder an Teilnehmende; Vorabfrage an Teilnehmende

ca. 1 Wochen vorher: 2. Reminder an Teilnehmende; Vorbereitung des Workshops: Anwesenheitslisten, Evaluationsbögen, Kopien von Unterlagen, Versand von Vorabfragen an Trainer/in

unmittelbar vor dem Workshoptermin: Standard-Mail; Anwesenheitslisten, Evaluationsbögen, ggf. laminierte Informationsmaterialien; nach Vorabfrage: *Bestuhlung, Material, Technik, etc.*; *Ausschilderung, ggf. Getränke*

Standardantworten zum Status der Anmeldungen (DE/EN); Bestätigung bzw. Absage oder Warteliste; Antworten auf Abmeldungen innerhalb/außerhalb der Fristen; Benachrichtigung über Nachrückplatz

TN-Listen; evtl. Software für Kursverwaltung; Standard-Mail; bei Stornierung Regelung im Vertrag; indiv. Begründung in Email an Trainer/in

ggf. laminierte Informationsmaterialien; nach Vorabfrage: Bestuhlung, Material, Technik, etc.; Ausschilderung, ggf. Getränke

Durchführung

Am Vortag bzw. am Workshoptag: *Ausstellen von Zertifikaten*; Unterschreiben der Zertifikate durch autorisierte Person; Vorbereiten/Ausstatten des Workshopraumes; Betreuung der Trainerin/ des Trainers und der Teilnehmenden; ggf. Meldung an Programme, bei Nichterscheinen von angemeldeten TN

(Direkt) im Anschluss: Evaluationen einsammeln bzw. online durchführen; Workshopraum aufräumen; Material und Unterlagen der Trainer/innen entgegennehmen; Moderationskoffer checken

Auswertung

In der Woche nach dem Workshop: *Eingabe Evaluationsbögen* und/oder Auswertung Evaluation; Auswertung der Teilnehmendenliste (Anmeldungen vs. tatsächliche TN); ggf. kontaktieren der unentschuldigst gefehlten TN; evtl. Versand der Workshopdokumentation an TN; Feedback und Nachbesprechung mit Trainer/in: Eindrücke, Erfahrungen, ggf. konzeptionelle Anpassung basierend auf Evaluationen, Veränderung des Formates, neue Terminabsprachen, etc. (i. d. R. telefonisch); Rücksprache mit Mitarbeiter/innen bzgl. Durchführung (Probleme?); interne Abrechnung

Vor der nächsten Planungsphase: ggf. Präsentation der Auswertungsergebnisse; Feedback durch Koordinator/innen bzw. andere Ansprechpartner/innen einholen; turnusmäßige Auswertung des gesamten Veranstaltungsangebots

Aktualisierter „Verteiler“,
Checkliste laut Vorabfrage
für Raumausstattung und
Materialbedarf

je nach Software der
Einrichtung

ggf. Präsentation in
z. B. Powerpoint erstellen;
Kalenderübersichten für das Folgejahr;
Raum(vor)buchungen

kursive Textteile = unterstützt durch Hilfskräfte

2. Recherche von Qualifizierungsanbietern, -angeboten und strategische Vernetzung

Antonia Lenz, Tanja Michler-Cieluch und Eva Niederlechner

Wissenschaft lebt von Austausch und Vernetzung. Das gilt nicht nur für die Interaktion und den Austausch zwischen Wissenschaftler/innen untereinander, sondern ist ebenso relevant in wissenschaftsnahen Tätigkeitsgebieten, wie z.B. im Wissensschaftsmanagement. Die AG „Trainer und Standards“ hat sich u. a. mit dem Stellenwert von Austausch und Vernetzung für Graduierteneinrichtungen bei der Recherche von Trainer/innen und Trainingskonzepten beschäftigt. Diskutiert wurde insbesondere, wie Graduierteneinrichtungen bei der Suche nach geeigneten Trainer/innen vorgehen und welche Hilfestellungen sich daraus für die weitere Arbeit ableiten lassen.

Grundsätzlich gibt es dabei verschiedene Ansätze, wie bei der Recherche nach geeigneten Trainer/innen vorgegangen werden kann. Zum einen gibt es die Möglichkeit, mittels Stichwortsuche gezielt und themenspezifisch (im Internet) zu recherchieren und dabei die folgenden Ausgangsfragen zu klären:⁴

1. Wo kann ich Trainer/innen und geeignete Themen recherchieren?
2. Wo erfahre ich mehr über Inhalte und Trainer/innen zu den relevanten Themengebieten (z. B. Mentoring, Coaching)?
3. Welche relevanten Fachgesellschaften gibt es?

Zum anderen besteht die Möglichkeit, sich selbst aktiv in bereits bestehende Netzwerke einzubringen und/oder sich eigene Netzwerke aufzubauen und auf diese Weise über Empfehlungen von Kolleg/innen geeignete Themen und Trainer/innen zu akquirieren. Hier stellt sich die Frage:

4. Wie kann ich mich selbst (in Trainernetzwerke) einbringen bzw. mir ein eigenes Netzwerk aufbauen?

Die AG hat Einrichtungen und Internetlinks zusammengestellt, die sich jeweils auf die vier oben formulierten Leitfragen beziehen und die für (erste) Recherchen hilfreich sein können. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

⁴ Sicherlich sind die Such- und Auswahlkriterien auch davon abhängig, ob die ‚Beauftragung‘ von Trainer/innen im Rahmen von Honorarverträgen, Lehraufträgen oder im Rahmen einer Auftragsvergabe (ggf. ausschreibungspflichtig) erfolgt.

Zu 1) Wo kann ich Trainer/innen und geeignete Themen recherchieren?

- Recherche über die Programme anderer Graduierteneinrichtungen: Zwar stellen nicht alle Graduierteneinrichtungen ihre Programme offen zur Verfügung, aber hier wären ggf. Referenzen und Erfahrungen informell erfragbar.
- Recherche über Netzwerke, Großanbieter und Agenturen, in denen sich mehrere Trainer/innen zu Interessennetzwerken zusammengeschlossen haben
- Recherche auf Messen rund um die Fort- und Weiterbildung, z. B. Karrieremessen wie die jährlich in Hannover stattfindende „WoMenPower“, die jährlich in Köln stattfindende Fachmesse für Personalwesen „Zukunft Personal“, oder Messen für Ausbildung und Karriere wie die jährlich in Hannover stattfindende „beruf & bildung“⁵
- Recherche über soziale Netzwerke, wie z. B. XING, LinkedIn
- Recherche über andere Programme von Weiterbildungseinrichtungen im Hochschulbereich bzw. im öffentlichen Dienst (Abteilungen für Personalentwicklung, Landesprogramme etc.)
- Länderspezifische Rechercheportale für Fort- und Weiterbildungen⁶

Zu 2) Wo erfahre ich mehr über Inhalte und Trainer/innen zu relevanten Themengebieten (z. B. Mentoring, Coaching)?

- Recherche über themenspezifische hochschulische Netzwerke (z. B. Mentoring, Coaching)
- Forum Mentoring (www.forum-mentoring.de), Verband zur Initiierung, konzeptionellen Weiterentwicklung, Institutionalisierung und Qualitätssicherung von Mentoring-Maßnahmen im Bereich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Coachingnetz Wissenschaft e. V. (www.coachingnetz-wissenschaft.de), ein Zusammenschluss von Coaches mit Ausrichtung Wissenschaft
- Wissenschaftscoaching (www.wissenschaftscoaching.de), Weiterentwicklung professioneller Beratungsformen für den Arbeitsbereich Wissenschaft

Zu 3) Welche relevanten Fachgesellschaften gibt es?

- Deutsche Gesellschaft zur Hochschuldidaktik e. V., AG Hochschuldidaktische Trainer/innen (www.dghd.de/ag-trainerinnen.html)
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. (schreibdidaktikundschreibforschung.wordpress.com)
- Fachgesellschaft Gender e. V. (www.fg-gender.de/)
- Institut für internationale Kommunikation e. V. (www.iik-duesseldorf.de)
- Landesspezifische Hochschulnetzwerke und Einrichtungen

⁵ „WoMenPower“, s.: <http://www.hannovermesse.de/de/rahmenprogramm/specials/womenpower/>
„Zukunft Personal“, s.: <http://www.zukunft-personal.de/> „beruf & bildung“ s. <http://www.messeninfo.de/beruf-bildung-M13279/Hannover.html> (alle zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

⁶ s. z. B.: <http://www.bildungserver.de/>, <http://www.iwwb.de/>, <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/> (alle zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

Zu 4) Wie kann ich mich als Organisator/in eines Qualifizierungsprogramms in Netzwerke einbringen bzw. mir ein eigenes kollegiales Netzwerk aufbauen?

Beispiele für (regionale) Netzwerke:

- UniWiND-Arbeitsgruppen (www.uniwind.org/arbeitsgruppen)
- QualitätsZirkel Promotion (www.qz-promotion.de)
- Netzwerk Wissenschaftsmanagement (www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de)
- Zentrum für Wissenschaftsmanagement e. V. (www.wissenschaftsmanagement-online.de)
- Thesis e. V. (www.thesis.de)
- Forschungsreferenten.de (www.forschungsreferenten.de)
- Graduiertenschulen-Netzwerke, z. B. Helmholtz⁷
- (Regionale) Kooperationen mit anderen Graduierteneinrichtungen

Während der UniWiND-Arbeitsgruppenphase zwischen 2013 und 2015 hat sich die Anzahl an weiteren Informationsplattformen, Netzwerken, Organisationen und Verbänden stetig erhöht, so dass die genannte Auflistung als erster Einstieg und Hinweis auf bereits etablierte Einrichtungen verstanden werden sollte.

Grundsätzlich hat sich die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den letzten Jahren maßgeblich verändert, was nicht zuletzt Auswirkungen auf universitäre Strukturen der Nachwuchsförderung und der damit verbundenen Einrichtung von Graduiertenzentren hat. Trainer/innen passen sich diesen strukturellen Veränderungen an und konzipieren inzwischen immer häufiger eigeninitiativ maßgeschneiderte Workshops für den wissenschaftlichen Nachwuchs – dies teilweise in Rücksprache mit Graduierteneinrichtungen. Sie nehmen dann von sich aus Kontakt zu den jeweiligen Ansprechpartner/innen in der Graduiertenförderung auf, um ihre Angebote vorzustellen. Die Trainer/innenakquise hat sich aus diesem Grund in den vergangenen Jahren von einem direktionalen zu einem bidirektionalen Prozess gewandelt, so dass Graduierteneinrichtungen weniger von sich aus (neue) Trainer/innen akquirieren müssen, sondern vielmehr dazu aufgefordert sind, die an sie herangetragenen Angebote auf die jeweilige inhaltliche Ausrichtung und Passgenauigkeit zu prüfen.

⁷ s. https://www.helmholtz.de/karriere_talente/foerderprogramme/doktorandenfoerderung/helmholtz_graduiertenschulen/ (zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

3. Qualitätskriterien für die Auswahl von Trainer/innen

Berit Carmesin und Aleksandra Skoric

Wie in Abschnitt 2 dargestellt, hat sich der Markt für Qualifizierungsangebote für Nachwuchswissenschaftler/innen in den vergangenen Jahren dynamisch entwickelt und zunehmend professionalisiert. Die Anzahl von Informationsplattformen und Netzwerken wächst beständig (s. o.). Es gibt zudem immer mehr Trainer/innen, die ihr Portfolio um Angebote zu akademischen Schlüsselqualifikationen und zur Karriereentwicklung für Promovierende und Postdocs erweitern oder sich ganz darauf spezialisieren. Dies erleichtert einerseits die Recherche und gibt neue Impulse für die Weiterentwicklung des eigenen Angebots. Es wird jedoch auch zunehmend schwieriger, sich auf dem Markt zu orientieren und tatsächlich geeignete Trainer/innen auszuwählen.

Die Arbeitsgruppe hat eine Checkliste zusammengestellt, die bei der Beantwortung der folgenden Fragen und dadurch bei der Auswahl von Trainer/innen unterstützen kann: Was sind Indikatoren für die Professionalität von Trainer/innen? Welche Kriterien geben möglichst im Voraus Aufschluss über die Qualität ihrer Angebote? Woran erkennt man, ob der/die Trainer/in für das geplante Qualifizierungsangebot der eigenen Graduierteneinrichtung geeignet ist?

3.1. Grundsätzliche Vorüberlegungen

Vor der Auswahl möglicher Trainer/innen steht die Planung des Angebots. Folgende Fragen sollten bereits geklärt sein:

- Wer ist die Zielgruppe?
- Welche Ziele werden in der geplanten Veranstaltung verfolgt?
- Welche Inhalte sollten abgedeckt werden?
- Welches Format erscheint dafür passend? Training/Coaching/Mentoring/Beratung?
- Welche Ausbildung/Erfahrung/Kompetenzen/Persönlichkeit des Trainers/der Trainerin sind dafür erforderlich?

3.2. Zur Verwendung der Checkliste

In der ersten Spalte der Checkliste sind Kriterien aufgeführt, an denen man sich bei der Trainer/innenauswahl orientieren kann. Sie beziehen sich auf vier Bereiche:

1. Ausbildung und Berufserfahrung
2. Fachliche Kompetenz
3. Professionalität und Persönlichkeit
4. Auswahl über eine Agentur

In der zweiten Spalte kann über die Werte 1 bis 3 die Priorität der einzelnen Kriterien eingetragen werden. Nicht alle Kriterien lassen sich in jeder Auswahl-situation überprüfen. Zudem können die einzelnen Kriterien je nach geplanter Veranstaltung unterschiedlich wichtig sein. Deshalb empfiehlt es sich, vor der Auswahl die eigenen Prioritäten festzulegen.

Beispiel aus dem Bereich „Ausbildung und Berufserfahrung“

Für einen Workshop im Bereich Karriereentwicklung mit der Kurs-sprache Englisch haben der Nachweis von Berufserfahrung außerhalb der Universität und die Sprachkenntnisse der Trainerin/des Trainers eventuell höchste Priorität (3), wohingegen die Forschungserfahrung weniger wichtig ist (1).

Die dritte Spalte in der Liste kann für eine Beurteilung oder einen Kommentar und z. B. zur Protokollierung von Telefongesprächen oder zur Zusammenfassung von Auswahl-ergebnissen genutzt werden.

3.3. Anwendungsbereiche

Informationen über Trainer/innen erhält man über verschiedene Medien und eigene Kontakte. Die Checkliste ist dementsprechend in verschiedenen Situationen einsetzbar: Zur ersten Orientierung und Eingrenzung des in Frage kommenden Personenkreises geben z. B. Webseiten der Trainer/innen, Profile in Karrierenetzwerken und initiativ von den Trainer/innen versandte Portfolios hilfreiche Anhaltspunkte. Wertvoll ist insbesondere der Austausch mit anderen Graduierteneinrichtungen in regionalen Netzwerken oder innerhalb von UniWiND. Empfehlungen von Kolleg/innen basieren im besten Fall bereits auf persönlichen Erfahrungen und Evaluationen in den jeweiligen Institutionen (siehe auch Abschnitt 2 „Recherche von Qualifizierungsanbietern, -angeboten und strategische Vernetzung“).

Sobald die Auswahl sich eingrenzt, können verschiedene Angebote eingeholt und hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit verglichen werden. Unerlässlich ist jedoch ein persönliches Gespräch mit den potenziellen Kandidat/innen, um offene Fragen zu klären und einen direkten, unvermittelten Eindruck zu erlangen.

3.4. Checkliste – Qualitätskriterien für die Auswahl von Trainer/innen

Kriterien	Priorität (1–3)	Kommentare
Ausbildung und Berufserfahrung		
Eigene Erfahrung in der Forschung, erlangte Qualifikationsstufe		
Nachweis von Berufserfahrung/einschlägigen Qualifikationen/einer Spezialisierung in einem außeruniversitären Berufsfeld (z. B.: Management/ Schauspiel etc., je nach Kursbedarf)		
(Pädagogische) Ausbildung als Trainer/in, Coach, Berater/in		
Zertifizierte Ausbildung (welches Zertifikat? welche Bereiche?)		
Regelmäßige Weiterbildung		
Länge und Regelmäßigkeit der Trainertätigkeit (z. B. bisherige Dauer der Trainingstätigkeit und durchschnittliche Anzahl „Trainingstage“/Jahr)		
(Vor-)Erfahrung mit der/den spezifischen Zielgruppe/n (z. B. Promovierende, Postdocs, Fachdisziplinen, etc.)		
Referenzen und Empfehlungen von Auftraggeber/innen und Kooperationspartner/innen		
Sprachkenntnisse, Unterrichtserfahrungen in anderen Sprachen		
Fachliche Kompetenz (Selbstdarstellung/Indikatoren VOR der Auswahl)		
Gesamtangebot		
Klare Linie des Gesamtangebots (passend zum beruflichen Hintergrund)		
Professionalität des Gesamtkonzeptes (Zielgruppenorientierung, Lernziele, Inhalte, Methoden)		
Auf Anfrage eingereichtes Einzelangebot		
Ausrichtung der Kursbeschreibung auf den von der Einrichtung mitgeteilten Bedarf		
Klare Ausrichtung auf die Zielgruppe Nachwuchswissenschaftler/innen		
Geplante Abfrage der spezifischen Erwartungen und des Bedarfs der Teilnehmer/innen im Vorfeld?		
Allgemeine didaktische Zielsetzungen: ziel-, handlungs-, und transferorientiert?		
Klare Definition von Lernzielen, entsprechend Absprache mit auftraggebender Einrichtung		

Kriterien	Priorität (1-3)	Kommentare
Klare Definition von Kursinhalten, entsprechend Absprache mit auftraggebender Einrichtung		
Abstimmung der Methoden auf das didaktische Konzept, die Inhalte und Lernziele		
Umfang und Eignung des Medieneinsatzes		
Umsetzung des Kurskonzepts im vorgegebenen Zeitrahmen ist realistisch		
Kursunterlagen für Teilnehmer/innen, evtl. Protokoll im Anschluss, werden bereitgestellt		
Fachliche Kompetenz (Bewertung durch Dritte/Indikatoren NACH dem Kurs – z. B. durch Evaluationen)		
Zeitliche Strukturierung des Workshops		
Inhaltliche Strukturierung des Workshops		
Vermittlung der Inhalte/Methoden		
Berücksichtigung von Bedürfnissen und Dynamik der Gruppe		
Gestaltung der Lernatmosphäre		
Umgang mit schwierigen Situationen/Konflikten in der Gruppe		
Verdeutlichung von Anwendungsbezug bzw. Transfermöglichkeiten		
Professionalität und Persönlichkeit		
Erster Eindruck im Gespräch (sympathisch, natürlich, positiv etc.)		
Ausdrucksweise (klar, präzise etc.)		
Fähigkeit, aktiv zuzuhören		
Fähigkeit, angemessene Fragen zu stellen		
Signalisiert Flexibilität in der Anpassung des Angebots auf speziellen Bedarf und Zielgruppe		
Offenheit für die gemeinsame Weiter- oder Neuentwicklung von Angeboten		
Klare Benennung von Grenzen des eigenen Angebots		
Offenheit für Hinweise aus der Teilnehmerevaluation (nach dem Kurs)		
Qualität der Webseite (Struktur, Authentizität etc.)		
Vernetzung mit anderen Trainer/innen bzw. Einrichtungen		
Honorarvorstellungen (Transparenz, Flexibilität, Verhandlungsbereitschaft?)		

Kriterien	Priorität (1-3)	Kommentare
Auswahl über Agentur		
Angebotskonzept der Agentur		
Vorstellung von Trainer/innen und Qualifikationen		
Stringentes Workshopkonzept		
Transparenz in Kostengestaltung		
Beratung durch die Agentur		
Flexibilität gegenüber Wünschen der/des Kundin/Kunden		
Offen für individuelle Lösungen		

4. Interne vs. externe Trainer/innen

Berit Carmesin und Eva Niederlechner

Zur Umsetzung von Qualifizierungsangeboten für Promovierende und Postdocs kann neben externen Trainer/innen auch die Expertise des Personals der jeweiligen Hochschule genutzt werden. Durch die tägliche Arbeit in unterschiedlichen Hochschulbereichen verfügen die Mitarbeitenden über praxisnahes Fachwissen und Erfahrungen. Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht die Vielfalt der Themen, die durch Mitarbeiter/innen universitärer Einrichtungen abgedeckt werden könnten.⁸

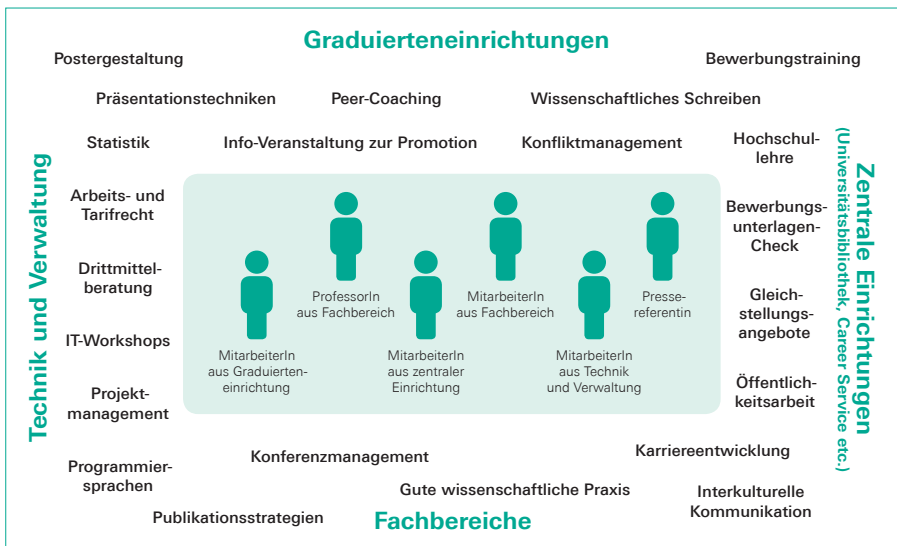


Abbildung 1: Themenfelder universitätsinterner Expertise

⁸ Auch eine Kombination aus externen und internen Trainer/innen ist denkbar.

4.1. Vor- und Nachteile hochschulinterner Expertise

Nicht für jedes Thema ist die Einbindung hochschuleigenen Personals in Qualifizierungsmaßnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs jedoch sinnvoll. Die AG „Trainer und Standards“ hat die wesentlichen Vor- und Nachteile des Einsatzes interner Lehrender für a) die Qualität der Angebote, b) die Graduierteneinrichtungen und Universitäten sowie c) für potenzielle interne Trainer/innen identifiziert.

a) Qualität der Angebote



Mögliche Vorteile für die Qualität der Angebote resultieren insbesondere aus der spezifischen Expertise interner Trainer/innen. Durch ihre Tätigkeit an der Hochschule und die fachliche Nähe zum jeweiligen Thema stellen sie glaubwürdige Fachexpert/innen dar. Dies gilt u. a. für das Feld der akademischen Karriere, in dem externe Trainer/innen oft nicht über ausreichende Erfahrung verfügen. Mitarbeitende der Hochschule kennen zudem die Spezifika der jeweiligen Zielgruppe, wodurch die Qualifizierungsangebote passgenauer auf Promovierende und/oder Postdocs ausgerichtet werden können. Ein weiterer Vorteil der internen Zusammenarbeit ergibt sich bei stark nachgefragten Themen, zu denen das externe Angebot bisher nicht ausreicht, wie z. B. zur Guten wissenschaftlichen Praxis. Hier kann es sich lohnen, ein eigenes Training zu entwickeln, d. h. internes Personal zu Spezialist/innen in diesem Bereich auszubilden, mit denen dann eine langfristige Zusammenarbeit und Weiterentwicklung des Angebots möglich ist.

Als ein möglicher Nachteil bei der Zusammenarbeit mit internen Trainer/innen kann sich deren in den meisten Fällen nicht oder unzureichend vorhandene didaktische Ausbildung erweisen sowie die potenzielle Fokussierung auf klassische Lehrformate. Externe Trainer/innen mit abgeschlossener Trainerausbildung verfügen dagegen über eine Methodenvielfalt für die Vermittlung unterschiedlicher Themen und können mit dieser Methodenpalette den Lernerfolg optimieren. Im Gegensatz zu externen Trainer/innen fehlt dem Hochschulpersonal darüber hinaus oft der „Blick von außen“ auf die Zielgruppe. Dies kann insbesondere bei karriererelevanten Themen von Nachteil sein. Nicht auszuschließen ist auch eine beidseitige Befangenheit von internen Lehrenden und Teilnehmenden in der Workshop-Situation, da diese sich aus anderen Kontexten kennen könnten, z. B. als Promotionsbetreuende und Promovierende, Arbeitsgruppenleiter/innen und Promovierende etc. Die Ausbildung als Coach oder Trainer/in ermöglicht im Gegensatz dazu in Workshops, in denen die persönliche Entwicklung oder konfliktbehaftete Situationen behandelt werden, eine professionelle Umgangsweise, in denen dann nicht nur vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen beraten werden kann.

b) Graduierteneinrichtungen und Universitäten



Für die Universität bedeutet die interne Vernetzung von Inhalten, Einrichtungen und Personen eine effiziente und nachhaltige Nutzung von Ressourcen. Graduierteneinrichtungen können von der internen Zusammenarbeit organisatorisch, konzeptionell und finanziell profitieren. Interne Dozent/innen sind oftmals zeitlich flexibler als stark nachgefragte professionelle Trainer/innen; außerdem können durch die räumliche Nähe auch alternative Trainingsformate angeboten werden, die zeitlich über die üblichen (Mehr-)Tages oder Halbtagesformate hinausgehen. Außerdem kann die Nutzung internen Personals mit geringeren Kosten einhergehen. Zum einen entfallen das zeitaufwendige Einholen von Angeboten und ggf. auch das Abschließen von Verträgen. Zum anderen liegen die Honorare interner Lehrender meist unter denen der professionellen Trainer/innen; vielfach werden Leistungen auch kostenfrei angeboten. Dadurch können mit dem zur Verfügung stehenden Budget mehr Themen abgedeckt werden.



Die Verpflichtung von internen Trainer/innen wird jedoch durch die Rahmenbedingungen an Hochschulen erschwert. Häufig ist die Zahlung eines Honorars gar nicht oder nur durch komplizierte Abrechnung möglich. Zudem kann die Überschneidung der Rolle des Auftraggebers/der Auftraggeberin mit der Rolle des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin oder des Kollegen/der Kollegin z. B. bei Evaluationsgesprächen im hierarchisch geprägten Hochschulumfeld zu Konfliktsituationen führen. Auch die prekären Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen wirken sich negativ aus. Eine nachhaltige Zusammenarbeit ist dadurch oft nicht realisierbar. Aufgrund fehlender Anreize ist es darüber hinaus nicht einfach, Personen zu identifizieren, die sich jenseits ihres festgeschriebenen Lehrdeputats engagieren wollen oder dürfen. Eine Anrechnung auf das jeweilige Lehrdeputat ist ggf. nicht realisierbar.

c) Interne Trainer/innen



Für interne Trainer/innen kann sich die Durchführung von zusätzlichen universitätsinternen Angeboten im Bereich der Graduiertenausbildung positiv auf die eigene Karriere auswirken. Die hierdurch gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen und die Wertschätzung von Kolleg/innen und Vorgesetzten dienen der Stärkung des eigenen Profils. Vorteilhaft kann sich ebenfalls auch der direkte Kontakt zur Zielgruppe auswirken. Der thematische Austausch mit Teilnehmenden kann neue Impulse für die eigene Forschung oder den eigenen Arbeitsbereich mit sich bringen.

Ebenso wie für Graduierteneinrichtungen stellen hochschulinterne Rahmenbedingungen jedoch ein Hindernis für potenzielle interne Trainer/innen dar. Die Schwierigkeiten bei der Anrechnung auf das Lehrdeputat, die Unsicherheiten, ob es sich um eine Dienst- oder Nebentätigkeit handelt und die in der Regel hohe Lehr- und Arbeitsbelastung senken die Motivation möglicher Interessent/innen, sich in der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses aktiv einzubringen.

4.2. Wichtige Anreize, Voraussetzungen und Maßnahmen zur Nutzung von hochschulinternen Potenzialen

Welche Anreize, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen wären auf dieser Grundlage für die effiziente Nutzung hochschulinterner Potenziale wichtig? Zunächst sollten Anreize geschaffen werden, die Universitätsbeschäftigten zu motivieren, sich an Qualifizierungsprogrammen zu beteiligen. Hierzu muss die Anerkennung dieser Leistung, ob durch finanziellen und zeitlichen Ausgleich oder durch Zertifizierung und Referenzen, weiter an Wert gewinnen, so dass eine Beteiligung an Qualifizierungsprogrammen für Promovierende und Postdocs als lohnenswert empfunden wird. Die Voraussetzung dafür ist ein kultureller Wandel im Hochschulbereich. Bei der Universitätsleitung wie bei Beschäftigten ist eine Offenheit gegenüber Personalentwicklungsmaßnahmen notwendig. Akademisches wie nichtakademisches Personal, Mitarbeitende mit befristeten und mit unbefristeten Verträgen müssen gleichermaßen gefördert, der Wille zum lebenslangen Lernen gestärkt werden. Zudem sollten Hochschulen Rahmenbedingungen schaffen, die eine Investition ins eigene Personal auch über einen längeren Zeitraum für beide Seiten attraktiv machen.

Die Mitglieder der AG haben diesbezüglich Maßnahmen diskutiert, die im Folgenden erläutert werden:

- Mitarbeitende (z. B. von Graduierteneinrichtungen) bekommen die Möglichkeit, an Weiterbildungen teilzunehmen und können sich zu Trainer/innen weiterqualifizieren. Diese könnten dann Qualifizierungsangebote durchführen, womit sich wiederum Kosten reduzieren ließen (s. Kasten). Selbstverständlich stehen diese Mitarbeitenden mit ihrer verbleibenden Arbeitszeit weiterhin für andere Aufgaben zur Verfügung. Die Semesterwochenstunden beziehen sich auf das mit den jeweiligen Stellen verbundene Lehrdeputat und setzen voraus, dass die jeweilige Kapazitätsordnung es ermöglicht, curriculare Angebote in der Promotion aufs Lehrdeputat anzurechnen.

Eine entfristete 50% EG-13-Stelle ist z. B. mit Bruttoarbeitgeberkosten in Höhe von ca. 34.000 EUR⁹ pro Jahr verknüpft. Damit verbunden wäre – bei wissenschaftlichen Angestellten – ein Lehrdeputat von in der Regel vier bis fünf Semesterwochenstunden¹⁰. Dabei entspricht eine Semesterwochenstunde ungefähr 15–16 Zeitstunden, also einem zweitägigen Workshop mit 16 Arbeitseinheiten (2 × 8 Arbeitseinheiten á 45 Minuten Unterricht). Daraus folgt, dass bei zwei Semestern 8–10 zweitägige oder 16–20 eintägige Workshops pro Jahr durch diese Stelle abgedeckt werden könnten. Ausgehend von derzeit üblichen externen Trainertagesätzen von ca. 1.000–1.500 EUR (zzgl. Reisekosten und Unterkunft) könnte diese Person je nach eingesparten Kosten also zu einer anteiligen Gegenfinanzierung der Stelle in Höhe von 16.000–30.000 EUR beitragen. Hinzu kämen ggf. eingesparte Reise- und Unterkunftskosten.

- Es werden anrechenbare Leistungen in der Lehre definiert und um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erweitert.
- Die Durchführung von Veranstaltungen im Rahmen der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird im Kontext bestehender Weiterbildungen an den jeweiligen Hochschulen, z. B. als „innovatives Lehrkonzept“ im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildungen oder im Rahmen von Trainerfortbildungen anerkannt und zertifiziert.
- Bei der Qualifizierung von Nachwuchswissenschaftler/innen werden strategische Positionen im Hochschulmanagement und -verwaltung entfristet.
- Die Motivation und der Anreiz können durch die Vernetzung mit der Zielgruppe und (über)fachlichen und (über)regionalen Austausch auch im Rahmen von Ideen- und Konzeptbörsen gefördert werden.

An Hochschulen existiert eine Vielfalt an Expertise, die für die Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs von großem Nutzen sein kann. Durch spezifisches Fachwissen und Erfahrungen sowie die räumliche und fachliche Nähe zur Zielgruppe bildet Hochschulpersonal für einige, aber nicht für alle Themen, eine kostengünstige Alternative zu kostenintensiveren externen Trainer/innen. Die operative Umsetzung birgt jedoch ihre Herausforderungen. Fehlende Anreize und bestehende Rahmenbedingungen erschweren es Graduierteneinrichtungen zum einen geeignete Personen zu identifizieren, zum anderen diese zu einer Zusammenarbeit zu motivieren. Um das hochschulinterne Potenzial für alle gewinnbringend auszuschöpfen, sollte diese Leistung an Anerkennung und Wertschätzung gewinnen. Zusätzlich müssten Strukturen geschaffen werden, die den Einsatz von internen Trainer/innen begünstigen.

⁹ Vgl. Personalmittelsätze der DFG für Postdoktorandinnen und -doktoranden für das Jahr 2017: http://www.dfg.de/formulare/60_12/60_12.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

¹⁰ In Abhängigkeit von den jeweiligen Lehrverpflichtungsverordnungen variiert das Lehrdeputat in den jeweiligen Bundesländern zwischen 8-10 Semesterwochenstunden. Vgl. https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/info_blaetter/Lehrdeputat.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

5. Kosten für Qualifizierungsangebote – Hintergründe und Strategien

Andrea Adams und Aleksandra Skoric

Wer sich zum ersten Mal mit den Honoraren externer Trainer/innen beschäftigt, die für Qualifizierungsangebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs bezahlt werden, mag überrascht sein. Manchem erscheinen die Honorare als sehr, wenn nicht gar zu hoch – zumindest im Vergleich mit den Entgelten im restlichen (Weiter-)Bildungsbe-
reich im öffentlichen Sektor. Die Kosten für Qualifizierungsangebote für Promovierende hängen von vielen Faktoren ab. So ist relevant, ob die Institution ausschließlich externe Trainer/innen oder z. B. hochschuleigenes Personal einsetzt. Insofern reicht die Preisspanne für Honorare von der Höhe einer Lehrbeauftragtenvergütung bis zum vierstelligen Tagessatz freiberuflicher Trainer/innen. Wenn überfachliche Qualifizierungsangebote von freiberuflichen Trainer/innen durchgeführt werden, ist für die Preisgestaltung neben augenscheinlichen Kriterien wie dem Umfang des Workshops vor allem ausschlaggebend, welche Qualifikation und Erfahrung der/die Trainer/in besitzt und wie viele Trainer/innen diese Art von Training anbieten. Natürlich sind auch die Möglichkeiten der einzelnen Institutionen relevant: Drittmittelgeförderte Auftraggeber und außeruniversitäre Forschungsabteilungen können i. d. R. mehr bezahlen als Institutionen, die über den universitären Haushalt finanziert werden. Da diese Unterschiede auch den Trainer/innen bewusst sind, gibt es hier häufig Verhandlungsspielräume.

Wie setzen sich nun die Honorare für freiberufliche Trainer/innen im Bereich Wissenschaft zusammen? Was spricht dafür, als Institution für eine angemessene Vergütung zu sorgen? Welche Möglichkeiten gibt es, die Kosten zu reduzieren?

5.1. Qualität hat ihren Preis – Feldkompetenz der Trainer/innen

Qualifizierung für die Wissenschaft unterscheidet sich von den Notwendigkeiten für Trainings in anderen Bereichen: Für eine qualitativ hochwertige und zielgruppengerechte Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für Nachwuchswissenschaftler/innen sind spezifische Expertisen und Feldkompetenzen im Bereich Wissenschaft erforderlich. Trainer/innen im Wissenschaftsbereich haben sich diese Qualifikationen entweder durch die eigene wissenschaftliche Qualifikation und/oder durch langjährige Erfahrung als Trainer/in angeeignet. Viele haben neben der Promotion eine Ausbildung als Trainer/in oder Coach abgeschlossen und arbeiten hoch professionell und spezialisiert für den Wissenschaftsbetrieb. Welche Kriterien angesetzt werden können, um die Güte der Qualifizierung von Trainer/innen zu beurteilen und damit letztendlich auch die Honorarhöhe beurteilen zu können, haben wir bereits in Abschnitt 3 „Qualitätskriterien für die Auswahl von Trainer/innen“ erläutert.

Natürlich können auch Angehörige der Hochschule – Professor/innen, wissenschaftliche Mitarbeitende oder Angestellte aus Technik, Verwaltung oder der zentralen Einrichtungen – qualitativ hochwertige Trainings anbieten und Kenntnisse und Erfahrungen aus ihren Arbeitsbereichen sowie der Hochschullandschaft einbringen. Die Vor- und Nachteile des Einsatzes von externem vs. internem Personal sowie notwendige Rahmenbedingungen und Anreize für deren Einsatz wurden im vorangegangenen Abschnitt näher betrachtet.

5.2. Honorargestaltung: Viele Faktoren bilden einen Preis

Wie setzt sich das Honorar zusammen, das freiberufliche Trainer/innen erhalten? Entlohnt wird nicht nur die Zeit, die freiberufliche Trainer/innen vor Ort mit der Durchführung von Workshops verbringen. Einberechnet werden müssen auch die Vor- und Nachbereitungszeiten sowie der Reiseaufwand. Freiberufler/innen müssen zudem auch die Zeit für Akquise, Weiterbildung und Neukonzeption von Workshops sowie Urlaubs- und Krankheitszeiten mit einkalkulieren. Weiterhin fallen bei Freiberufler/innen Kosten für eigene Aus- und Weiterbildung, Lizensierungen, u. U. technisches Equipment und die Verpflegung vor Ort an. Außerdem müssen sie von ihrem Honorar Steuern und Sozialversicherungsbeiträge abführen.

Bei der Kostengestaltung sind Graduierteneinrichtungen meist darauf angewiesen, Trainer/innen nach den üblichen Marktpreisen zu bezahlen. Auch wenn hier durchaus Preisspannen und Einflussmöglichkeiten existieren, gilt das Gebot von Angebot und Nachfrage. Trainer/innen, die spezialisierte und hochwertige Angebote für die Zielgruppe der Nachwuchswissenschaftler/innen anbieten, sind für niedrigere Honorare zumeist nicht bereit zu arbeiten. Professionelle Trainer/innen arbeiten zudem nicht nur für Hochschulen, sondern meist auch für freie Forschungsinstitute und die Industrie, die i. d. R. in der Lage sind, höhere Preise zu bezahlen. Hinzukommt, dass es z. T. Empfehlungen zu Mindesthonoraren seitens einiger Fachverbände und -vereinigungen gibt. Bei der Betrachtung der Kosten sind auch die Teilnahmegebühren für Qualifizierungsangebote auf dem freien Markt heran zu ziehen, z. B. beim Deutschen Hochschullehrerverband.

5.3. Umsatzsteuerbefreiung

In Abstimmung mit den Trainer/innen ist zu prüfen, ob eine Umsatzsteuerbefreiung nach § 19 Absatz 1 (Kleinunternehmerregelung) und/oder § 4 Absatz 21 b) aa) (Umsatzsteuerbefreiung für Schul- und Bildungszweck dienenden Leistungen selbstständiger Lehrender an Hochschulen) Umsatzsteuergesetz (UStG) möglich ist. Die Kleinunternehmerregelung nimmt Personen, die geringe Einnahmen aus ihrer Selbst-

ständigkeit oder gewerblichen Tätigkeit haben, von der Umsatzsteuerpflicht aus (§ 19 Absatz 1 UStG)¹¹. In diesen Fällen kann auf die Erhebung der Umsatzsteuer in der Rechnungsstellung verzichtet werden.

Die Mehrzahl derjenigen, die hauptberuflich als Trainer/in arbeitet und ihren Lebensunterhalt ausschließlich damit finanziert, muss den Betrag von 19% Umsatzsteuer stellen. Dies gilt jedoch nicht, wenn die Umsätze nach § 4 Absatz 21 b) aa) UStG davon befreit sind: Danach sind Umsätze steuerfrei, die durch „unmittelbar dem Schul- oder Bildungszweck dienende Unterrichtsleistungen“ (§ 4 Nr. 21 b) UStG)¹² erbracht worden sind, sofern selbstständige Trainer/innen an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen (im Sinne der §§ 1 und 70 Hochschulrahmengesetz) unterrichten (§ 4 Nr. 21 b) aa) UStG)¹³. Hier kann eine entsprechende Bescheinigung der Graduierteneinrichtungen oder der Universität, die den Schul- bzw. Bildungszweck der jeweiligen Unterrichtsleistung bestätigt, dienlich sein, die Möglichkeit einer entsprechenden Umsatzsteuerbefreiung seitens der Trainer/innen beim jeweils zuständigen Finanzamt prüfen zu lassen. Dafür brauchen die Trainer/innen eine Bescheinigung, aus der hervor geht, inwiefern die entsprechende Unterrichtsleistung dem Bildungszweck der Hochschule dient. Eine weitere Möglichkeit ist, dass Trainer/innen eine Bescheinigung für eine Umsatzsteuerbefreiung zur Vorlage beim Finanzamt auch bei der für Umsatzsteuerbefreiungen zuständigen Landesbehörde beantragen können.¹⁴

5.4. Pakete, Rabatte, Prestige – Chancen für die Honorarverhandlungen

Weitere Möglichkeiten zur Kostenreduktion sind z.B. sogenannte Paketpreise und Mengenrabatte. Hat die Graduierteneinrichtung eine gesicherte Finanzierung über mehrere Jahre, können Trainer/innen, die bereits positiv evaluiert wurden, längerfristig für Trainings gebucht werden (z. B. Vereinbarung über vier Workshops pro Jahr für die nächsten drei Jahre). In diesen Fällen lassen sich Paketpreise, Mengenrabatte oder auch Rahmenverträge aushandeln. Auch Kooperationen mit anderen Abteilungen oder Institutionen im Haus können dazu beitragen, Kosten zu senken. So kann ein Mengenrabatt verhandelt werden oder es lassen sich zumindest Reisekosten sparen, wenn der/die Trainer/in von mehreren Auftraggebern innerhalb der Hochschule oder von anderen Hochschulen in der Nähe an einigen Tagen hintereinander gebucht wird. Evtl. kann auch ein Kurs gemeinsam für das eigene Kursprogramm und das der anderen Institution angeboten werden.

¹¹ §19 Umsatzsteuergesetz – Besteuerung der Kleinunternehmer

¹² §4 Nr. 21b) Umsatzsteuergesetz – Selbständige Lehrer als Honorarkraft an einer Bildungseinrichtung

¹³ §4 Nr. 21b)aa) Umsatzsteuergesetz – Möglichkeit der Befreiung der Umsatzsteuer

¹⁴ In den Bundesländern sind unterschiedliche Landesbehörden für diese Umsatzsteuerbefreiung zuständig, in Nordrhein-Westfalen sind dies z. B. die Bezirksregierungen. vgl. hierzu z. B.: http://www.brd.nrw.de/wirtschaft/handel_handwerk_gewerbe/Umsatzsteuerbefreiungen.html (zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

Sinnvoll ist es, bei der Kostenstrategie auch die Rahmenbedingungen von Trainings im Blick zu haben und zu verhandeln. Beispielsweise kann man Stornokosten und -fristen so vereinbaren, dass ein Kurs ggf. kostenfrei abgesagt oder neu terminiert werden kann. Trainer/innen sind darüber hinaus evtl. daran interessiert, neue Konzepte und Formate zu testen und lassen sich dann ggf. auf einen „Probierpreis“ für ihren Workshop ein. Wenn es sich zeitlich einrichten lässt, können die Mitarbeitenden der Graduierteneinrichtung den Workshop hospitieren und dem/der Trainer/in zusätzlich zu einer Evaluation auch ein ausführlicheres Feedbackgespräch anbieten.

Bei einigen Trainer/innen kann die Kostenkalkulation auch davon beeinflusst werden, wie aufwändig z. B. die Reise zum Trainingsort, wie attraktiv der Standort und wie hoch das Renommee der Institution ist. Zudem sind Nachwuchswissenschaftler/innen häufig eine attraktive Zielgruppe, für z. B. Trainer/innen, die hauptsächlich für die Industrie arbeiten.

6. Titel und Ankündigungen von Qualifizierungsangeboten

Eva Niederlechner und Aleksandra Skorica

Die Planung und Konzeption von Weiterbildungsangeboten ist sehr zeitaufwendig und arbeitsintensiv. Damit ein Workshop optimal ausgelastet ist, müssen ausreichend Interessierte den Bedarf haben, sich mit der angebotenen Thematik zu befassen. Dies ist i. d. R. dann gegeben, wenn sich die Teilnehmenden von der Veranstaltung einen Nutzen versprechen und aufgrund dessen bereit sind, ihre Zeit in die Veranstaltungsteilnahme zu investieren. Die Arbeitsgruppe hat sich Titel und Ankündigungstexte von Workshops für Nachwuchswissenschaftler/innen verschiedener Einrichtungen an den bundesdeutschen Hochschulen angesehen und auf dieser Grundlage Denkanstöße und Empfehlungen erarbeitet, die bei der Entscheidung, welcher Titel geeignet ist und was ein Ankündigungstext beinhalten sollte, hilfreich sein können.

6.1. Der Veranstaltungstitel

Der Titel einer Veranstaltung sollte griffig und zielgruppengerecht sein, um das Interesse von potenziellen Teilnehmenden zu wecken. Bei der Titelwahl gibt es zwei mögliche Vorgehensweisen: Der vorgeschlagene Titel des/der Trainer/in kann zum einen übernommen werden. Dies macht vor allem dann Sinn, wenn es sich um ein geläufiges Thema wie z. B. „*Academic Writing*“ oder einen etablierten Titel wie „*Improved Reading*“ handelt. Zum anderen kann ein eigener Titel kreiert werden, um den Workshop bspw. von der Masse abzuheben (z. B. statt „*Presentation*“ eher „*Presenting successfully*“). Welche Variante bevorzugt wird, ist abhängig vom Thema und der Zielgruppe, die angesprochen werden soll.

Der Titel sollte bereits einen Hinweis darauf geben, worum es im Workshop geht, ohne Fehlinterpretationen zu verursachen. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten:

- Beschreibung der Fähigkeit, die erworben oder verbessert wird:
z. B. Scientific Presentation; Grant Application Writing
- Beschreibung des Nutzens:
z. B. Cool, Calm, Collected at Conferences; Get things done without the Discipline
- Beschreibung der Tätigkeit:
z. B. Bewerbungstraining; Disputationsvorbereitung
- Fragestellung:
z. B. How to deal with stage fright? oder: Almost finished! What's your next step?
Diese Option eignet sich auch gut als Untertitel, da Fragen zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema führen können und/oder die Relevanz ihrer Beantwortung erkennbar wird.

Optional sind Untertitel sowie die Sprache des Titels. Untertitel können einen etablierten Titel verständlicher machen: „*Gute Wissenschaftliche Praxis – Forschungsverantwortung! Welche Rechte und Pflichten haben Promovierende?*“ Sie können aber auch ein Hinweis auf eine vom Titel abweichende Workshopsprache sein: „*Upward Leadership – Kommunikation im Betreuungsverhältnis*“.

6.2. Ankündigungstexte von Workshops

Der Ankündigungstext beschreibt die Ziele, Inhalte und Schwerpunkte des Workshops und ggf. dessen konkrete Zielgruppe sowie Teilnahmevoraussetzungen. Der Ankündigungstext sollte aus folgenden Elementen bestehen:

- Die **Zielbeschreibung** zeigt, worauf der Workshop ausgerichtet ist und klärt grundsätzlich die Fragen: Welchen Nutzen habe ich, wenn ich an dem Workshop teilnehme (Was kann ich danach, was ich vorher nicht konnte)? Was ist der Erkenntnisgewinn bei dem Workshop? Welche Lernziele werden verfolgt? (z. B. „*Sie sollten diesen Workshop wählen, wenn Sie Ihre Karriereplanung konkretisieren wollen*“, „*Dieser Workshop unterstützt Sie dabei, erfolgreich interdisziplinäre Gruppen zu leiten*“)
- Auch die **Beschreibung der Inhalte** klärt verschiedene Fragen: Was sind die genauen Inhalte (gibt es neue Aspekte oder Themen)? Welche Methoden werden angewendet? Warum ist dieser Workshop (z. B. zu einem bestimmten Zeitpunkt der Promotion) notwendig? Welche Erwartungen können bedient werden (welche Fähigkeiten werden erarbeitet/trainiert/verstärkt)? Optional: Vorausgesetzte Kenntnisse oder Materialien für den Workshop, Vorabfragen, Vorarbeiten
- Ggf. **Erläuterungen zur Methodik**: Wie ist der Workshop aufgebaut (Gruppenarbeit, Input des/der Trainer/in, Arbeiten am eigenen Material, gegenseitiges Feedback, Podiumsdiskussion etc.)?

- Die **Beschreibung des/der Trainer/in** (persönlicherer Bezug; Teilnehmende können sich ggf. vorab informieren): Name, Organisation, Position (Hintergrund), Optional: Kurz-Vita bzw. Expertise
- **Organisatorisches:** Sprache des Workshops (sofern nicht eindeutig), Datum und Uhrzeit (ggf. Arbeitseinheiten/1 Tag = 8AE), Veranstaltungsort (Adresse, Raum), Zielgruppe (Fachbereich, Promotionsjahr), Anmeldeinformationen (Wo, wie, welche Angaben sind notwendig?), Bezugsrahmen (z. B. Einbettung ins Curriculum, Anrechenbarkeit bei Programmen etc.), ggf. Voraussetzungen für eine Teilnahme (z. B. bei Angeboten für Fortgeschrittene: Grundlagenworkshop absolviert)

Die Gestaltung des Textes kann als Fließtext oder mit Bulletpoints erfolgen. Grundsätzlich sollte der Text zum Lesen verleiten und deshalb nicht zu lang sein. Eine Kombination aus einem kurzen einleitenden Text (z. B. mit der Zielbeschreibung) und Bulletpoints (z. B. für die Inhalte) sorgen dafür, dass die Angaben schnell erfassbar sind.

Im Anschluss an den Workshop ist es sinnvoll, einen Abgleich der Ankündigung mit der Evaluation vorzunehmen. Bei abweichenden Erwartungen an den Workshop oder rückgemeldeten Fehlinterpretationen sollten Titel und/oder Ankündigungstext überarbeitet werden. Häufig haben Trainer/innen hierzu Ideen und Vorschläge; Webseiten mit Angeboten anderer Einrichtungen können für Anregungen dienlich sein.

Bevor der folgende Abschnitt einen Ausblick auf das Thema „Beratung, Coaching, Mentoring & Co“ gibt, fasst die nachfolgende Infobox die essentiellsten Punkte der vorangegangenen Abschnitte zusammen:

Organisation von Qualifizierungsangeboten – die wichtigsten Punkte im Überblick

Interne Veranstaltungsorganisation

- *Fürhzeitig mit der Planung beginnen:* Planung beginnt ca. sechs bis zwölf Monate vor Veranstaltungsbeginn, da Trainer/innen oft ausgebucht sind und zudem FreigabeprozEDUREN, Raumplanungen, Vertragsregelungen sowie die Bewerbung des Angebotes zeitaufwendig sind.
- *Hilfsmittel wie Checklisten und Ablaufpläne sind sinnvoll und hilfreich:* Insbesondere wenn organisatorische Abläufe auf mehrere Mitarbeitende aufgeteilt werden, können sie eine reibungslose Übergabe gewährleisten.
- *Organisationsaufwand ist auch ressourcenabhängig:* Der Aufwand für die Veranstaltungsorganisation ist i. d. R. auch von zur Verfügung stehenden Datenbanken und Systemen einer Einrichtung sowie den Personalkapazitäten abhängig.
- *Vernetzung zwischen Einrichtungen ist sinnvoll:* Sie erleichtert z. B. die themenspezifische Identifizierung von Trainer/innen und Angeboten. Der Austausch konkreter Erfahrungen kann die eigene Veranstaltungsorganisation sehr unterstützen.

Recherche von Qualifizierungsangeboten

- *Plattformen und Netzwerke nutzen:* Existierende Online-Plattformen und Netzwerke bieten Gelegenheit Themen und geeignete Anbieter/innen zu recherchieren und identifizieren

Qualitätskriterien für die Auswahl von Trainer/innen

- *Vor der Auswahl von Trainer/innen Angebot planen:* Festlegung der Zielgruppe, Lernziele, Inhalte und des Formats der jeweiligen Veranstaltung.
- *Für jede Veranstaltung die spezifischen Anforderungen an potenzielle Trainer/innen festlegen:* Dafür Checklisten der AG mit breiter Auswahl an Kriterien nutzen.
- *Bei der Trainer/innen-Auswahl unterschiedliche Bereiche berücksichtigen:* Ausbildung und Berufserfahrung, fachliche Kompetenz, Professionalität und Persönlichkeit (s. Checklisten der AG)
- *Verschiedene Medien nutzen, um Informationen einzuholen:* Webseiten der Trainer/innen, Profile in Karrierenetzwerken, Hinweise von Kolleginnen und Kollegen anderer Graduierteneinrichtungen
- *Persönliche Gespräche sind unerlässlich für abschließende Auswahl von Trainer/innen*

Interne vs. Externe Trainer/innen

- *Innerhalb der Hochschule geeignete Trainer/innen identifizieren:* Expertise von Mitarbeiter/innen aus unterschiedlichen Abteilungen und Fachbereichen kann viele relevante Themen abdecken
- *Vor- und Nachteile von internen und externen Trainer/innen für Qualität des Angebots abwägen:* Fachexpertise und Zielgruppenkenntnis vs. didaktisches Methodenrepertoire und "Blick von außen"
- *Beschäftigung von internen Trainer/innen bringt für Hochschulen, Graduierteneinrichtungen und Trainer/innen Vorteile, wird jedoch oft durch Rahmenbedingungen erschwert. Deshalb vorher prüfen:* Ist Zahlung eines Honorars nach Hochschulrichtlinien zulässig? Lässt Beschäftigungsstatus (befristet/entfristet) eine dauernde Zusammenarbeit zu? Lässt sich Engagement evtl. auf Lehrdeputat anrechnen? Gibt es andere Formen der Anerkennung?
- *Für die effiziente Nutzung hochschulinterner Potenziale auf einen hochschulinternen Wandel hinarbeiten:* Seitens der Hochschulleitung Anreize und Strukturen schaffen, die den Einsatz interner Trainer/innen begünstigen

Kosten der Qualifizierungsangebote

- *Qualität hat ihren Preis:* Nachwuchswissenschaftler/innen benötigen fachlich und methodisch qualifizierte Trainer/innen, idealerweise mit Feldkompetenzen im Bereich Wissenschaft. Freiberufler/innen müssen zudem in ihre Honorare eine Vielzahl von Kosten einkalkulieren (u. a. Vor- und Nachbereitung, Akquise, Weiterbildung, Urlaubs- und Krankheitszeiten, Steuern und Sozialabgaben, etc.). Übliche Marktpreise werden u. a. auch durch Angebot und Nachfrage bedingt (z. B. „gefragte“ Trainer/innen mit speziellen Expertisen sowie „Konkurrenz“ zu ggf. „zahlungskräftigeren“ Auftraggebern z. B. in Industrie oder freien Forschungsinstituten)
- *Kostenreduktion ist Verhandlungssache:* Paketpreise, Mengenrabatt und Kooperationen mit anderen Abteilungen und Institutionen bieten hierfür Chancen

Titel und Ankündigungen von Qualifizierungsangeboten

- *Titel sollten Interesse bei der Zielgruppe wecken und einen aussagekräftigen Hinweis auf die Inhalte der Veranstaltung geben.* Untertitel können hierbei zu einem besseren Verständnis beitragen
- *Ankündigungstexte sollten nicht nur über Veranstaltungsinhalte informieren:* Neben den Inhalten sollte mit ihnen z. B. auch über Veranstaltungsziele, adressierte Zielgruppen, Teilnahmevoraussetzungen und die Workshopsprache informiert werden.

7. Ausblick: „Beratung, Coaching, Mentoring & Co.“ – Zu einer möglichen Systematik und Nomenklatur von Beratungsangeboten und -anbietern aus Perspektive von Graduierteneinrichtungen

Christian Dumpitak

Neben Trainingsangeboten umfassen die Angebote von Graduierteneinrichtungen oft auch Beratungs- bzw. Unterstützungsangebote, die stärker auf individuelle Entwicklungsprozesse (z. B. der Karriere) oder die Bewältigung individueller Herausforderungen (z. B. Krisencoaching) abzielen. Beratungsformate können dabei nicht grundsätzlich strikt von Ausbildungsformaten getrennt betrachtet werden: Sowohl in einzelnen Workshops, insbesondere aber im Rahmen umfangreicher Weiterbildungs-
linien¹⁵ sind sie häufig eng miteinander verknüpft, ergänzen einander oder bauen aufeinander auf. Seitens der Arbeitsgruppe „Trainer und Standards“ war daher zunächst vorgesehen, auch Vorschläge zum Qualitätsmanagement von Beratungsformaten, wie z. B. „Mentoring“ oder „Coaching“, sowie zur Auswahl geeigneter Berater/innen bzw. Coaches zu erarbeiten. Bereits früh im Verlauf des Arbeitsprozesses zeigte sich jedoch, dass es einerseits die häufig sehr unscharf verwendeten Begrifflichkeiten (z. B. „Mentoring“, „Coaching“, „Beratung“, „Supervision“, „Counselling“)

¹⁵ Z. B. Weiterbildungsprogramme, die aus verschiedenen Workshops und begleitendem Coaching bestehen.

notwendig machen, sich zunächst auf eine gemeinsame und trennscharfe Nomenklatur der verschiedenen möglichen Arten, Formen und Settings von Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu verständigen. Andererseits wurde schnell deutlich, dass es im Bereich professioneller Beratungsformate eine Vielzahl von Verfahren, Ausbildungen, Schulen, Akkreditierungen und Qualitätsstandards zu berücksichtigen gilt. Vor dem Hintergrund der weiteren AG-Arbeitsthemen hätte daher eine differenzierte Betrachtung der Qualitätsaspekte von Beratungsformaten den Rahmen des Machbaren für die Arbeitsgruppe gesprengt. Der folgende Ausblick fasst daher einige initiale Recherchen und Überlegungen der Arbeitsgruppe „Trainer und Standards“ zu einer möglichen Systematik und Nomenklatur von Beratungsangeboten zusammen. Diese Zusammenfassung ist jedoch keineswegs umfassend und auch nicht als Normvorschlag zu verstehen. Sie kann aber ggf. einer zukünftigen UniWiND-Arbeitsgruppe oder interessierten Mitarbeitenden von Graduierteneinrichtungen, die sich mit Angeboten und Anbietenden im Bereich „Beratung“ befassen wollen, als Einstieg oder ergänzende Hintergrundinformation dienen:¹⁶

Grundlegende Beiträge zu möglichen Systematiken bzw. Nomenklaturen im Beratungsbereich sind z. T. Gegenstand fortlaufender Diskurse und wurden aus verschiedenen Perspektiven bereits andernorts publiziert.¹⁷ Zur Gewinnung eines Überblicks erscheint es auch für den Kontext von Graduierteneinrichtungen empfehlenswert, zunächst zwischen *Formaten* und *Verfahren*¹⁸ der Beratung zu unterscheiden.¹⁹ Der Begriff *Beratungsformat* stellt hierbei einen Oberbegriff für unterschiedliche organisatorisch-institutionelle Rahmungen dar, innerhalb derer Beratung nach bestimmten Regeln und Zielsetzungen geschieht und abgesichert wird.²⁰ Begriffe wie *Consulting*, *Coaching*, *Mentoring*, *Mediation* oder *Supervision*²¹ bezeichnen demnach verschiedene *Beratungsformate*.

¹⁶ Zudem sei an dieser Stelle ergänzend auch auf zwei Publikationen hingewiesen: 1.) In Band 5 der UniWiND-Publikationsreihe, die von der UniWiND-Arbeitsgruppe „Qualifizierung in der Postdoc-Phase“ erstellt wurde, unterscheiden und beschreiben Kauhaus (2015), Braker (2015), Vurgun (2015), Bertke (2015) und Kammann (2015) die Formate „Beratung“, „Einzelcoaching“, „Peer Coaching“, „Mentoring“ und „Kombiformate“ weitergehend. 2.) Verschiedene Beratungsformen, -formate, -verfahren sowie mögliche Anwendungskontexte in Hochschulen werden umfassend und z. T. auch vergleichend im Buch „Coaching (in) Diversity an Hochschulen vorgestellt, herausgegeben von Szczyrba, van Treeck, Wildt und Wildt (2017).

¹⁷ Zum Einstieg und Überblick siehe z. B.: Buer (2005), Wildt (2006), Buer (2007a, 2007b), Klinkhammer (2014), Schreyögg (2015), Wildt und Wildt (2016).

¹⁸ Alternativ z. T. auch Ansätze genannt – s. Wildt und Wildt (2016), S. 30.

¹⁹ Gemäß der von Buer (1997) vorgeschlagenen Unterscheidung. Vgl. auch Buer (2007a).

²⁰ Nach Buer (2007b), S. 156–157, sowie Wildt und Wildt (2016), S. 25–26

²¹ Nicht zu verwechseln mit dem engl. Begriff *supervision* für Betreuung.

Der Begriff *Beratungsverfahren* stellt dagegen einen Oberbegriff für verschiedene „methodische Schulen“ dar: Verfahren bilden hierbei die Basis für das professionelle Handeln Beratender, sind mehrheitlich in ihrer heute gebräuchlichen Anwendung aus Teildisziplinen der Psychologie hervorgegangen und werden im Rahmen von *Beratungsformaten* teils einzeln, teils kombiniert und ergänzend angewendet, um Lernprozesse zu steuern.²² Verfahren sind dabei mehr als bloße „Methodenkoffer“: Als methodische „Schulen/Ansätze/Konzepte“ umfassen sie neben ihren spezifischen Methodensets eine u. a. der Analyse und Interpretation dienliche wissenschaftlich-theoretische sowie – in aller Regel auch – eine philosophisch-ethische Fundierung.²³ Als Beratungsverfahren können beispielhaft *personenzentrierte Gesprächsführung, Transaktionsanalyse, Systemik, Psychoanalyse, Psychodrama, the-menzentrierte Interaktion oder Neuro-Linguistisches Programmieren (NLP)* genannt werden.²⁴

Einen deutlich trennschärferen Überblick ermöglicht die weitergehende Unterscheidung von professionellen Beratungsformaten sowie *teilprofessionellen bzw. kollegialen Beratungsformaten*.²⁵ Grob zusammengefasst sind professionelle Beratungsformate dadurch gekennzeichnet, dass für ihre Ausübung spezifische berufliche Qualifizierungen bzw. umfangreiche Ausbildungen die Basis bilden. Sie greifen auf professionelle Verfahren zurück, berücksichtigen spezifische professionelle Formatstandards und werden i. d.R. im Rahmen beruflicher Aufträge und/oder Funktionen ausgeübt.²⁶ Aus Perspektive von Graduierteneinrichtungen können hier insbesondere folgende professionelle Beratungsformate relevant sein:

Consulting: Im Fokus der Beratung steht die Problemlösungsfindung via Experten-Beratung; Beratende bringen ihre (Fach-)Expertise bzw. ihr (Sach-)Wissen über Problemlösung und Problemlösungsprozesse ein, um Probleme der Ratsuchenden zu erkennen, zu analysieren und Lösungen zu entwickeln.²⁷

²² Zusammengefasst nach Buer (2007a), S. 243 sowie Wildt und Wildt (2016), S. 30.

²³ Zusammenfassend nach Buer (1997), S. 383; Buer (2007a), S. 285; (2007b), S. 156–157 sowie Wildt und Wildt (2016), S. 30–31.

²⁴ Zusammengefasst aus: Buer (1997), S. 383; Buer (2005), S. 280; Buer (2007a) sowie Wildt und Wildt (2016), S. 30–31, die NLP eine Sonderstellung zuweisen. (Vgl. diese auch zur weiteren Übersicht).

²⁵ Nach der von Wildt (2006), S. 33–36 vorgeschlagene Differenzierung „professioneller“ und „semi-professioneller“ Beratungsformate. Vgl. hierzu auch Buer (2007b), S. 156–158.

²⁶ Nach Wildt und Wildt (2016), S. 24–33.

²⁷ Zusammengefasst nach Wildt (2006), S. 31–32; Buer (2007b), S. 157 sowie Wildt und Wildt (2016), S. 26–27.

Coaching: Im Fokus der Beratung steht die Steigerung der (beruflichen) Leistung-(sfähigkeit) bzw. die Befähigung von Ratsuchenden (Coachees) zur Bewältigung bestimmter Aufgaben. Beratende (Coaches) unterstützen als Prozessberatende ihre Coachees dabei, bestimmte Aufgaben/Anforderungen erfüllen zu können.²⁸

Supervision: Im Fokus der Beratung steht die (berufliche) Funktions- bzw. Rollenklärung von Ratsuchenden (Supervisanden) zur Qualitätssicherung und -verbesserung ihrer (beruflichen) Tätigkeit. Beratende (Supervisoren) unterstützen als Prozessberatende ihre Supervisanden dabei, z. B. Rollenerwartungen, Rollenkonstellationen, Beziehungsmuster und Konfliktsituationen im Geflecht ihrer sozialen bzw. organisatorisch-institutionellen Interaktionen (ggf. neu) auszutarieren und somit Identitätsfragen, wie z. B. auch die eigene (berufliche) Weiterentwicklung, zu klären.²⁹

Mediation/Konfliktmanagement: Im Fokus der Beratung steht die selbstverantwortliche Konfliktklärung bzw. -lösungsfindung von Konfliktbeteiligten. Beratende (Mediatoren bzw. Konfliktmanager/innen) unterstützen als Prozessberatende die jeweiligen Konfliktbeteiligten dabei, regelgeleitet Konflikte zu klären und einen Konsens über die Lösung der Konflikte zu erzielen.³⁰

Counselling: Unter diesem Begriff werden insbesondere professionelle psycho-soziale Beratungsformate zusammengefasst, die mehrheitlich private Zusammenhänge betreffen und i. d. R. von öffentlichen Beratungsstellen erbracht werden.³¹ Insofern stellt der Begriff eher ein Metaformat verschiedener Beratungsformate dar. Im Kontext von Hochschulen würden hierunter wohl am ehesten die Beratungstätigkeiten psychologischer Beratungsstellen fallen. Im Kontext der Graduierteneinrichtungen ist allerdings eine zu diesem Begriffsverständnis nicht immer zutreffende Verwendung des Begriffes *Counselling* zu beobachten: So werden hierunter z. T. institutionelle Beratungsangebote von Graduierteneinrichtungen, wie z. B. Promotions-, Krisen-, Konflikt- oder Karriereberatung, zusammengefasst. Diese könnten eigentlich eher anderen, zuvor beschriebenen Formaten zugeordnet werden.³² Die Gründe für abweichende Bezeichnungen liegen sicher nicht allein in der an Universitäten generell eher „unbefangeneren Begriffsverwendung“ im Bereich Beratung. In Graduierteneinrichtungen

²⁸ Zusammengefasst nach Wildt (2006), S. 32; Buer (2007b), S. 157 sowie Wildt und Wildt (2016), S. 27–28. Zum Einstieg und zur Übersicht zum Thema Coaching s. z. B. auch: Wegener, Loebbert und Fitze (2014); hier insb. Klinkhammer (2014) sowie Schreyögg und Schmid-Lellek (2015).

²⁹ Zusammengefasst nach Wildt (2006), S. 32–33; Buer (2007b), S. 157 sowie Wildt und Wildt (2016), S. 29–29. Zum Einstieg in das Thema Supervision s. auch: Rappe-Giesecke (2009). Zur Unterscheidung von Coaching und Supervision zudem: Buer (2007b), S. 158–162 sowie Schreyögg (2015).

³⁰ Zum Überblick bzw. Einstieg s. Falk, Heintel und Krainz (2005). Zur Unterscheidung von Mediation und Supervision zudem: Iser (2006) sowie Pühl (2005).

³¹ Vgl. Buer (2007b) und Nestmann (2007).

³² Die entsprechenden professionellen Verfahrens- und Formatskompetenzen vorausgesetzt.

teneinrichtungen ist diese nicht zuletzt sowohl der Internationalisierung im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses als auch dem Umstand geschuldet, dass einerseits der Begriff „Coaching“ in letzter Zeit eher inflationär Verwendung findet, und dass andererseits im universitären Kontext unter „Beratung“ nicht selten auch das „bloße zur Verfügung stellen von Informationen“ verstanden wird. Vielleicht könnte sich eine zukünftige UniWiND-Arbeitsgruppe auch diesem Diskurs zuwenden.

Im Gegensatz zu den *professionellen Beratungsformaten*, für die professionelle Verfahren und deren sicherer und angemessener Einsatz Voraussetzung sind, setzen *teilprofessionelle bzw. kollegiale Beratungsformate* keine umfangreichen Qualifizierungen bzw. Ausbildungen in bestimmten Beratungsverfahren voraus. Gleichwohl sind aber auch hier das Befolgen bestimmter methodischer und sozial-kommunikativer Regeln sowie Qualitätsstandards Voraussetzung für deren erfolgreiche Durchführung.³³ Aus Perspektive von Graduierteneinrichtungen können hier insbesondere folgende teilprofessionelle bzw. kollegiale Beratungsformate relevant sein:

- *Mentoring*: In seiner klassischen Variante eine persönliche Förderbeziehung zwischen einer beruflich i. d. R. deutlich erfahreneren und hierarchisch höheren Person (Mentor/in), die auf Basis ihrer Berufs- und Karriereerfahrung eine jüngere und weniger erfahrene Person (Mentee) in deren Karriere- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Die besondere Form des „Peer-Mentoring“ nutzt die Erfahrungsunterschiede unter formell Gleichgestellten bzw. Gleichrangigen.³⁴ Mentoring kann als teilprofessionelle bzw. kollegiale Variante des Coachings verstanden werden.³⁵
- *Peer Consulting*: Dient der Problemlösungsfindung und findet zwischen gleichberechtigten Expertinnen/Experten bzw. Kolleginnen/Kollegen (Peers) in Abwesenheit einer Beratungsfachperson statt. Es stellt eine teilprofessionelle bzw. kollegiale Variante des Consultings dar.
- *Intervision*: Findet ebenfalls zwischen gleichberechtigten Peers statt, verfolgt aber eine der Supervision analoge Zielsetzung und ist deren teilprofessionelle bzw. kollegiale Variante.

Je nach Zielsetzung und Voraussetzung der Teilnehmenden können Beratungssitzungen in Peer Consulting und Intervision unterschiedlichen methodischen Regeln und Ablaufplänen folgen. Hier sei exemplarisch auf Vorschläge zur Durchführung sog.

³³ Zusammengefasst nach Wildt und Wildt (2016), S. 31 ff.

³⁴ Zusammengefasst nach und s. auch zum Einstieg und Überblick s. z. B. Brückner (2014), Graf und Edelkraut (2014) sowie Mahler Walter (2016). Vgl. auch Mentoring-Qualitätskriterien der Deutschen Gesellschaft für Mentoring: http://www.dg-mentoring.de/images/DGM/PDF/Kriterien%20der%20Zertifizierung%202014_02_22.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

³⁵ Nach Wildt (2006), S. 35 sowie Buer (2007b), S. 157, ebenso die nachfolgenden Punkte Peer Consulting und Intervision.

Kollegialer Fall- bzw. Praxisberatungen,³⁶ wie sie z. B. in der hochschuldidaktischen Weiterbildung bzw. der Industrie verwendet wird, hingewiesen sowie auf das auf der personenzentrierten Gesprächsführung beruhende *Cooperative Development*.³⁷

Eine Beurteilung der Qualität von Beratungsangeboten und -anbietern ist auf Basis dieser initialen Informationen und Überlegungen sicherlich nicht möglich. Sie können aber hoffentlich Mitarbeitenden von Graduierteneinrichtungen den Einstieg in die Thematik erleichtern, dazu beitragen, einen Überblick über Angebote und Anbieter zu gewinnen und diese zu verorten.

³⁶ S. Wildt und Wildt (2016), S.33–36: „Ablaufgestaltung einer semiprofessionellen Beratungssitzung“ und Hinz (2008).

³⁷ Übersicht und Einstieg s. Edge (1992) und <http://cooperative-development.com/> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

3 Fragebogenbasierte Evaluation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Christian Dumpitak, unter Mitarbeit von Antonia Lenz und Lena Henning

Die Begriffe „*Evaluation*“ und „*Evaluieren*“ können im Kontext der Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs höchst unterschiedlich belegt sein und dabei verschiedene Tätigkeitsbereiche adressieren.³⁸ Ein zentraler Bereich, in dem das Thema Evaluation für Graduierteneinrichtungen und -programme eine wichtige Rolle spielt, ist das Qualitätsmanagement der jeweiligen Qualifizierungsprogramme. Häufig steht hierbei die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen, Workshops oder Module im Fokus, und i. d. R. werden hier fragebogenbasierte Befragungen der Teilnehmenden als wichtigster Bestandteil genannt.

Beschäftigt man sich eingehender mit der Thematik der Evaluation von Qualifizierungsprogrammen, wird schnell offensichtlich, dass diese Form der „*Lehrveranstaltungsevaluation*“ für sich allein nur einen Teilaspekt eines institutionellen Qualitätsmanagementkonzeptes darstellen kann.³⁹ So sind für eine umfassendere Bewertung und Entwicklung der Programmqualität i. d. R. weitergehende Informationen notwendig, die auch andere Aspekte und Personenkreise berücksichtigen. Insbesondere wenn verwendete Fragebögen primär die Zufriedenheit von Teilnehmenden adressieren, bedarf es ergänzender Erhebungen und/oder Evaluationswerkzeuge, um z. B. Dimensionen wie Lernerfolg, Kompetenzzuwachs oder Organisationsprozesse zielgerichteter evaluieren zu können. Die Umsetzung ergänzender oder alternativer Evaluationswerkzeuge wie z. B. *Hospitationen*, *Feedbackgespräche*, *Interviews*, *Portfolios*, *Reflexionen* oder *Alumni-Befragungen* ist jedoch auch häufig wesentlich zeit- und ressourcenintensiver. Zudem besteht ggf. die Gefahr, dass alternative Evaluationsformen und hiermit erzielte Ergebnisse skeptischer betrachtet oder als weniger signifikant wahrgenommen werden. Nicht zuletzt aus diesen Gründen werden Teilnehmendenfragebögen wohl auch in absehbarer Zukunft zentraler Bestandteil der Evaluationskonzepte der meisten Graduierteneinrichtungen bleiben.

³⁸ Zur Übersicht und zum Einstieg bezüglich Begriffen, Definitionen, Konzepten, Ansätzen, Methoden und Entwicklung der Evaluation s. z. B. Balzer *et al.* (1999), Kromrey (2001), Meyer & Höhns (2002), Hupfer (2007), DeGEval (2008), Hoss (2010), Wesseler (2011), Stockmann & Meyer (2014), DGQ (2015) S. 150–162.

³⁹ Zur Übersicht und zum Einstieg in die Thematik Qualitätsmanagement/Evaluation an Hochschulen bzw. in der betrieblichen Fort- und Weiterbildung s. z. B.: Feuchthofen und Svering (1995), Häring (2003), Biehler (2006), Schmidt (2007), Stockmann (2007), Bülow-Schramm (2006), Hupfer B (2007), Pfeiffer *et al.* (2009), Winde (2010), T. Borowiec *et al.* (2014), Mörth & Pellert (2015), DGQ (2015).

Wenn nun Fragebögen einen so wichtigen Stellenwert haben, wie steht es dann um deren Qualität? Als Messinstrumente wurden sie im Idealfall mit entsprechender Sachkenntnis und spezifisch für ihre konkreten Anwendungen entwickelt. Hierbei sollten sie in ihrer Gesamtkonstruktion – wie jedes Testverfahren – die Hauptgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität im Hinblick auf die zu erhebenden Daten erfüllen. In der Realität kann dieses Ideal jedoch leider allzu leicht äußeren Rahmenbedingungen, Erwartungshaltungen, und/oder dem Mangel an zeitlichen bzw. personellen Ressourcen zum Opfer fallen. So ist es nicht verwunderlich, wenn verwendete Fragebögen „vor längerer Zeit mal von ehemaligen Mitarbeitenden eingeführt und seitdem nicht hinterfragt wurden“, „eher so nebenher entstanden“ sind, in Gänze oder in Teilen bestehenden Vorlagen entlehnt oder sogar extern vorgegeben wurden, in ihrer Zusammenstellung im Laufe der Zeit „eher historisch gewachsen“ sind und „immer wieder mal“ für spezifische Anlässe ergänzt und überarbeitet wurden. Nicht selten werden auch Zweifel über die Angemessenheit verwendeter Fragebögen geäußert und es bestehen Pläne diese „bei nächster Gelegenheit“ zu überarbeiten.

Aus diesem Grund war ein wichtiges Ziel der Arbeitsgruppe, einen Überblick über die in Graduierteneinrichtungen verwendeten Fragebögen, die damit untersuchten Dimensionen und verwendete Formulierungen von Skalen und Fragen zu gewinnen. Hierzu hat die Arbeitsgruppe alle UniWiND-Mitgliedseinrichtungen angeschrieben und um Zusendung der jeweils verwendeten Evaluationsbögen gebeten. Insgesamt hat die Arbeitsgruppe Rückmeldungen von 24 Einrichtungen⁴⁰ erhalten, die mehr als 50 Evaluationsbögen einsandten. Mit Fokus auf Teilnehmenden-Fragebögen zur Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen wurden diese summarisch ausgewertet und zu einer unkommentierten, thematisch geordneten Sammlung existierender Frage- und Skalenformulierungen zusammengestellt (s. Kapitel 3, Abschnitt 3). Die Aufnahme in die Sammlung stellt keinerlei Aussage über Qualität bzw. über Vor- oder Nachteile bestimmter Formulierungen bzw. Konstruktionen dar. Die Sammlung soll ausschließlich einen Überblick über einen Ist-Zustand⁴¹ ermöglichen. Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung entsprechender Fachliteratur ist es das Hauptanliegen dieses Kapitels, Impulse zu liefern, bestehende Evaluationskonzepte kritisch zu reflektieren, zu optimieren und über ggf. sinnvolle ergänzende Erhebungen nachzudenken. Insbesondere soll es aber Anregungen und Hilfestellungen bieten, verwendete Fragebögen sowie deren Umsetzung und Formulierung von Fragen und Skalen zu hinterfragen, um diese im Bedarfsfall zielgerichtet optimieren zu können.

⁴⁰ S. hierzu Fußnote 84 zu 3.3. („Anhang: Sammlung der eingesandten Frage- und Skalenformulierungen von 24 Graduierteneinrichtungen“)

⁴¹ Ist-Zustand Ende 2014/Anfang 2015

1. Vor der Fragebogenerstellung

Um zu verhindern, dass z. B. Beurteilungen und Entscheidungen nur vermeintlich auf rationaler Basis gründen, sind im Hinblick auf Evaluationskonzepte zunächst folgende grundsätzliche Fragen zu klären: 1.) Was wird, 2.) zu welchem Zweck, 3.) anhand welcher Kriterien, 4.) von wem und 5.) mit welchen Methoden evaluiert?⁴² Auch wenn einige oder alle dieser Fragen aus Perspektive der Graduierteneinrichtungen ggf. scheinbar einfach zu beantworten sind, können sich Herausforderungen bezüglich der Beantwortung im Detail verbergen. Daher werden zunächst diese Fragen vor dem Hintergrund der Anwendung in den Graduierteneinrichtungen und -programmen beleuchtet.

1.1. Evaluationsgegenstand/Veranstaltungsart (Was wird evaluiert?)

Zur Erzielung gültiger Informationen und Ergebnisse muss zunächst der Evaluationsgegenstand bzw. müssen die Evaluationsgegenstände klar definiert werden.⁴³ Im Falle der Evaluation von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs wäre hier z. B. zu überlegen, welche Programmebene⁴⁴ adressiert werden soll. So können z. B. auf der Mikroebene einzelne Kurse oder Kursteile Gegenstand der Evaluation sein. Auf höheren Ebenen könnten aber auch curricular aufgebaute Programmlinien oder das gesamte Programmangebot im Fokus stehen. Im Arbeitsalltag der Graduierteneinrichtungen und -programme zielen Evaluationen häufig auf eine Einzelveranstaltung zur (Weiter-)Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses ab. Aber auch hier kann eine genauere Definition des Gegenstandes ausschlaggebend für aussagekräftige Evaluationsergebnisse sein. So ist z. B. ein Fragebogen nicht nur daran auszurichten, ob ein Workshop, ein Vortrag, ein Coaching, ein Netzwerkabend oder ein gänzlich anderes Veranstaltungsformat evaluiert werden soll. Auch weitere Charakteristika der Veranstaltung können bedeutend sein: Z. B., ob es sich um eine (ein- bzw. mehrtägige) Blockveranstaltung oder eine Sequenz von Einzelsitzungen handelt, ob die Teilnahme verpflichtend oder freiwillig ist, oder ob die Veranstaltung über externe Aufträge oder durch eigenes Personal realisiert wurde usw. Nicht selten sollen darüber hinaus aber auch *en passant* weitere Gegenstände (organisatorische Prozesse, Lehrende, Teilnehmende, Werbemaßnahmen, Bedarfe etc.) mitevaluiert werden. Auch hier ist es zielführend, diese im Vorfeld klar und eindeutig zu definieren und voneinander abzugrenzen.

⁴² Nach Stockmann & Meyer (2014), S. 75–88. Vgl. hierzu auch Kromrey (2001), S. 107–112.

⁴³ Vgl. hierzu z. B. DeGEval (2008), S. 12, G 1; Stockmann & Meyer (2014), S. 75–80.

⁴⁴ In Analogie zu Döring (2005), S. 3–4.

1.2. Zielsetzung(en), Adressatenkreise und Kriterien der Evaluation (Zu welchem Zweck und anhand welcher Kriterien wird evaluiert?)

In der Planungsphase einer Evaluation ist zunächst das Ziel bzw. sind die verschiedenen Ziele eindeutig zu klären, die mit der Evaluation verfolgt werden.⁴⁵ Dies steht in engem Zusammenhang mit der Klärung der folgenden Fragen: An wen richten sich die Evaluationsergebnisse und welchen (Bewertungs-/Beurteilungs-)Zweck verfolgen die Adressaten mit diesen Ergebnissen? Im Falle der Graduierteneinrichtungen und -programme können sich Evaluationsergebnisse z.B. an übergeordnete Entscheidungs- oder Empfehlungsinstanzen,⁴⁶ Prozessverantwortliche in den Graduierteneinrichtungen und -programmen, Veranstaltungsdurchführende, Veranstaltungszielgruppen und/oder weitere Stakeholder richten. In diesem Kontext wurden für Lehrveranstaltungsevaluationen an Hochschulen sowie für Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung bereits zahlreiche mögliche und übliche Zielsetzungen von Evaluationen beschrieben.⁴⁷ Qualifizierungsangebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs sind jedoch wohl nur in seltenen Fällen zu 100 % mit einer Lehrveranstaltung in einem Studiengang⁴⁸ oder mit einer Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung⁴⁹ vergleichbar. Mehrheitlich stellen sie eher eine Mischform zwischen beiden Bildungsformaten dar.⁵⁰ Daher erscheint eine Orientierung an den für beide Bildungsformate beschriebenen Zielsetzungen zwar empfehlenswert, muss aber sicherlich differenziert, sowie institutions-, programm- und veranstaltungsabhängig erfolgen.

⁴⁵ Vgl. DeGEval (2008), N2 „Klärung der Evaluationszwecke“, S. 10.

⁴⁶ Z.B. Rektorate, universitäre Gremien, Vorstände, Beiräte, Vorgesetzte, o. ä.

⁴⁷ (a) Für Lehrveranstaltungsevaluationen (LVE) an Hochschulen beschreiben z. B. Henning (2006), S. 335 und Schmidt (2008), S. 162 als Zielsetzungen: (Erfolgs-)Kontrolle, Rechenschaftslegung/Legitimierung, Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit, in Gang setzen von Reformprozessen, Verbesserung der Lehr- und Studienqualität und Optimierung von Studiengängen oder Lehrveranstaltungen als mögliche Ziele/Zweckausrichtungen. Darüber hinaus fasst Schmidt (2007), S. 64–66 ähnlich zu Kromrey (2001), S. 113–116, die zahlreichen für LVE beschriebenen Zielstellungen in drei prototypischen Modellen zusammen: 1.) LVE als Bildungsforschung (Zwecke u. a.: Qualitätsforschung, wissenschaftliche Erkenntnis, Modell- und Theorieentwicklung), 2.) LVE als Qualitätsfeststellung (Zwecke u. a.: Qualitätssicherung, Ranking, Berichte, Beurteilung, Auswahl) und 3.) LVE als Personalentwicklung (Zwecke u. a.: Qualitätsentwicklung, Weiterentwicklung, Steuerung Kompetenzentwicklung).

(b) Für die Evaluation betrieblicher Weiterbildung beschreiben z. B. Häring (2003), S. 17–24 und Hoss (2010), S. 14–17 sieben mögliche Zielsetzungen: 1. Bewertung des Nutzens (Zweck: Nachweis, dass Investition einen Mehrwert generiert hat), 2. Optimierung/Qualitätsverbesserung (Zweck: Verbesserung der Maßnahme), 3. Lernmotivationsanreiz/Integration (Zweck: Positive Beeinflussung des Lernprozesses), 4. Kontrolle (Zweck: Controlling-Instrument, d. h. Informationssammlung, -analyse und -bewertungen), 5. Entscheidung (Zweck: Vorbereitung und Beeinflussung von Entscheidungsprozessen), 6. Imageverbesserung (Zweck: Aufwertung des Unternehmensimage) und 7. Dokumentation (Zweck: Systematische und sorgfältige Sammlung, Verarbeitung und Aufbewahrung der Ergebnisse: Spätere Vergleichbarkeit, Entscheidungsfindung und langfristiges Bildungscontrolling).

⁴⁸ Sofern diese im Sinne einer „grundlegenden Ausbildung“ primär auf die zukünftige berufliche/wissenschaftliche Beschäftigung-/Handlungsfähigkeit abzielen.

⁴⁹ Sofern diese im Sinne einer „Ressourcenveredelung“ primär auf die Verbesserung der Leistungsfähigkeit bzw. Verbreiterung der Einsatzfähigkeit der Beschäftigten eines Unternehmens abzielen.

⁵⁰ Sofern diese sowohl auf die Verbesserung der Leistungsfähigkeit/Verbreiterung der Einsatzfähigkeit im aktuellen, aber auch in zukünftigen beruflichen Kontexten abzielen.

Schaut man sich die von Graduierteneinrichtungen eingesandten Evaluationsfragebögen an, so erheben diese mehrheitlich Indikatoren, die auf die Beurteilung der Veranstaltungsqualität abzielen (vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3). Die Qualitätsverbesserung von Veranstaltungen, Programmen, und/oder Organisationsprozessen scheint also ein ausgemachtes Hauptziel der Veranstaltungsevaluationen von Graduierteneinrichtungen zu sein. Für dieses Ziel ist zunächst – in Abhängigkeit von Adressatengruppe(n) – genauer zu definieren, ob hierbei eher eine Kontroll-⁵¹ oder aber eine Entwicklungsperspektive⁵² im Vordergrund stehen soll, oder ggf. eine ausgewogene Mischung aus beidem das Ziel ist.⁵³ Viele der in den Fragebögen erfassten Informationen können auch der Schaffung von Transparenz und der Dokumentation dienen. Dies erscheint insbesondere dann als Zielsetzung sinnvoll, wenn z. B. Prozessverantwortliche oder Veranstaltungszielgruppen zum Adressatenkreis der Evaluationsergebnisse gehören. So können einerseits Evaluationsergebnisse zukünftigen Teilnehmenden ermöglichen, die Qualität und Passgenauigkeit von Veranstaltungen genauer einzuschätzen. Andererseits ermöglicht eine längerfristige Dokumentation überhaupt erst die Vergleichbarkeit und Beobachtbarkeit von Entwicklungstendenzen regelmäßig angebotener Veranstaltungen. Wichtige Ziele der Veranstaltungsevaluation von Graduierteneinrichtungen können auch die Imageverbesserung⁵⁴ oder die Legitimation bzw. Rechtfertigung der eigenen Arbeit gegenüber anderen Stakeholdern sein. In letzterem Fall haben Evaluationsergebnisse eher den Zweck der Beurteilung, ob z. B. die zur Verfügung stehenden finanziellen, personellen etc. Ressourcen sinnvoll eingesetzt wurden und/oder ob initiierte Maßnahmen wirksam sind. Da nur wenige der eingesandten Fragebögen entsprechende demographische Daten erfassen, bzw. diesbezügliche Fragen erkennen lassen, scheinen Evaluationsziele wie Bildungsforschung oder das Geben von Lernmotivationsanreizen für die meisten Graduierteneinrichtungen derzeit eher nachrangig zu sein.

Da es bei jeder dieser Zielsetzungen im Kern um das Beurteilen und Bewerten von Sachverhalten geht, sind die zur jeweiligen Zielsetzung passenden Bewertungskriterien essentiell. Bezogen auf das augenscheinliche Hauptziel der Veranstaltungsevaluationen im Nachwuchsbereich läuft dies also auf die Frage hinaus, anhand welcher Kriterien die Qualität einer Veranstaltung beurteilt werden kann. Da es sich bei Lehr-Lern-Prozessen um multidimensionale Phänomene bzw. Tätigkeiten handelt,⁵⁵ setzt sich deren Qualität auch aus verschiedenen interagierenden Qualitätsdimensionen zusammen.⁵⁶ Sowohl für die Evaluation hochschulischer Lehrveranstaltungen als

⁵¹ Im Sinne einer nachgelagerten Qualitätsfeststellung und -bewertung.

⁵² Z. B. im Sinne der Weiterentwicklung von Veranstaltungs- und Programmkonzepten.

⁵³ Vgl. hierzu auch Kapitel 3, Abschnitt 1.4: Summative vs. formative Evaluationsansätze.

⁵⁴ Der Graduierteneinrichtung und/oder des Promotionsstandortes.

⁵⁵ Vgl. z. B. Marsh & Roche (1997), Schmidt (2007), S. 46–48 und Straka & Macke (2009).

⁵⁶ Schmidt (2007), S. 46.

auch für die von Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung sind zahlreiche Vorschläge und Modelle zu Qualitätskriterien publiziert.⁵⁷ Aufgrund der zuvor schon beschriebenen hohen Überschneidung erscheint es daher auch in diesem Fall empfehlenswert, sich an diesen beiden Lehrformaten zu orientieren. Tendenziell lassen sich die existierenden Modelle grob eher solchen zuordnen, die stärker prozessorientiert sind und z. B. auf das Lernen sowie den Transferprozess fokussieren und solchen, die stärker Output-orientiert sind und sich z. B. stärker auf ökonomische Kriterien konzentrieren.⁵⁸ So untersuchen Prozess-orientierte Modelle z. B. folgende Qualitätsbereiche:⁵⁹

- *Kontextqualität* (z. B. Analyse und/oder Zielbestimmung)
- *Inputqualität* (z. B. Programmplanung, Rahmenbedingungen, Zielsetzung, Vorwissen, bestehende Kompetenzen etc.)
- *Prozessqualität* (z. B. Durchführung, Verhalten von Lehrenden und Teilnehmenden, Organisation, Workload, Prüfungen etc.)
- *Outputqualität* (z. B. direkte Ergebnisse, Lernerfolge, Veranstaltungseffizienz, Prüfungsergebnisse, Kompetenzentwicklung etc.) und
- *Transferqualität* (z. B. Anwendung, Berufsfähigkeit, Persönlichkeitsbildung, Erwerb von Schlüsselkompetenzen etc.).

Archetypisch für eher outputorientierte Modelle steht z. B. das 1959 veröffentlichte „Vier-Ebenen-Modell“ von Donald Kirkpatrick,⁶⁰ welches für die Qualitätserfassung die folgenden Ebenen vorschlägt:⁶¹ 1. *Reaction* (Zufriedenheit der Teilnehmenden nach Durchführung der Maßnahme), 2. *Learning* (Lernerfolg der Teilnehmenden), 3. *Behavior* (Transfer des Erlernten in die Praxis) und 4. *Results* (Unternehmenserfolg bzw. Veränderung auf Organisationsebene). Einige Modelle ergänzen das ursprüngliche Kirkpatrick-Modell um eine fünfte (*Return of Investment*) bzw. sechste Ebene (*Value of Investment*),⁶² unterteilen die vierte Ebene differenzierter in *Organization* (Veränderung der Organisation) und *Ultimate level* (nicht zwangsläufig monetäre Kosten/Nutzen-Analyse) bzw. differenzieren die Stufen in alternativer Form.⁶³ Vor diesem Hinter-

⁵⁷ Zur Übersicht und zum Einstieg s. z. B.: Rindermann (2001), S. 63–65; Häring (2003), S. 24–76; Gessler (2005); Bihler (2006), S. 65–175; Henning (2006), S. 337–339; Schmidt (2007), S. 46–48; Schmidt (2008); Heinrich (2011), S. 7–8

⁵⁸ Nach Häring (2003), S. 46–64. Häring fasst erstere unter dem Begriff „(psychologisch-)pädagogische Modelle“ und letztere unter dem Begriff „ökonomische Modelle“ zusammen und gibt einen umfassenden Überblick.

⁵⁹ Nach Häring (2003), S. 48–51 und Schmidt (2007), S. 47–48.

⁶⁰ S. Kirkpatrick, D. (1996): inkl. einer Zusammenfassung der Originalveröffentlichung aus 1959.

⁶¹ Nach Häring (2003), S. 51–53; Gessler (2005).

⁶² Zusammenfassend beschrieben in: Gessler (2005), S. 7–11: „Return of Investment (%) = (Programmnutzen – Programmkosten)/Programmkosten x 100“ und Birgmayr (2011).

⁶³ Basierend auf und zur Übersicht s. Häring (2003), S. 51–64.

grund sollte die Kriterienbestimmung und -auswahl für die Veranstaltungsevaluation in Graduierteneinrichtungen und -programmen differenziert vorgenommen werden – in Abhängigkeit von Zielsetzung und Adressatenkreis.

1.3. Evaluationsdurchführende und Befragte (Wer evaluiert bzw. wer wird befragt?)

Die Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) setzt die „Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen“ an Platz eins ihrer Nützlichkeitsstandards. So sollen in der Planungsphase einer Evaluation,

„[d]ie am Evaluationsgegenstand beteiligten oder von ihm betroffenen Personen bzw. Personengruppen [...] identifiziert werden, damit deren Interessen geklärt und so weit wie möglich bei der Anlage der Evaluation berücksichtigt werden können.“⁶⁴

Im Kontext der Veranstaltungsevaluation im Graduiertenbereich erscheinen die beteiligten Personen bzw. Personengruppen sowie deren Bezüge zum Evaluationsgegenstand auf den ersten Blick schnell identifizierbar und klar verteilt:

- *Evaluationsgegenstand* ist die Veranstaltung und/oder die Lehrenden,
- *betroffene Personen* sind die Teilnehmenden (die es zu befragen gilt) und
- *Evaluationsbeteiligte* sind i.d.R. die Mitarbeitenden der Graduierteneinrichtung bzw. des -programmes, welche die Evaluation durchführen.

Schaut man sich die von Graduierteneinrichtungen verwendeten Fragebögen jedoch im Detail an,⁶⁵ so können hier die Grenzen schnell verschwimmen und darüber hinausgehende Bezüge relevant werden: Lehrende und Teilnehmende können z. B. sowohl Teilgegenstand als auch Befragte im Kontext einer Veranstaltungsevaluation sein und in dem Moment, in dem Fragen auf organisatorische Prozesse abzielen, verschiebt sich ggf. auch der Grad der Betroffenheit von Mitarbeitenden einer Graduierteneinrichtung zu diesem Evaluationsgegenstand.

Daher wird im Folgenden zusammenfassend auf zentrale Zusammenhänge bezüglich Evaluationsdurchführender, Befragter und Evaluationsgegenständen hingewiesen und diese am Beispiel der Teilnehmenden und Lehrenden einer Veranstaltung exemplarisch diskutiert.

⁶⁴ DeGEval (2008), S. 10, N1.

⁶⁵ Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 2.1.

1.3.1. Evaluationsdurchführende

Grundsätzlich kann die Durchführung der Veranstaltungsevaluationen von Graduierteneinrichtungen und -programmen in verschiedenen Händen liegen. Je nach Evaluationsgegenstand, Evaluationszielen und Adressatenkreisen der Evaluationsergebnisse können mit unterschiedlichen Evaluationsdurchführenden auch verschiedene Vor- und Nachteile einhergehen.⁶⁶ Auf Basis der in der Arbeitsgruppe eingegangenen Rückmeldungen und Fragebögen der UniWiND-Mitgliedseinrichtungen kann davon ausgegangen werden, dass in den meisten Fällen die Veranstaltungsevaluationen abteilungsintern durch Mitarbeitende der jeweiligen Graduierteneinrichtung durchgeführt werden. Seltener sind wohl die Fälle, in denen diese Evaluationen seitens einer anderen Abteilung der jeweiligen Hochschule erfolgen, hochschulextern ausgelagert sind, oder im Rahmen der Auftragsvergabe, z. B. zu einem Fortbildungsworkshop, seitens (externer) Trainer/innen angeboten und auch durchgeführt werden.

Im Zusammenhang mit den Evaluationsdurchführenden können daher insbesondere folgende Fragen für eine erfolgreiche Evaluation von Bedeutung sein:

- Abstand der Evaluationsdurchführenden zum jeweiligen Evaluationsgegenstand?
- Ziele der Evaluation und ggf. der aus den Ergebnissen abgeleiteten Maßnahmen?
- Tatsächliche (methodische) und ggf. vom Adressatenkreis wahrgenommene (kommunizierbare) Objektivität und Glaubwürdigkeit?
- Aufwand und hierfür verfügbare/einsetzbare Ressourcen?

Eine größere Nähe der Evaluationsdurchführenden zum Gegenstand (z. B. Kursleitung zu Kursevaluation oder Programmkoordination zu Prozessevaluation) kann z. B. dann vorteilhaft sein, wenn die Evaluation primär auf die Entwicklung und Optimierung von Veranstaltungen, Programmen und/oder organisatorischen Prozessen abzielt: Aufgrund der Sachexpertise und Prozessverantwortung können Erhebungen ggf. spezifischer konzipiert und resultierende Maßnahmen passgenauer und auch direkter umgesetzt werden. Zudem besteht die Chance, dass Prozessverantwortliche bei einer „selbst durchgeführten Diagnose“ ggf. auch abgeleiteten Maßnahmen gegenüber offener sind. Dennoch birgt eine größere Nähe auch immer die Gefahr einer gewissen „betriebsblinden“ Umsetzung. Eine größere Distanz der Durchführenden zum Evaluationsgegenstand bietet sich insbesondere bei Evaluationen an, die stärker auf eine Legitimation (z. B. gegenüber Stellen außerhalb der Graduiertenein-

⁶⁶ Die nachfolgende Diskussion für den Kontext von Graduierteneinrichtungen basiert auf den von Stockmann & Meyer (2014), S. 88–91, beschriebenen Vor- und Nachteilen „interner“, „externer“ und „Selbstevaluationen“ sowie auf den von Kromrey (2001), S. 107–112, beschriebenen „Voraussetzungen für ein erfolgreiches Evaluationsvorhaben“.

richtung bzw. des -programmes) abzielen. Je größer die Distanz und Unabhängigkeit aber auch die fachliche und methodische Expertise, umso vorteilhafter kann sich dies auf die Glaubwürdigkeit und kommunizierbare Objektivität der Evaluation auswirken.

Nicht zuletzt wird sich die Entscheidung über die Frage der Durchführenden auch an verfügbaren zeitlichen, finanziellen und/oder personellen Kapazitäten sowie am Vorhandensein evaluationsmethodischer Kompetenzen orientieren müssen.

1.3.2. Befragte und relevante Bezüge zum Evaluationsgegenstand

Im Falle von Veranstaltungsevaluationen im Graduiertenbereich sind hier sicherlich zuerst die Veranstaltungsteilnehmenden als Befragungszielgruppe zu benennen. Bei diesen wird es sich in erster Linie um Promovierende und Postdocs handeln. Je nach Ausrichtung der Programme und Veranstaltungen können aber auch Studierende (z. B. Promotionsinteressierte oder Fast-Track-Promovierende), Nachwuchsgruppenleitungen und/oder Hochschullehrende (z. B. in ihrer Rolle als Promotionsbetreuende) eine relevante Zielgruppe darstellen.

Abhängig von Veranstaltung und Evaluationszielen kann es für eine angemessene Interpretation und Bewertung der Ergebnisse essentiell sein, neben der oben genannten Unterscheidung auch zwischen existierenden „Subpopulationen“ innerhalb einer dieser Zielgruppen zu differenzieren, im Voraus zu identifizieren und in der Evaluation unterscheidbar zu machen. Nehmen z. B. ausschließlich Promovierende einer Fakultät bzw. eines Fachbereiches teil oder ist die Zielgruppe bzgl. ihrer fachlichen Zuordnung heterogen? Sind alle Teilnehmenden hinsichtlich ihrer bisher erreichten Karrierestufe vergleichbar oder kann es relevant sein, zwischen Promovierenden in Anfangs- und Abschlussphase, Postdocs oder späteren Karrierestufen zu unterscheiden? Adressiert die Veranstaltung spezifische Bedarfe von *Incomings* oder können genderspezifische Aspekte eine Rolle spielen?

Insbesondere wenn Veranstaltungsteilnehmende befragt werden, ist es relevant auch über Grenzen der Aussagekraft nachzudenken. So sollten die durch Befragung gewonnenen Aussagen auch in Relation zu den Rahmenbedingungen betrachtet werden, in denen sich die Befragten zum Zeitpunkt der Evaluation befanden. In diesem Zusammenhang wird häufig kritisiert, dass mit Hilfe der Evaluationsergebnisse kaum bzw. keine Aussagen darüber möglich sind, was die Teilnehmenden nach der Veranstaltung wissen, verstehen und umsetzen können.⁶⁷ Bei vielen Evaluationsbögen handelt es sich um sogenannte „*Happy Sheets*“, die lediglich erheben, wie zufrieden die Teilnehmenden im Moment der Befragung mit dem Trainer bzw. der Trainerin, dem Seminar, dem Veranstaltungsort, dem Verpflegungsangebot, etc. waren – Aussagen zu Lernergebnissen lassen sich daraus i. d. R. nicht ableiten. Gemessen z. B.

⁶⁷ Vgl. u. a. Kritik von Kauffeld (2010), S. 112–113 und Taggart & Sheppard (2013), S. 7.

am Output-orientierten Vier-Ebenen-Modell von Donald Kirkpatrick⁶⁸ gehen also die meisten Fragebögen zur Veranstaltungsevaluation kaum über die Abfrage der Reaktionsebene, d. h. die Abfrage von Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden, hinaus. Um jedoch auch jenseits der Reaktionsebene Aussagen zu den nachfolgenden drei Ebenen treffen zu können (z. B. Hat die Veranstaltung zu einer Leistungsverbesserung bei den Teilnehmenden geführt?), wären weitere Folge-Evaluationen notwendig. In diesen könnte z. B. der Schwerpunkt auf Reflexions- und Feedbackprozessen der Teilnehmenden liegen. Doch auch in diesem Fall wäre zu hinterfragen, inwieweit die Teilnehmenden selbst die Erreichung von Lernzielen, ihren jeweiligen Wissens- und Kompetenztransfer detailliert beurteilen können. Im Rahmen einer objektiveren und weitreichenderen Erfolgsbewertung von Qualifizierungsangeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs wären daher weitergehende Evaluationsschritte zu etablieren, welche auch im zeitlichen Längsschnitt Informationen erheben und ggf. auch andere Befragungsgruppen (wie z. B. Vorgesetzte, Arbeitsgruppenmitglieder, Arbeitgeber etc.) berücksichtigen. In Zeiten knapper Ressourcen stellt sich hierbei allerdings auch im Graduiertenbereich schnell die Frage der konkreten Machbarkeit solch mehrstufiger Evaluationen und die Frage des Kosten-Nutzen-Verhältnisses.

Nicht zuletzt im Kontext von eher prozessorientierten Evaluationen ist eine weitere Zielgruppe von Beginn an mit zu berücksichtigen: Die Lehrenden, Trainer/innen bzw. die „Workshopleitung“. Auf der einen Seite sollen i. d. R. über Teilnehmendenbefragungen Informationen zur Workshopleitung und deren Performanz erhoben werden. Hierbei sind sie also eher als Teilgegenstand der Evaluation zu betrachten. Vor diesem Hintergrund gilt es – je nach Zielsetzung der Evaluation – bereits vor Konstruktion entsprechender Fragebögen Fragen zu beantworten, wie z. B.:

- Was möchte/kann ich aus Teilnehmendenperspektive über die Workshopleitung und deren Performanz erfahren? Was können die Teilnehmenden hiervon überhaupt beurteilen?
- Handelt es sich um ausgebildete Trainer/innen, Berater/innen, Coaches, etc.? Welche Performanzen sind ggf. zu erwarten und inwieweit können die Befragten Informationen bezüglich der Erfüllung dieser Erwartungen liefern?
- Sind die Fragen allgemein/offen genug gehalten, um Lehrziele, Konzepte und Methodik von verschiedenen Lehrenden zu berücksichtigen? (Standardisierte Evaluation vs. veranstaltungsspezifische Evaluation?). Inwieweit können die Befragten hierzu verlässliche Informationen liefern?
- Inwiefern können spezifische Fragestellungen der Workshopleitung auch im Nachhinein konkrete Hinweise zur Optimierung ihrer jeweiligen Konzepte und Methoden liefern? (z. B. Ziel: Nachgelagertes Feedback für die Workshopleitung)

⁶⁸ Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 1.2.

- Handelt es sich um hochschulinterne oder externe Workshopleitende? Sind ggf. hochschulinterne Vorgaben, einrichtungs- oder veranstaltungsspezifische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen?
- Gibt es Verbindungen und/oder Abhängigkeiten zwischen Befragten und Workshopleitung, die eine Rolle spielen können? (z. B. mehrere Veranstaltungen in Folge bei derselben Person oder eine hochschulinterne Workshopleitung hat weitere Funktionen/Rollen im Graduiertenprogramm oder in der Promotionsbetreuung)
- Wurden evaluationsrelevante Absprachen mit der Workshopleitung oder einer beauftragten Traineragentur getroffen? Sind z. B. bestimmte Rückmeldungen gewünscht oder besondere interne Qualitätsstandards von Agenturen zu berücksichtigen?

Auf der anderen Seite können die Workshopleitungen als Befragte wichtige und ergänzende Informationsquelle für das institutionelle Qualitätsmanagement sein. So können z. B. aus Perspektive der Workshopleitung ergänzende Rückmeldungen zu folgenden Aspekten hilfreich sein:

- Rückmeldung zu Rahmenbedingungen (z. B. zeitlich, räumlich, ausstattungs-technisch etc.)
- Rückmeldungen zu Organisations- und Kommunikationsprozessen (z. B. Einhaltung von Absprachen, Informationen der Graduierteneinrichtung, Organisation vor Ort etc.)
- Rückmeldung zu Teilnehmenden, deren Performanz und Gruppendynamik (z. B. empfundene Vorbereitung, Motivation, aktive Beteiligung, Zusammenarbeit, Interaktion mit Leitung, Erreichung von Lernzielen etc.)
- Rückmeldung zur Umsetzung des Veranstaltungskonzeptes (z. B. eigene Zufriedenheit, empfundene Zielerreichung, Änderungsbedarfe etc.)
- Sofern formative Evaluationselemente im Verlauf der Veranstaltung eingesetzt wurden: Welche Erreichung der Lehr- bzw. Veranstaltungszielen war evident?
- Wie wird die Erreichung der Ziele durch die Workshopleitung eingeschätzt?
- Rückmeldung zu Feedback/Wünschen/Bedarfen, die von Teilnehmenden im Workshopverlauf geäußert wurden
- Rückmeldung zu Auftrags- und Zahlungsabwicklung

Außerdem lassen sich hierdurch die Einschätzung der Teilnehmenden und der Eindruck der Workshopleitung miteinander vergleichen. Die Entscheidung darüber, eine solche Erhebung bei der Workshopleitung mittels standardisierter Fragebögen, Interviews, individueller Feedbackgespräche oder anderer Evaluationsmethoden durchzuführen, hängt im Einzelfall sicherlich nicht zuletzt von verfügbaren Kapazitäten, der Programmgröße und/oder der Workshopanzahl einzelner Trainer/innen im jeweiligen Programm ab. Zu berücksichtigen ist sicherlich auch, dass bei Befragungen

von Workshopleitungen (z. B. nach „Erstbuchung“) die Gefahr eines Bias durch strategisches Antwortverhalten (z. B. Mildtendenz, antizipierte erwünschte Antworten etc.)⁶⁹ gegenüber der auftraggebenden Institution besteht. Dem könnte z. B. durch das Etablieren einer offenen und konstruktiven Feedbackkultur mit den jeweiligen Workshopleitungen entgegengewirkt werden.

Nicht zuletzt können die Evaluationsergebnisse die zentrale Grundlage für Nachbesprechungen mit der Workshopleitung bilden. In diesem Fall gehören sie also auch zur Adressatengruppe der Evaluationsergebnisse, deren Zielsetzung z. B. in der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung einer Veranstaltung liegen kann.

1.4. Evaluationsansätze und Rahmenbedingungen (Mit welchen Methoden wird evaluiert?)

Abhängig von Zielsetzung und adressierter Evaluationsebene⁷⁰ kommen verschiedene Evaluationsansätze⁷¹ und damit verknüpfte Methoden in Betracht. In der Praxis der Graduierteneinrichtungen und -programme wird eine der häufigsten Abwägungen bezüglich des Evaluationsansatzes sicherlich die sein, ob eher ein *summativer* (abschließend bilanzierender), ein *formativer* (prozessbegleitender bzw. -gestaltender) *Evaluationsansatz*⁷² oder ein *Mischkonzept* verfolgt werden soll bzw. kann. Bei *summativen Ansätzen* steht meist das Interesse an der abschließenden Beurteilung erzielter Ergebnisse und ggf. an einer Entscheidungsfindung (z. B. über den Verbleib einer Veranstaltung im Programm) im Vordergrund. Entsprechend liegt der Erhebungsfokus i. d. R. auf einem Vergleich eines geplanten Soll-Zustandes mit dem (abschließend) erreichten Ist-Zustand bzw. der Erhebung entsprechender Kennzahlen. Bei *formativen Evaluationsansätzen* steht dagegen die Prozessperspektive im Vordergrund. Der Fokus der Datenerhebung liegt dementsprechend auf Informationen, die zur Optimierung des (laufenden) Prozesses bzw. dessen Konzeption und Planung beitragen können. Die Zeitpunkte *formativer Evaluationen* sind daher im Vorfeld (Planungsphase) oder prozessbegleitend möglich, während rein *summative Evaluationen* prozessbegleitend und nach Abschluss stattfinden können.⁷³

Was bedeutet dies konkret für die Veranstaltungsevaluation im Graduiertenbereich? Die Diskussionen in der Arbeitsgruppe und die Auswertung der eingegangenen Fragebögen der UniWiND-Mitgliedseinrichtungen deuten darauf hin, dass Graduierten-

⁶⁹ Zur Übersicht s. z. B. Bogner & Landrock (2015).

⁷⁰ Z. B. einzelne Veranstaltungen, Curricula, Programmlinien, komplette Programme, Einrichtungen etc.

⁷¹ Zur Übersicht und zum Einstieg in verschiedene Evaluationsansätze, -formen bzw. -typen s. z. B.: Balzer, Frey & Nenninger (1999); Döring (2005), S. 5–6; Bortz & Döring (2006), S. 109–116; Stockmann (2004) S. 5–11f., Hoss (2010), S. 17–24; Döring (2014); DGQ (2015), S. 154ff.

⁷² Zur Übersicht s. z. B.: Scriven (1966), Döring (2005), S. 5–6; Bortz & Döring (2006), S. 109–110; Stockmann (2004) S. 5–6, Hoss (2010), S. 22–24, DGQ (2015), S. 154ff.

⁷³ Stockmann (2004), S. 6.

einrichtungen die für Lehrveranstaltungsevaluationen typischen *Mischkonzepte*⁷⁴ bevorzugen: Verwendete Fragebögen zielen also i. d. R. sowohl auf eine abschließende Beurteilung der Veranstaltungsqualität als auch auf die Identifizierung konkreter Stärken und Schwächen von Konzeption, Umsetzung und Performanz ab. Dies erscheint aus institutioneller Sicht insbesondere dann zielführend, wenn es sich hauptsächlich:

- um wiederkehrende Veranstaltungen handelt und erzielte Evaluationsergebnisse (*präformativ*) zur Optimierung der wiederholt durchgeführten Veranstaltung genutzt werden,
- um kurze Blockveranstaltungsformate handelt, die ggf. wenig Spielraum zur Einbettung formativer Evaluationselemente bieten und/oder
- primär um Veranstaltungen externer Lehrender handelt.⁷⁵

Vor diesem Hintergrund setzen Graduierteneinrichtungen fragebogenbasierte Veranstaltungsevaluationen i. d. R. nach Abschluss der jeweiligen Veranstaltung ein. Häufig werden in diesem Zusammenhang zwei Fragen diskutiert, deren jeweiliges Für und Wider sich auch wechselseitig bedingt:

- Sollte die Befragung besser *online-* oder *pen-and-paper-basiert* durchgeführt werden?
- Zu welchem Zeitpunkt sollte die Befragung beginnen und in welchem Zeitraum sollte eine Beteiligung möglich sein?

Stärken und Schwächen von *online-* bzw. *papierbasierten* Befragungen wurden insbesondere im Kontext der Evaluation von Lehrveranstaltungen bereits an anderer Stelle umfassender diskutiert.⁷⁶ Zusammenfassend mit den in der Arbeitsgruppe geführten Diskussionen soll jedoch aus Perspektive der Graduierteneinrichtungen auf folgende Aspekte hingewiesen werden: Ungewichtet scheint die Mehrzahl der in der Literatur aufzufindenden Argumente eher für online-basierte Befragungen (z. B. Zeit-, Kosten- und Ressourceneffizienz, Flexibilität, Gestaltungsspielraum, wahrgenommene Anonymität etc.) und gegen Befragungen direkt zum Abschluss einer Veranstaltung zu

⁷⁴ Döring (2005), S. 5.

⁷⁵ Erfahrungsgemäß setzen externe Lehrende regelmäßig und unabhängig von institutioneller Evaluation veranstaltungsbegleitend formative Evaluationselemente zur Optimierung der laufenden Veranstaltung ein (z. B. Feedbackrunden). Das Vorsehen solcher Elemente in Veranstaltungskonzepten kann daher auch als Qualitätsindikator (vgl. Kapitel 2, Abschnitt 3) für die Auswahl von Trainer/innen dienen. Auch das diesbezügliche Treffen von Absprachen mit und das Rückmelden von Ergebnissen an die Graduierteneinrichtung (vgl. Kapitel 2, Abschnitt 1) kann sinnvoller Bestandteil eines institutionellen Qualitätsmanagements sein.

⁷⁶ Zur Übersicht und zum Einstieg s. z. B.: Gaul, Bomhardt & Schmidt-Mänz (2004); Donovan, Mader & Shinsky (2007); Haaser, Thielsch & Moeck (2007); Nulty (2008); Fike, Doyle & Conelly (2010); Simon, Zajontz & Reit (2013); DGQ (2015) S. 155; Wagner & Hering (2014).

sprechen (höhere Bias-Gefahr⁷⁷ z. B. durch Anwesenheit Workshopleitung/anderer Teilnehmender, Müdigkeit, Rahmenbedingung, *Recency-Effekt*, etc.). Die letztliche Abwägung möglicher Vor- und Nachteile und somit auch die Gewichtung einzelner Pro- und Contra-Argumente ist sicherlich in Abhängigkeit von den jeweiligen situativen Bedingungen, der Evaluationshäufigkeit und nicht zuletzt erfahrungsbasiert von der jeweiligen Graduierteneinrichtung vorzunehmen. So kann z. B. für papierbasierte Befragungen insbesondere eine höhere Beteiligungsrate sprechen, was z. B. bei kleinen Teilnehmenden- und Veranstaltungszahlen bereits kritischen Ausschlag geben kann. Sollen z. B. eher Informationen erhoben werden, die eine objektivere bzw. reflektiertere Gesamtsicht auf die Veranstaltung erfordern, so ist sicherlich auf einen ausreichenden zeitlichen Abstand der Evaluation zur Veranstaltung zu achten. Bei einem zu großen zeitlichen Abstand steigt dagegen die Gefahr, dass wichtige Details nicht mehr ausreichend erinnert werden und/oder die Beteiligungsrate sinkt. Auch wenn die Zahl und die Einflussmöglichkeiten störender Faktoren auf das Antwortverhalten hochvariabel sind, sollten diese bei Planung, Konstruktion, Durchführung und Auswertung von Evaluationen ausreichend Berücksichtigung finden.

Über die o. g. Form der Veranstaltungsevaluation hinaus sind selbstverständlich auch andere Evaluationsansätze denkbar. Empfehlenswert erscheint die Erwägung ergänzender oder alternativer Evaluationskonzepte für Graduierteneinrichtungen und -programme insbesondere dann, wenn z. B.:

- neue Veranstaltungs- oder Programmkonzepte implementiert werden sollen,
- Veranstaltungen durch eigenes Personal inhouse realisiert werden,
- Veranstaltungen sich sequenziell aus kurzen Einzelveranstaltungen zusammensetzen,
- Programme sich eher curricular aus mehreren Veranstaltungsmodulen zusammensetzen,
- eher mittel- bis langfristige *learning outcomes* erfasst werden sollen,
- Veranstaltungen E-Learning-basiert stattfinden.

In diesen Fällen können z. B. einzelne ergänzende Evaluationen, umfassendere Konzepte, die mehrere Phasen eines Qualifizierungsprozesses adressieren oder die Berücksichtigung in Absolventenstudien zielführend sein, die ggf. auch den Einsatz alternativer Erhebungsverfahren⁷⁸ bzw. -methoden erfordern (z. B. Interviews, Feedbackgespräche, Gruppendiskussionen, One-Minute-Paper, Beobachtungen etc.).

⁷⁷ Zur Übersicht und zum Einstieg s. z. B.: Bogner & Landrock (2015); Borz & Döring (2006) S. 231–236 und 252–253.

⁷⁸ Zur Übersicht und zum Einstieg s. z. B.: Reiber (2006), S. 14–15; Bortz & Döring (2006), S. 109–350; Hoss (2010), S. 34–68; Stockmann & Meyer (2014), S. 201–244; Döring (2014).

Zum Abschluss dieses Abschnittes sei noch darauf hingewiesen, dass auch bestehende Fragebögen in regelmäßigen Abständen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen sind. Insbesondere wenn sich Zielsetzungen oder Zielgruppen von Veranstaltungen, Evaluationsziele oder Adressaten von Evaluationsergebnissen ändern oder ergänzt werden, wäre kritisch zu hinterfragen, ob das bisherige Werkzeug immer noch verlässlich die gewünschten Informationen liefert.

2. Konstruktion von Teilnehmendenfragebögen für die Veranstaltungsevaluation in Graduierteneinrichtungen und -programmen

Bei der Erstellung oder Überarbeitung eigener Fragebögen stellt sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen – häufig die Frage, ob der Fragebogen vollständig selbst zu konstruieren ist oder ob er ganz oder zumindest in Teilen an vorhandene Fragebogenvorlagen bzw. Evaluationsinventare anzulehnen ist. Sicherlich erscheint es für Graduierteneinrichtungen und -programme nur in wenigen Fällen sinnvoll, das Rad komplett neu zu erfinden. Aber auch, wenn bewährte Fragebögen und Evaluationsinventare ähnliche oder gleiche Zielsetzungen verfolgen, bleibt zu berücksichtigen, dass diese oftmals nur ein Messinstrument in einem häufig deutlich umfassenderen Evaluationskonzept darstellen. So sind auf der einen Seite z. B. Fragebögen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation in umfassendere institutionelle Evaluationskonzepte eingebettet, in die auch ergänzende Informationen aus z. B. Prüfungsergebnissen oder aus Absolventenbefragungen eingehen können. Solche Informationen können z. B. in den Graduierteneinrichtungen und -programmen fehlen. Evaluationen im Bereich betrieblicher Fort- und Weiterbildung nehmen auf der anderen Seite ggf. deutlich stärker die Auswirkung auf die aktuelle berufliche Tätigkeit⁷⁹ in den Fokus, wohingegen Graduierteneinrichtungen und -programme mit ihren Veranstaltungen häufiger auch zukünftige Karrierewege und Berufe adressieren. Daher sind bei Verwendung bestehender Fragebögen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede z. B. bezüglich Zielsetzung, Zielgruppen und Erhebungsumfang kritisch zu reflektieren.

Grundsätzlich empfiehlt es sich, vor Beginn der Fragebogenerstellung zu klären, was das Instrument Teilnehmendenfragebogen zur Zielsetzung des jeweiligen Qualitätsmanagements im Graduiertenbereich beitragen kann und soll. Hierauf fußend werden dann die passenden Themengebiete und zu erhebenden Informationen ausgewählt, bevor letztlich die Konstruktion der zur Erhebung geeigneten Fragebogenitems (d. h. Fragen, Aussagen und Skalen) erfolgt.

⁷⁹ Im Sinne eines *return of investment* vgl. z. B. Hoss (2010).

Bei der Zusammenstellung von Fragebögen sollte insbesondere auch der Gesamtumfang und die damit einhergehende Bearbeitungs- aber auch Auswertungsdauer berücksichtigt werden. So kann ein zu langer Fragebogen zu geringeren Beteiligungs- bzw. höheren Abbruchquoten führen und ggf. auch zu einem Bias im Antwortverhalten (z. B. Mitte- oder Extremtendenzen) beitragen.⁶⁰ Auch bei der Reduktion des Fragebogenumfangs ist nicht zuletzt die Frage der Priorisierung von Themengebieten im Hinblick auf die eigene Zielsetzung von großer Bedeutung.

2.1. Themenbereiche der Evaluation

Wichtiges allgemeines Know-How sowie zielführende Hinweise und Vorschläge für die Erstellung und den Aufbau von Fragebögen, insbesondere zur Lehrveranstaltungsevaluation, sind bereits andernorts umfassender publiziert.⁶¹ So erscheint es vor diesem Hintergrund⁶² auch für Graduierteneinrichtungen und -programme empfehlenswert, beim generellen Aufbau und der Strukturierung von Fragebögen darauf zu achten,

- Fragen in thematisch fokussierten Blöcken zu bündeln, welche den Fragebogen nachvollziehbar gliedern,
- dass die wichtigsten Themen möglichst in den ersten zwei Dritteln des Fragebogens abgedeckt werden und,
- dass die Erhebung demographischer oder ggf. anderer weniger wichtiger Aspekte eher zum Ende des Fragebogens erfolgt.

Aus Perspektive der Arbeitsgruppe erscheinen im Bereich der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses insbesondere Fragenkomplexe von Bedeutung, die aus Teilnehmendenperspektive Informationen zu folgenden Bereichen liefern:

- Qualitätsaspekte bezüglich Inhalten, Konzepten und Methoden einer Veranstaltung
- Qualitätsaspekte bezüglich der Erreichung von Lehrzielen und des Transfers von Lerninhalten
- Qualitätsaspekte bezüglich der Performanz der Lehrenden bzw. der Workshopleitung

⁶⁰ S. Zumbach *et al.* (2007), S. 1–2.

⁶¹ Zur Übersicht und zum Einstieg in das Thema Fragebogenerstellung s. z. B.: Stier (1999); Hoss (2010); Schmidt & Loßnitzer (2010); BMBF (2013), S. 132f.; Klöckner & Friedrichs (2014); Weier (2015); Reinders (2015), S. 63–64. Zur Übersicht und zum Einstieg in das Thema Lehrveranstaltungsevaluation s. z. B.: Staufenbiel (2000); Rindermann (2001); Braun & Gusy (2006); Gollwitzer, Kranz & Vogel (2006); Reiber (2006); Schmidt (2007), S. 46–48 und 55–67; Zumbach *et al.* (2007); Spinath & Stehle (2011); Fritzsche & Kröner (2015).

⁶² S. insb. Klöckner & Friedrichs (2014) und Reinders (2015).

- Qualitätsaspekte bezüglich der Veranstaltungsorganisation und Rahmenbedingungen

Daher erscheint es nicht verwunderlich, dass die Items sämtlicher eingegangener Evaluationsbögen der UniWiND-Mitgliedseinrichtungen folgenden Themenbereichen zugeordnet werden konnten:

Themenbereiche der Evaluation

1. Veranstaltungsevaluation: Rückmeldung zu Workshop/Dozentur/Teilnahme

- Rückmeldungen zu Inhalten/Aufbau/Methoden
 - Inhalte und Struktur der Veranstaltung
 - Verhältnis von Theorie und Anwendung, Methodeneinsatz und Arbeitsmaterialien
- Rückmeldungen zur Dozentur bzw. Trainer/in
 - Moderations-/Präsentationsfähigkeit der Dozentin/des Dozenten
 - Anpassung an Teilnehmende, Interaktion und didaktische Aspekte
 - Wahrgenommene Fachkompetenz und Grad der Vorbereitung der Dozentur
 - Einzelrückmeldungen an/zur Dozentur und Gesamtbewertung der Dozentur
- Teilnehmende
 - Aktive Veranstaltungsbeteiligung und Pünktlichkeit
 - Arbeits-/Gruppenatmosphäre
- Gesamtbewertung/Outcome
 - Erwartungen an die Veranstaltung und Realisierung jener
 - Praxis-/Karrierebezug, Transfer und Lernerfolg
 - Einzelrückmeldungen zur Veranstaltung
 - Gesamtbewertung der Veranstaltung

2. Rückmeldung für Einrichtung/Organisation

- Organisation und Rahmenbedingungen
 - Veranstaltungsorganisation & Rahmenbedingungen
 - Werbung und Rückmeldung zum Ankündigungstext
 - Programmanregungen und Allgemeine Rückmeldungen

3. Statistik/Demographische Daten

- Statistische und Demographische Daten der Teilnehmenden

Nicht alle Fragebögen berücksichtigten hierbei alle o. g. Themenbereiche. So berücksichtigten z. B. nur einzelne Graduierteneinrichtungen Items, die sich auf die „Beteiligungsmoral“ (z. B. Pünktlichkeit und aktive Beteiligung) von Teilnehmenden beziehen. Aber auch die Erhebung demographischer Daten war nicht Bestandteil aller eingesandten Teilnehmendenfragebögen. Aus Perspektive der Arbeitsgruppe erscheint es empfehlenswert, auch Daten wie z. B. Fachzugehörigkeit, bisherige Dauer der Promotion, andere Karrierestufen oder Nationalität zu erfassen, da diese in Verbindung mit

den weiteren Ergebnissen Aufschluss über z. B. Passgenauigkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit bestimmter Veranstaltungen für bspw. Promovierende in verschiedenen Promotionsphasen, für den internationale Nachwuchs oder Nachwuchswissenschaftler/innen bestimmter Fachbereiche geben können.

2.2. Verwendete Fragearten

Bei der Konstruktion einzelner Fragen ist insbesondere die Wahl des Fragetyps von Bedeutung. Verschiedene Fragetypen und deren Vor- und evtl. Nachteile sind grundlegend andernorts beschrieben.⁸³ Vor diesem Hintergrund zeigte die Auswertung der eingegangenen Teilnehmendenfragebögen der Graduierteneinrichtungen (vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3), dass die meisten Fragebogenitems in Form standardisierter (geschlossener) Fragen formuliert sind, deren vorgegebene Antwortkategorien wiederum mehrheitlich eine Ordinalskala (Rangreihenfolge, z. B. von „*stimme voll zu*“ in mehreren Schritten bis „*stimme überhaupt nicht zu*“) abdecken. Die Vorteile dieses Fragetyps sind eine hohe Vergleichbarkeit gegebener Antworten und ein geringerer Bearbeitungs- und Auswertungsaufwand. Am zweithäufigsten finden sich in den Fragebögen der Graduierteneinrichtungen offene (unstandardisierte) Fragen, welche weitreichend freie Antwortvarianten zulassen. Zwar erfordern diese einen höheren Bearbeitungsaufwand und sind weniger vergleichbar als geschlossene Fragen, können aber deutlich mehr und differenziertere Informationen liefern. Geschlossene oder halboffene Fragen, deren vorgegebene Antwortkategorien unterschiedliche Merkmalsausprägungen erfassen (Nominalskala, z. B. „*ja*“-„*nein*“ oder „*Promotion*“-„*Postdoc*“-„*Professur*“), waren am wenigsten häufig in den eingegangenen Fragebögen vertreten. Wenig verwunderlich zielte dieser Fragetyp meistens auf die Erfassung demographischer Daten; häufig im Rahmen einer halboffenen Frage ergänzt durch ein Freitextfeld, das die Möglichkeit zur Angabe nicht vorgesehener Antwortmöglichkeiten oder zur Spezifizierung einzelner Angaben bot.

Unabhängig von verwendeten Frage- und Skalentypen empfiehlt es sich bei der Formulierung von Fragebogenitems einige generelle Regeln zu beachten,⁸⁴ die insbesondere auf die Nachvollziehbarkeit, Beurteilbarkeit und die Vermeidung eines möglichen Antwortbias abzielen. Diese wurden nach Ansicht der Autoren bereits von Porst (u. a. 2014) als „*zehn Gebote der Frageformulierung*“ pointiert formuliert und genauer erläutert. Zusammengefasst lauten diese:⁸⁵

⁸³ Zum Überblick und zum Einstieg s. z. B.: Klöckner & Friedrichs (2014), S. 678–679; Züll & Menold (2014); Reinecke (2014), S. 604–607; Reinders (2015), S. 58–63; Züll (2015), Lenzer & Menold (2015)

⁸⁴ Zur Übersicht s. z. B.: Bortz & Döring (2006), S. 254–256; Porst (2014); Lenzer & Menold (2015), Reinders (2015), S. 64.

⁸⁵ Aus Porst (2014).

1. *„Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden!“*
2. *„Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden!“*
3. *„Du sollst hypothetische Fragen vermeiden!“*
4. *„Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden!“*
5. *„Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!“*
6. *„Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!“*
7. *„Du sollst Fragen mit eindeutigem zeitlichen Bezug verwenden!“*
8. *„Du sollst Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und disjunkt (überschneidungsfrei) sind!“*
9. *„Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht (unkontrolliert) auf deren Beantwortung auswirkt!“*
10. *„Du sollst unklare Begriffe definieren!“*

So wäre z. B. bei einer Itemformulierung „Die Workshopleitung war kompetent“ kritisch zu hinterfragen, ob diese nicht gleich gegen mehrere Gebote verstößt: Einerseits bleibt unklar, welche Kompetenz hier hinterfragt werden soll (Unmissverständlichkeit), andererseits erscheint es fragwürdig, ob überhaupt alle Befragten gleichermaßen in der Lage sind, das Vorhandensein von Kompetenz bei der Workshopleitung beurteilen zu können (Beantwortbarkeit). Dagegen erscheint die Annahme, dass Teilnehmende ihren persönlichen Eindruck bezüglich einer bestimmten Kompetenz (fachlich, methodisch, didaktisch etc.) wiedergeben können, plausibler.

Im Kontext der Veranstaltungsevaluation von Graduierteneinrichtungen und -programmen können zudem weitere Aspekte, wie z. B. die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache, von Bedeutung sein. Eine besondere Herausforderung kann in der Internationalität der Zielgruppe bestehen: Soll die Befragung in verschiedenen Sprachen möglich sein, stellt sich hier zwangsläufig die Frage, inwieweit die Übersetzungen von Fragebögen und deren Items vergleichbar sind und auch vergleichbares Antwortverhalten liefern. Hier gilt: Eine „textlich gute Übersetzung“ garantiert nicht zwangsläufig, dass die Testqualität erhalten bleibt. Zudem kann auch eine in dieser Hinsicht optimierte Übersetzung ins Englische nicht verhindern, dass z. B. das fremdsprachliche Niveau und/oder eine kulturell bedingte Kodierung von Begriffen zu einem abweichenden Antwortverhalten von Nicht-Muttersprachlern führen können.⁸⁶ Es empfiehlt sich daher entsprechende demographische Daten ebenfalls zu erfassen und möglicherweise abweichendes Antwortverhalten durch ergänzende Befragungen dahingehend zu hinterfragen, ob sie ggf. aufgrund rein sprachlicher Herausforderungen entstanden sind.

⁸⁶ Vgl. hierzu z. B.: El-Menour (2014), S. 792; Braun (2014); Behr, Braun & Dorer (2015), Rohmann (2015).

2.3. Verwendung von Antwortskalen

Im Zusammenhang mit der Verwendung geschlossener Fragen tauchen regelmäßig bei der Konstruktion zugehöriger Antwortskalen bestimmte Fragen auf.⁸⁷

1. Inwieweit sollten sich die verwendeten Antwortskalen verschiedener Items eines Fragebogens möglichst gleichen?
2. Wann sind eher uni-, wann eher bipolare Skalen zu bevorzugen?
3. Ist eine gerade oder eine ungerade Zahl von Antwortmöglichkeiten zu bevorzugen?
4. Wieviel Antwortmöglichkeiten sollte eine Skala überhaupt vorsehen?
5. Sind besser nur die Endpunkte oder alle Antwortmöglichkeiten der Skala zu beschriften?
6. Wie valide sind die gewählten Antwortmöglichkeiten im Hinblick auf ihre Verteilung auf der Skala? Inwieweit beeinflusst eine Übersetzung die Validität meiner Antwortskalen (z. B. bei mehrsprachiger Verwendung)?

Auch das Studium entsprechender Fachliteratur beantwortet diese Fragen keineswegs universell und eindeutig in die eine oder andere Richtung. Je nach Veröffentlichung, Fachgebiet (z. B. psychologische Forschung, empirische Sozialforschung, Demoskopie, gängige Praxis, Marktforschung, Hochschuldidaktik) und zugrundeliegender Untersuchung und Zielgruppe scheinen hier Publikationen z.T. sogar zu widersprüchlichen Ergebnissen zu gelangen. Dennoch lassen sich aus Perspektive der Arbeitsgruppe für die Anwendung in Graduierteneinrichtungen einige generalisierte Empfehlungen ableiten, die nachfolgend dargestellt sind. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass im Einzelfall begründete Ausnahmen oder Abweichungen von diesen Empfehlungen sinnvoll sein können. Die nachfolgenden Empfehlungen basieren auf der Auswertung verschiedener Publikationen⁸⁸ unter Berücksichtigung der Anwendung durch Graduierteneinrichtungen und -programme bei der Erstellung von Teilnehmendenfragebögen:

1. Verwendung und Formulierung von Antwortskalen

Ebenso wie die Formulierung von Fragen sollte auch die Beschriftung von Skalen möglichst einfach, klar und eindeutig nachvollziehbar für die jeweilige Zielgruppe sein. Auch im Anwendungskontext der Graduierteneinrichtung

⁸⁷ S. insb. Franzen (2014), S. 702.

⁸⁸ Die nachfolgenden Publikationen wurden zur Formulierung der Empfehlungen herangezogen: Green & Rao (1970); Masters (1974); Rohrmann (1978); Aiken (1983); Birkett (1986); Clark (1990); Hippler *et al.* (1991); Schwarz *et al.* (1991); Diefenbach, Weinstein & O'Reilly (1993); Krosnik (1999); Preston & Colman (2000); Wenig (2004); Tourangeau, Couper & Conrad (2004); Muñiz, García-Cueto & Lozano (2005); Sedlmeier (2006); Rohrmann (2007); Tourangeau, Couper & Conrad (2007); Lozano, García-Cueto & Muñiz (2008); Adelson & MCCoach (2010); Weijters, Cabooter & Schillewaer (2010); folgende zudem auch zur Übersicht empfehlenswert: Franzen (2014); Menold & Bogner (2015); Behr, Braun & Dorer (2015); Bogner & Landrock (2015).

empfiehlt sich eine möglichst homogene Verwendung möglichst einfach erfassbarer Antwortskalen, so dass Teilnehmende diese nicht bei jeder Frage neu hinterfragen müssen.

2. *Verwendung uni- und bipolarer Antwortskalen*

Da unipolare Skalen i. d. R. einfacher zu erfassen sind als bipolare, sind unipolare Skalen weitestgehend zu bevorzugen. Im Einzelfall kann aber der Einsatz bipolarer Skalen zur Minimierung der Anzahl von Fragen zu einer höheren Informationsqualität beitragen. So kann z. B. das Fragebogenitem „Das Tempo der Veranstaltung war angemessen“ im Zusammenhang mit einer unipolaren Skala, die von „trifft vollkommen zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ reicht, nicht die gleiche Informationstiefe erreichen, wie das Item „Das Tempo der Veranstaltung erschien mir insgesamt“ im Zusammenhang mit einer bipolaren Skala, die von „deutlich zu schnell“ bis „deutlich zu langsam“ reicht.

3. *Gerade oder ungerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten*

Eine gerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten erzwingt eine Stellungnahme in eine Richtung („forced choice“), eine ungerade Anzahl die Möglichkeit der „neutralen Mitte“. Beide bergen aber auch unterschiedliche Bias-Gefahren bezüglich des Antwortverhaltens (Tendenz zur Bejahung/zum Verneinen oder Tendenz zur Mitte). Aus Perspektive der Graduierteneinrichtungen ist hier unter Berücksichtigung der eigenen Zielsetzung und der Erfahrungen mit der jeweiligen Zielgruppe abzuwägen, welche Fehlertendenzen wahrscheinlicher sind. Tendenziell erscheint hier die Wahl einer ungeraden Zahl von Antwortmöglichkeiten empfehlenswerter.

4. *Anzahl der Antwortmöglichkeiten*

Ziel sollte es sein, so differenziert wie möglich unter Berücksichtigung der individuellen Differenzierungsfähigkeiten und -wünsche der jeweiligen Teilnehmenden messen zu können. Daher ist die Wahl im Einzelfall letztlich von der jeweiligen Fragestellung abhängig. Generell sollte für nominalskalierte Antwortmöglichkeiten die Anzahl so gewählt werden, dass sie einerseits ausreichend übersichtlich und erfassbar bleibt, andererseits aber eine ausreichend umfassende und trennscharfe Formulierung der Antwortmöglichkeiten zulässt. Für die mehrheitlich verwendeten ordinalskalierten Antwortmöglichkeiten kann auch vor dem Anwendungshintergrund der Graduierteneinrichtungen eine klare Empfehlung für die Verwendung 5- bis 7-stufiger Antwortskalen ausgesprochen werden.

5. *Beschriftung von Endpunkten vs. Ausformulierung aller Antwortmöglichkeiten*
Bei Ordinalskalen ermöglicht die Benennung aller Skalenstufen eine einfachere und eindeutige Interpretation der Antwortmöglichkeiten. Daher empfiehlt es sich für Graduierteneinrichtungen insbesondere bei Verwendung von 5- bis 7-stufigen Antwortskalen, sämtliche Skalenstufen eindeutig zu benennen. Sofern im Einzelfall mehr als sieben Antwortstufen vorgesehen sind, gestaltet sich eine verbale Abstufung mit steigender Anzahl zunehmend schwierig. In diesen Fällen erscheint die Beschriftung von Endpunkten zielführender. Hierbei kann jedoch die Verwendung von Zahlen zur Abstufung ggf. nicht eindeutig sein und zu Fehlinterpretationen führen.

6. *Validität von Ordinalskalen*

Idealerweise sollten Ordinalskalen möglichst symmetrisch aufgebaut sein und ihre Abstufungen sich in möglichst gleichen Abständen auf der Skala verteilen. Dies wirft insbesondere bei voll ausformulierten Antwortmöglichkeiten die Frage auf, ob eine Gleichverteilung im Hinblick auf ihr Verständnis auch tatsächlich gerechtfertigt ist. Da entsprechend umfassende statistische Prüfverfahren der verwendeten Skalen für die meisten Graduierteneinrichtungen wohl nicht in Frage kommen dürften, sei auf entsprechende Untersuchungen und diesbezügliche Formulierungsvorschläge von Skalenstufen hingewiesen, die für verschiedene Sprachen existieren.⁸⁹ Insbesondere bei der Verwendung mehrsprachiger Fragebögen kann die äquidistante Verteilung verwendeter Skalenstufen übersetzungsbedingt voneinander abweichen und zu Verzerrungen im Antwortverhalten führen.⁹⁰ So erscheint es auf Basis der Ergebnisse verschiedener Studien von Rohrmann⁹¹ durchaus plausibel, die Verwendung folgender fünfstufiger Skalen zur Erfassung von Zustimmung im zweisprachigen Gebrauch zu wählen: Deutsch: „Trifft gar nicht zu – trifft wenig zu – teils-teils – trifft ziemlich zu – trifft völlig zu“ Englisch: „Fully disagree – mainly disagree – neutral – mainly agree – fully agree“. Eine zu „100 % deckungsgleiche“ Verteilung der Skalenstufen kann aber auch auf Basis der erzielten Ergebnisse nicht vorausgesetzt werden und bleibt in der Praxis zu prüfen.

⁸⁹ Vgl. hierzu auch Menold & Bogner (2015), S. 3: Rohrmann hat sowohl deutsch- (1978) als auch englischsprachige (2000, 2007) Formulierungen für unterschiedliche Bewertungsdimensionen vorgeschlagen. Ein Überblick über englischsprachige Formulierungsvorschläge findet sich bei Clark (1990).

⁹⁰ Rohrmann (2015) hat eine cross-kulturelle Studie zur Verbalisierung von Ratingskalen veröffentlicht, die auch Hinweise zur vergleichbaren Verwendung deutsch- und englischsprachiger Skalen beinhaltet.

⁹¹ S. Rohrmann (1978, 2000, 2007 und 2015).

3. Anhang: Sammlung der eingesandten Frage- und Skalenformulierungen von 24 Graduierteneinrichtungen

Um einen Überblick über die in Graduierteneinrichtungen zur Veranstaltungsevaluation verwendeten Fragebögen zu erhalten, hat die Arbeitsgruppe „Trainer und Standards“ im Januar 2015 alle damaligen UniWiND-Mitgliedseinrichtungen angeschrieben. Auf die Bitte um Zusendung der damals aktuell verwendeten Evaluationsbögen erhielt die Arbeitsgruppe Rückmeldungen von 24 Einrichtungen,⁹² die insgesamt knapp über 50 Evaluationsbögen einsandten. Mit Fokus auf Teilnehmendenfragebögen zur Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen wurden diese summarisch ausgewertet und zu einer unkommentierten Sammlung der eingesandten Frage- und Skalenformulierungen zusammengestellt. Die thematische Sortierung dient dabei ausschließlich der Übersichtlichkeit. Sie erhebt weder Anspruch auf systematische Exaktheit noch stellt sie ein Qualitätsurteil über die aufgelisteten Formulierungen dar.

A Nach Themen sortierte Frage-/Itemformulierungen der Evaluationsfragebögen zur Veranstaltungsevaluation von UniWiND-Mitgliedseinrichtungen

In diesem Abschnitt werden die verwendeten Formulierungen von Fragen und Frageitems aufgelistet. In Klammern dahinter wird auf die jeweils zugehörige verwendete Antwortskala verwiesen, die im Abschnitt B (ab S. 84) aufgelistet sind.

⁹² Die Arbeitsgruppe Trainer und Standards bedankt sich bei den Graduierteneinrichtungen folgender UniWiND-Mitgliedsuniversitäten für ihre Rückmeldungen und insbesondere die Bereitstellung von Fragebögen zur Veranstaltungsevaluation: Freie Universität Berlin, Humboldt Universität Berlin, Universität Bielefeld, Universität Bremen, Technische Universität Darmstadt, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Goethe-Universität Frankfurt, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Technische Universität Hamburg-Harburg, Leibniz Universität Hannover, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Universität zu Köln, Universität Leipzig, Universität zu Lübeck, Leuphana Universität Lüneburg, Philipps Universität Marburg, Technische Universität München, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Universität Potsdam, Eberhard Karls Universität Tübingen, Bauhaus Universität Weimar, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

A 1 **Veranstaltungsevaluation: Rückmeldung zur Veranstaltung/Dozentur/Teilnahme**

A 1.1 **Rückmeldungen zu Inhalten/Aufbau/Methoden**

A 1.1.1 **Inhalte und Struktur der Veranstaltung**

„The course gave a good overview over the topic.“(B.2.14)	„Die zeitliche Struktur war zu erkennen und sinnvoll.“(B.2.17)
„The lecturer (name) gave a good overview over the topic.“(B.2.14)	„Das Tempo war den einzelnen Inhalten angemessen.“(B.2.19)
„Die Aufbereitung des Stoffes ist gut gelungen.“(B.2.17)	„Das Lerntempo war auf die Inhalte gut abgestimmt.“(B.2.20)
„Die dargebotenen Inhalte waren verständlich.“(B.2.19)	„Das Arbeitstempo im Kurs empfand ich als...“(B.2.49)
„Die im Workshop erhaltenen Informationen waren...“(B.2.44)	„Das Arbeitstempo im Kurs empfand ich als...“(B.2.1)
„Die Inhalte der Veranstaltung waren...“(B.2.58)	„Das Tempo war für mich...“(B.2.47)
„Mit den Inhalten des Workshops war ich zufrieden.“(B.2.12)	„The speed of the course was just right.“(B.2.14)
„Ich bin mit den Inhalten des heutigen Workshops sehr zufrieden.“(B.2.11)	„Das Tempo der Veranstaltung war angemessen.“(B.2.12)
„The content of this course was...“(B.2.59)	„Wie beurteilst Du die Struktur/ den zeitlichen Ablauf?“(B.2.39)
„Die Menge der Informationen war angemessen.“(B.2.19)	„Der Ablauf der Veranstaltung war nachvollziehbar strukturiert.“(B.2.20)
„Den Stoffumfang empfand ich als...“(B.2.49)	„Die Veranstaltung war klar strukturiert.“(B.2.27)
„Den Stoffumfang empfand ich...“(B.2.3)	„Der Kurs war klar strukturiert.“(B.2.23)
„Der Informationsumfang war angemessen.“(B.2.22)	„Der Workshop war klar strukturiert.“(B.2.31)
„Die Menge der neuen Inhalte war:“(B.2.37)	„Die Veranstaltung war gut strukturiert.“(B.2.10)
„Anmerkungen, Kommentare, Kritik, Lob zu Stoffumfang und Tempo:“(B.1.1)	„Die Veranstaltung war klar und schlüssig strukturiert.“(B.2.22)
„Structure, organization and timing of workshop content“(B.2.21)	„Die Veranstaltung verlief nach einer für mich sinnvollen Gliederung.“(B.2.26)
„Fanden Sie Zeit und Umfang der Veranstaltung passend?“(B.1.1)	„Wie waren die Inhalte strukturiert?“(B.2.44)
„Der zeitliche Umfang steht in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen der Veranstaltung.“(B.2.13)	„Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung war gut strukturiert.“(B.2.19)
	„The course was clearly structured to understand the content.“(B.2.14)

Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte (links) und inwieweit legte der Trainer/die Trainerin darauf Wert (rechts)?: „feste Struktur und konsequentes Arbeiten“(B.2.53)	„The goals of this course were...“(B.2.57)
„Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Inhalten wurden deutlich.“(B.2.19)	„Die Veranstaltung hatte ein klares Lernziel.“(B.2.25)
„Die beabsichtigten Weiterbildungsergebnisse sind mir in der Veranstaltung klar geworden.“(B.2.26)	„Die Ziele der Veranstaltung waren...“(B.2.56)
„Die Gestaltung der Veranstaltung hat es ermöglicht, ...die Lernziele der Veranstaltung zu erreichen.“(B.2.20)	„Die Lerninhalte waren gut auf das Thema abgestimmt.“(B.2.20)
	„Die angekündigten Lerninhalte wurden bearbeitet.“(B.2.20)
	„Die Schwerpunkte wurden sinnvoll gewählt.“(B.2.19)

A 1.1.2 Verhältnis von Theorie und Anwendung, Methodeneinsatz und Arbeitsmaterialien

„Die Gestaltung der Veranstaltung war abwechslungsreich.“(B.2.19)	„Das Verhältnis von theoretischer Wissensvermittlung und praktischer Umsetzung war genau richtig.“(B.2.27)
„Das Verhältnis von Vortragsphasen/Inputs und selbsttätiger Beteiligung war gut aufeinander abgestimmt.“(B.2.12)	„Der Charakter des Kurses war...“(B.2.52)
„Der Dozent teilte die Veranstaltungszeit sinnvoll ein (Vortrag, Diskussion, Übung, Klärung von Fragen, ...).“(B.2.29)	„Wie hat Ihnen das Maß an Praxisübung gefallen?“(B.2.4)
„Wie hat Ihnen das Maß an Input und Information durch die Leitung gefallen?“ ... (B.2.73)	„Die Anzahl der Aufgaben/Übungen war...“ (B.2.49)
„Wie hat Ihnen das Maß an Diskussionen und kollegialem Austausch gefallen?“(B.2.4)	„Die Übungen ergänzten die Inhalte und waren verständlich strukturiert.“(B.2.25)
„Das Verhältnis von Input, der Erarbeitung von Inhalten und dem Austausch innerhalb der Gruppe war angemessen.“(B.2.28)	„Es wurden ausreichend Übungsmöglichkeiten geboten.“(B.2.19)
„Der/die Referent/in hat die Veranstaltung abwechslungsreich gestaltet.“(B.2.25)	„Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben/Übungen war...“(B.2.49)
„Der Theoriegehalt der Veranstaltung war...“(B.2.65)	„Der Methodenwechsel war lernförderlich.“(B.2.25)
„The amount of theory was...“(B.2.66)	„The used methods were adequate.“(B.2.39)
„Das Verhältnis von Theorie und Praxis war...“(B.2.8)	„Wie beurteilst Du die verwendeten Methoden (Medieneinsatz/Vortragstechnik, Beispiele/Übungen)?“(B.2.39)
„Praktische und theoretische Teile standen in gutem Verhältnis zueinander.“(B.2.25)	„Den Einsatz der Medien (z. B. Flipcharts, Powerpoints) empfand ich als angemessen.“(B.2.11)
„Die Anzahl der Anwendungsbeispiele war...“(B.2.49)	„Der Medieneinsatz (z. B. Folien, Präsentationen, Flipchart) durch den/die ReferentIn ist für mich hilfreich.“(B.2.17)

„Der Referent/Die Referentin hat gute Visualisierungen eingesetzt.“(B.2.24)	„The lecturer [name] offers useful materials for preparation and follow-up.“(B.2.14)
„Die eingebundene Technik unterstützte in angemessener Weise mein Lernen.“(B.2.26)	„The amount of material covered in the course was sufficient.“(B.2.14)
„Die/der Dozent/-in setzte für mich hilfreiche Hilfsmittel zur Wissensvermittlung/Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung (z. B. Präsentation, Skripte, Literaturliste) ein.“(B.2.26)	„Die zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien waren hilfreich.“(B.2.12)
„The teaching aids were helpful.“(B.2.39)	„Wie beurteilen Sie die Hand-outs, die Sie erhalten haben?“(B.2.77)
„Der/die ReferentIn setzt gute Hilfsmittel (z. B. Literaturliste, Skript) zur Unterstützung des Lernens ein.“(B.2.17)	„Die eingesetzten Arbeitsmaterialien erleichterten das Verstehen des Inhaltes.“(B.2.20)
„Die zur Verfügung gestellten Materialien finde ich nützlich, die Menge ist genau richtig.“(B.2.15)	„If applicable: quality of course material (handout, presentation etc.)“(B.2.21)
„Der Umfang der Materialien ist angemessen.“(B.2.30)	„Die verwendeten Workshopmaterialien empfand ich als sehr hilfreich.“(B.2.11)
„Mit den zur Verfügung gestellten Materialien (Handout, Literaturliste, etc.) konnte der Workshop gut nachbearbeitet werden.“(B.2.24)	„Die Gestaltung der Materialien ist ansprechend und verständlich.“(B.2.30)
	„Wie beurteilst Du die Seminarunterlagen“(B.2.39)

A 1.2 Rückmeldung zu Dozentur bzw. Trainer/in

A 1.2.1 Moderations-/Präsentationsfähigkeit der Dozentin/des Dozenten

„Der/die Referent/in hat die Inhalte gut strukturiert und verständlich vermittelt.“(B.2.25)	„Die Inhalte wurden anschaulich/ verständlich vermittelt.“(B.2.28)
„The lecturer [name] presented the course in an interesting manner.“(B.2.14)	„Die Inhalte wurden anschaulich und verständlich vermittelt.“(B.2.27)
„Die Veranstaltung war insgesamt...“(B.2.68)	„Der Dozent hat die Inhalte gut vermittelt.“(B.2.15)
„Wie wurde der Stoff vermittelt?“(B.2.44)	„Der Dozent erklärte Sachverhalte sehr verständlich.“(B.2.29)
„The contents were well presented.“(B.2.39)	„Die Seminarleitung erklärt Sachverhalte gut.“(B.2.63)
„Die Inhalte wurden klar und verständlich vermittelt.“(B.2.12)	„Die/der Dozent/-in erläuterte schwierige Sachverhalte für mich verständlich.“(B.2.26)
„Vermittelte sie/er die Inhalte allgemein verständlich?“(B.2.76)	„Der/die Referent/in hat die Inhalte verständlich vermittelt.“(B.2.18)
„Der/die Trainer/in hat die Inhalte klar und anschaulich vermittelt.“(B.2.31)	„Die Dozentin/Der Dozent war aus meiner Sicht verständlich.“(B.2.62)
„Die Inhalte wurden interessant und verständlich vermittelt.“(B.2.22)	

„The lecturer [name] expressed him-/ herself clearly and understandably.“(B.2.14)

„Der Dozent war stimmlich und sprachlich gut zu verstehen.“(B.2.15)

„The lecturer was easy to follow.“(B.2.64)

A 1.2.2 Anpassung an Teilnehmende, Interaktion und didaktische Aspekte

„Für die Veranstaltung war mein Vorwissen...“(B.2.49)

„Ich konnte eigene Erfahrungen und Probleme einbringen.“(B.2.12)

„Bitte geben Sie an, inwieweit die folgende Aussage auf Sie zutrifft: „Ich habe bereits Vorkenntnisse auf der jeweiligen Niveaustufe des Themengebiets der Veranstaltung.“(B.2.26)

„Ich konnte eigene Erfahrungen und/oder Probleme einbringen.“(B.2.27)

„Das fachliche Niveau des Workshops war im Vergleich zu meinem Vorwissen...“(B.2.2)

„Im Verlauf der Veranstaltung gab es die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzubringen.“(B.2.19)

„Der Schwierigkeitsgrad war für mich...“(B.2.47)

„My questions and issues were answered in the seminar.“(B.2.39)

„Das Niveau der Veranstaltung war angemessen.“(B.2.25)

„Meine Fragen und Probleme wurden beantwortet.“(B.2.39)

„The level of this course was...“(B.2.66)

„Der Dozent stand bei Bedarf für individuelle Fragen zu Verfügung.“(B.2.29)

„Das fachliche Niveau war angemessen.“(B.2.22)

„Die Gestaltung der Veranstaltung hat es ermöglicht, ...eigene Ideen zu äußern.“(B.2.20)

„Fühlten Sie sich vom Niveau des Workshops gefordert oder unterfordert?“(B.2.71)

„Die Gestaltung der Veranstaltung hat es ermöglicht, ...Fragen zu stellen.“(B.2.20)

„Das Niveau der Lehrveranstaltung war...“(B.2.65)

„Wie beurteilst Du die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen?“(B.2.39)

„Die Gestaltung der Veranstaltung hat es ermöglicht, ...eigene konkrete Probleme zu diskutieren.“(B.2.20)

„The contents were tailored in accordance to the needs of the participants.“(B.2.39)

„Wie beurteilen Sie die Veranstaltungsleitung nach folgenden Aspekten? Bereitschaft, auf Themenwünsche einzugehen“(B.2.16)

„Sie bzw. er [Dozent/Dozentin] berücksichtigte die Vorkenntnisse der Teilnehmenden.“(B.2.19)

„Meine Erwartungen und Vorkenntnisse wurden berücksichtigt.“(B.2.12)

Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte (links) und inwieweit legte der Trainer/die Trainerin darauf Wert (rechts)?: „flexibles Reagieren auf spontane Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer“(B.2.53)

„Der Dozent ist auf individuelle Bedürfnisse/ Vorerfahrungen der Teilnehmenden in angemessener Weise eingegangen.“(B.2.29)

„Der/die Referent/in ging angemessen auf die Erwartungen, Wünsche, Vorschläge der Teilnehmer/innen ein“(B.2.25)

„Ich konnte eigene Erfahrungen und/oder Anliegen einbringen.“(B.2.28)

„Sie bzw. er [Dozent/Dozentin] ging auf Anregungen/Fragen der Gruppe ein.“(B.2.19)

„Meine Anliegen und Fragen konnte ich im Kurs klären.“(B.2.23)

„Die Seminarleitung geht auf Anregungen der Teilnehmer/-innen ein.“(B.2.63)

- „Die/der Dozent/-in ging auf Fragen und Anregungen der TeilnehmerInnen bzw. Teilnehmer ein.“(B.2.26)
- „Der Dozent ging gut auf die Teilnehmenden ein und berücksichtigte persönliche Anfragen.“(B.2.15)
- „Does the trainer focus on the participants' questions and specific needs?“(B.2.21)
- „Ging die Trainingsleitung in zufriedenstellender Form auf Ihre Fragen ein?“(B.2.78)
- „Die Dozentin/Der Dozent war aus meiner Sicht zugänglich für Fragen und Anregungen.“(B.2.62)
- „The lecturer was open for questions and suggestions.“(B.2.64)
- „Der/die Referent/in ging hilfreich auf Fragen und Anregungen der Teilnehmenden ein.“(B.2.23)
- „Der Dozent/die Dozentin ist konstruktiv mit Fragen und Vorschlägen umgegangen.“(B.2.22)
- „Der Referent/die Referentin hat Fragen und Anregungen in konstruktiver Weise aufgegriffen.“(B.2.24)
- „The lecturers (name) offers opportunities for questions and remarks within and outside of the course.“(B.2.14)
- „Der/die Referent/in geht auf Fragen der Teilnehmenden ein.“(B.2.18)
- „The lecturer (name) answered students' questions and suggestions adequately.“(B.2.14)
- „Die/der Dozent/-in konnte in der Regel die gestellten Fragen für mich gut beantworten.“(B.2.26)
- „Wie beurteilen Sie die Veranstaltungsleitung nach folgenden Aspekten? Erklärungskompetenz, Diskussionsbereitschaft“(B.2.16)
- „In der Veranstaltung war Platz für Kommentare und Diskussionen.“(B.2.22)
- „Es wurden ausreichend Gelegenheit geboten, die Themen zu diskutieren.“(B.2.19)
- „Der/die DozentIn wirkte motiviert.“(B.2.11)
- „Der/die DozentIn gestaltete die Veranstaltung sehr lebendig und engagiert.“(B.2.11)
- „Der Referent/die Referentin hat mich für Inhalte begeistern können.“(B.2.24)
- „The lecturer [name] stimulated my interest in the subject area.“(B.2.14)
- „Die Seminarleitung regt mein Interesse am Thema.“(B.2.63)
- „Die Dozentin/Der Dozent war aus meiner Sicht zu selbstständigen Überlegungen anregend.“ (B.2.62)
- „The lecturer was inspiring; inspired independent thinking.“(B.2.64)
- „Der/die Referent/in fördert die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten.“(B.2.25)
- „Der Dozent hat glaubhaftes Interesse am Lernerfolg der Teilnehmenden gezeigt.“(B.2.29)
- „Der Referent/die Referentin hat glaubhaft Interesse am Lernerfolg der Doktoranden gezeigt.“(B.2.24)
- „The lecturer [name] seemed interested in the students' learning success.“(B.2.14)
- „Das von dem/der DozentIn gegebene Feedback empfand ich als hilfreich.“(B.2.20)
- „Der/die Referent/in gab den Teilnehmenden konstruktiv Rückmeldung.“(B.2.25)
- „Wie ging der Dozent auf die Gruppe ein?“(B.2.44)
- „Die Gestaltung der Veranstaltung hat es ermöglicht, ...engagiert mitzuarbeiten.“(B.2.20)
- „Die Unterstützung des Dozenten bei der Bearbeitung der Aufgaben war...“(B.2.49)
- „Die Seminarleitung regt die Teilnehmer/-innen zur aktiven Mitwirkung am Seminar (z. B. an Diskussionen, Rollenspielen) an.“(B.2.63)
- „Der Dozent ermutigte in hohem Maße, eigene Erfahrungen/Problemstellungen in die Veranstaltung einzubringen.“(B.2.29)
- „Sie bzw. er [Dozent/Dozentin] regte die Teilnehmenden zur aktiven Mitarbeit an.“(B.2.19)

Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte (links) und inwieweit legte der Trainer/die Trainerin darauf Wert (rechts)?: „entdeckendes lernen (Fragen statt vorschnelle Antworten, Fehler als Chance, Lautes Denken ...)“(B.2.53)	„Der Referent/die Referentin hat zu einer angenehmen Atmosphäre beigetragen.“(B.2.24)
„Der/die Referent/in förderte die Gruppendynamik/Atmosphäre.“(B.2.25)	„Die Arbeitsatmosphäre zwischen Trainer/in und Teilnehmergruppe empfand ich als konstruktiv.“(B.2.27)
„Die TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit zu interagieren und mitzuarbeiten.“(B.2.17)	„Die gewählte Didaktik war für mich für das Erlernen der Inhalte passend.“(B.2.26)
„Als Teilnehmerin bzw. Teilnehmer hatte ich die Möglichkeit, mich in die Veranstaltung aktiv einzubringen.“(B.2.26)	„Der/die Referent/in war didaktisch kompetent.“(B.2.25)
„Der Dozent hat eine anregende Arbeitsatmosphäre geschaffen.“(B.2.29)	„Die/Der Referent_in ist didaktisch kompetent (Leitung, Teilnehmendenaktivierung, Medieneinsatz etc.).“(B.2.13)
	„Der Referent/die Referentin zeigte hohes didaktisches Geschick.“(B.2.24)

A 1.2.3 Wahrgenommene Fachkompetenz und Grad der Vorbereitung der Dozentur

„Wie war der/die Dozent/in vorbereitet?“(B.2.44)	„Der/die Referent/in machte einen fachlich kompetenten Eindruck.“(B.2.23)
„Die Dozentin/Der Dozent war aus meiner Sicht gut vorbereitet.“(B.2.62)	„Der Dozent machte auf mich einen fachlich kompetenten Eindruck.“(B.2.29)
„Der/die DozentIn war sehr gut vorbereitet.“(B.2.11)	„Der Referent/die Referentin machte auf mich einen fachlich kompetenten Eindruck.“(B.2.24)
„Der Dozent/die Dozentin war gut vorbereitet.“(B.2.22)	„Die Dozentin/Der Dozent war aus meiner Sicht fachlich kompetent.“(B.2.62)
„Der Referent/die Referentin war gut vorbereitet.“(B.2.24)	„Er/sie hat einen fachlich kompetenten Eindruck gemacht.“(B.2.22)
„Der Dozent war sehr gut vorbereitet.“(B.2.15)	„The contents were handled competently by the presenter/s.“(B.2.39)
„The lecturer was well prepared.“(B.2.64)	„Der/die ReferentIn ist fachlich kompetent.“(B.2.17)
„Die Seminarleitung hat die Seminare gut vorbereitet.“(B.2.63)	„Die/Der Referent_in ist fachlich kompetent.“(B.2.13)
„The lecturer (name) is well prepared.“(B.2.14)	„Die Seminarleitung war fachlich kompetent.“(B.2.63)
„Der/die Referent/in kannte sich in der Materie aus.“(B.2.25)	„Sie bzw. er strahlte fachliche Kompetenz und Souveränität aus.“(B.2.19)
„Wirkte sie/er fachlich und inhaltlich kompetent?“(B.2.72)	„The lecturer (name) seems technically competent in the subject area of the course.“(B.2.14)
„Der/die DozentIn machte fachlich einen sehr kompetenten Eindruck.“(B.2.11)	

„The lecturer was qualified.“(B.2.64)	„Wie beurteilen Sie die Veranstaltungsleitung nach folgenden Aspekten? Vorbereitung, Erklärungskompetenz, Fachliche Kompetenz“(B.2.16)
„Wie beurteilst Du die Kompetenz des Trainers/der Trainerin?“(B.2.39)	„Der/die Referent/in kannte meine Fachkultur in ausreichendem Maß.“(B.2.23)

A 1.2.4 Einzelrückmeldungen an/zur Dozentur und Gesamtbewertung der Dozentur

„Der Dozent hat in angemessener Weise auf die zeitliche Organisation der Veranstaltung (Pausen, Einhaltung des Zeitplans, ...) geachtet.“(B.2.29)	„Für den/die Trainer/in habe ich folgende Vorschläge zur Verbesserung des Workshops:“(B.1.1)
„Die Pausenzeiten waren gut gewählt und den Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst.“(B.2.19)	„Anmerkungen und Verbesserungsideen a) zum Kurs, b) zum/zur Referent/in, c) zur Organisation“(B.1.1)
„Der/die Referent/in hatte ein angemessenes Zeitmanagement.“(B.2.23)	„Folgendes könnte noch verbessert werden: DozentIn“(B.1.1)
„Der/die DozentIn verfolgte das Thema zielgerichtet.“(B.2.11)	„Ich gebe der Dozentin/dem Dozenten die Gesamtnote...“(B.2.80)
„Für die Moderation habe ich folgende Vorschläge zur Verbesserung des Workshops:“(B.1.1)	„Welche Schulnote würden Sie dem Referenten/der Referentin geben?“(B.2.86)
„Der Moderation möchte ich noch folgende Rückmeldung geben:“(B.1.1)	„The lecturer gets an overall score of...“(B.2.84)
„Der Trainerin/dem Trainer möchte ich noch folgende Rückmeldung geben:“(B.1.1)	„Insgesamt gesehen, bin ich mit dem Beitrag des Dozenten zu dieser Veranstaltung zufrieden.“(B.2.29)
„Haben Sie Kommentare zur Referentin bzw. zum Referenten? Was ist Ihnen besonders positiv oder auch verbesserungswürdig in Erinnerung geblieben?“(B.1.1)	„Ich würde weitere Kurse des Referenten/der Referentin besuchen.“(B.2.23)

A 1.3 Teilnehmende

A 1.3.1 Aktive Workshopbeteiligung und Pünktlichkeit

„Ich war pünktlich und habe an der gesamten Veranstaltung teilgenommen.“(B.3.1)	„Ich habe mich am Workshop aktiv beteiligt.“(B.2.24)
„Ich war pünktlich und habe an der gesamten Veranstaltung teilgenommen.“(B.2.25)	„Ich habe mich als TeilnehmerIn konstruktiv/ engagiert eingebracht und zum Erfolg der Veranstaltung beigetragen.“(B.2.27)
„Ich habe mich aktiv in der Veranstaltung eingebracht.“(B.2.25)	„Ich war mit meiner Mitarbeit zufrieden.“(B.2.63)
„Ich habe mich aktiv in die Veranstaltung eingebracht.“(B.2.28)	„I was satisfied with my work.“(B.2.14)
	„My interest in the course was very high.“ ..(B.2.14)

„Die aktive Beteiligung der Teilnehmer/-innen war...“(B.2.46)

„Das Interesse bzw. die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden war...“(B.2.50)

„Das Engagement der Teilnehmenden war...“(B.2.50)

A 1.3.2 Arbeits-/Gruppenatmosphäre

„Ich fühlte mich durch verspätete Teilnehmer gestört.“(B.2.25)

„Das Klima in der Gruppe war konstruktiv.“(B.2.12)

„Wie beurteilst Du die Lernatmosphäre?“(B.2.39)

„Ich habe mich in der Gruppe wohlfühlt.“(B.2.18)

„Die Teilnehmer haben zu einer schöpferischen und effektiven Lernatmosphäre beigetragen.“(B.2.24)

„Die Kenntnisse der Teilnehmenden waren...“(B.2.50)

„Wie beurteilen Sie die Arbeitsatmosphäre?“(B.2.44)

„Die Zusammensetzung der Gruppe hat sich positiv auf die Veranstaltung ausgewirkt.“(B.2.25)

„Die Arbeitsatmosphäre empfand ich als angenehm und motivierend.“(B.2.22)

„Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war für den Veranstaltungsverlauf positiv.“(B.2.19)

„Im Kurs herrschte eine angenehme Arbeitsatmosphäre.“(B.2.23)

„Interdisziplinarität wird unterschiedlich wahrgenommen. Die wissenschaftlichen Hintergründe der Workshopteilnehmer empfand ich persönlich als...“(B.2.5)

„Die Arbeitsatmosphäre war konstruktiv.“(B.2.28)

„Der interdisziplinäre Austausch mit den Teilnehmenden war für mich gewinnbringend.“(B.2.20)

„In dem Kurs herrscht eine gute Arbeitsatmosphäre.“(B.2.17)

„Die Arbeitsatmosphäre innerhalb der Teilnehmergruppe empfand ich als konstruktiv.“(B.2.27)

„Ich konnte die Veranstaltung dafür nutzen, mich mit anderen TeilnehmerInnen zu vernetzen bzw. bestehende Kontakte zu pflegen.“(B.2.27)

„Das Arbeitsklima war angenehm.“(B.2.19)

„Bitte geben Sie Beispiele zu den o. g. Punkten [Zusammensetzung der Gruppe, Gruppengröße, Beitrag zur Lernatmosphäre], wenn Sie nicht vollends zufrieden waren.“(B.1.1)

„Empfanden Sie das Arbeitsklima angenehm?“(B.2.70)

A 1.4 Gesamtbewertung/Outcome

A 1.4.1 Erwartungen an den Workshop und Realisierung jener

„Mit welchen Erwartungen hast du den Workshop besucht?“(B.1.1)

„Was waren die Gründe für den Besuch der Veranstaltung? (Mehrfachankreuzung möglich)“(B.3.19 + B.1.1)

„What did you hope from the seminar?“(B.1.1)

„Bitte nennen Sie uns den Grund für den Besuch des Kurses.“(B.3.16 + B.1.2)

„Was waren Ihre Motive zur Teilnahme an dieser Veranstaltung? Bitte nennen Sie die drei Hauptgründe.“(B.3.17 + B.1.2)

„Mein Interesse vor Beginn der Veranstaltung war...“(B.2.48)

„Was war der Hauptgrund für den Besuch der Veranstaltung? Bitte kreuzen Sie nur eine Antwortmöglichkeit an!“(B.3.18 + B.1.2)

„Was hat sie veranlasst, an der Veranstaltung teilzunehmen?“(B.1.1)	„Has the workshop met your expectations?“(B.2.21)
„Die Themenauswahl der Veranstaltung traf meine Erwartungen.“(B.2.20)	„Die Veranstaltung hat meine Erwartungen erfüllt.“(B.2.10)
„Die Inhalte entsprachen meinen Erwartungen.“(B.2.23)	„Die Veranstaltung entsprach meinen Erwartungen.“(B.2.25)
„Die Inhalte der Veranstaltung haben meinen Erwartungen entsprochen.“(B.2.13)	„Die Veranstaltung hat meine Erwartungen erfüllt.“(B.2.19)
„Wie zufrieden waren Sie mit der inhaltlichen Ausrichtung der Veranstaltung?“(B.2.61)	„Meine Erwartungen an die Veranstaltung wurden erfüllt.“(B.2.63 + B.1.2)
„Meine Erwartungen an den Inhalt der Veranstaltung wurden erfüllt.“(B.2.61)	„My expectations of the course were met.“ (B.2.14)
„Der Workshop entsprach inhaltlich meinen Erwartungen.“(B.2.39)	„Meine Erwartungen und Vorkenntnisse wurden berücksichtigt.“(B.2.12)
„Wie weit wurden Ihre Erwartungen an den Workshop erfüllt?“(B.2.44)	„Meine Erwartungen an diesen Kurs wurden erfüllt.“(B.2.18)
„My expectations were fulfilled.“(B.2.39)	„Ich habe in dieser Veranstaltung das gelernt, was ich wissen wollte.“(B.2.24)
„Hat das Training Ihre Erwartungen erfüllt?“(B.2.60)	„Ich konnte die beabsichtigten Weiterbildungsergebnisse erreichen.“(B.2.26)
„Hat der Workshop Ihre Erwartungen erfüllt?“(B.2.60)	„Falls Deine Erwartungen nicht oder nur teilweise erfüllt wurden, woran lag das?“(B.1.1)
„Der Workshop hat meine Erwartungen erfüllt.“(B.2.31)	„When your expectations were not, or were only partly satisfied, please state the reasons why.“(B.1.1)

A 1.4.2 Praxis-/Karrierebezug, Transfer und Lernerfolg

„Der Bezug zu aktuellen Themen war...“(B.2.54)	„Der Workshop war der praxisnah.“(B.2.15)
„The link to current topics was...“(B.2.55)	„Praxisbezug und Anwendbarkeit“(B.2.53)
„Der Inhalt des Workshops war hilfreich.“ ... (B.2.31)	„Der/die Referent/in gab Hinweise zur praktischen Umsetzung des Stoffes.“(B.2.25)
„Mein Interesse an der Sache ist...“(B.2.75)	„The lecturer (name) put enough stress on contextual associations.“(B.2.14)
„My interest in this subject...“(B.2.67)	„Der/die DozentIn stellte verschiedene Herangehensweisen und Methoden zum Thema vor.“(B.2.20)
„Die Veranstaltung hat mich darin bestärkt, dass hochschuldidaktische Weiterbildung zur Verbesserung der Qualität der Lehre beiträgt.“(B.2.12)	„Der/die Referent/in hat die Inhalte anwendungsbezogen vermittelt.“(B.2.18)
„Die Veranstaltung war praxisorientiert.“(B.2.25)	

- „Der Praxisbezug der Veranstaltung war...“ (B.2.65)
- „The amount of practical relevance was...“ (B.2.66)
- „Mein Nutzen für die Praxis schätze ich ... ein.“ (B.2.48)
- „Wie beurteilen Sie die Übertragbarkeit und Praxisrelevanz der Lerninhalte für Ihre persönliche weitere Karriereentwicklung? Ich beurteile die Praxisrelevanz als...“ (B.2.81 + B.1.2)
- „Durch praxisorientierte Aufgabenstellungen konnte ich mir den Praxisbezug der behandelten Themen erschließen.“ (B.2.26)
- „Ein Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt.“ (B.2.19)
- „Ich habe Anregungen bekommen, wie ich die Inhalte in die Praxis umsetzen kann.“ (B.2.39)
- „I received suggestions how to realize the contents in practice.“ (B.2.39)
- „Das vermittelte Wissen ist für mich anwendbar.“ (B.2.11)
- „Mir wurde deutlich, wie man das Gelernte erfolgreich anwenden kann.“ (B.2.24)
- „Die Veranstaltung hat mir wichtige Kompetenzen vermittelt, die für das Anfertigen meiner Dissertation hilfreich sind“ (B.3.1)
- „Die vermittelten Kompetenzen sind hilfreich für meine unmittelbare Arbeit.“ (B.2.24)
- Dieser Workshop hat hohe Relevanz für Bereiche meiner aktuellen beruflichen Praxis.“ (B.2.12)
- „Relevance of the workshop for your daily thesis work?“ (B.2.21)
- „Das Gelernte kann ich in meinem Promotionsprojekt bzw. meinem akademischen Arbeitsalltag umsetzen.“ (B.2.27)
- „Die Inhalte sind für meine derzeitige Praxis relevant.“ (B.2.18)
- „Das erworbene Wissen kann ich in meiner Arbeit anwenden.“ (B.2.18)
- „Ich werde das Gelernte gut in meinen Arbeitsalltag übertragen können.“ (B.2.19)
- „Das Thema der Veranstaltung unterstützt meine Arbeit / meine Planung.“ (B.2.61)
- „Der Workshop hat Relevanz für meine aktuelle akademische Tätigkeit.“ (B.2.28)
- „Die vermittelten Kompetenzen sind hilfreich für mein Promotionsprojekt.“ (B.2.22)
- „Die vermittelten Kompetenzen sind hilfreich darüber hinaus.“ (B.2.22)
- „Der Nutzen für Ihre Forschung oder Ihren Berufsweg war...“ (B.2.44)
- „Meinen Sie, dass die Erkenntnisse aus dem Training hilfreich für Ihren beruflichen Alltag sein werden?“ (B.2.77)
- „Die Inhalte des Workshops kann ich für meine jetzige Arbeit oder für kommende Aufgaben gut gebrauchen (falls „stimme nicht zu“, Erläuterung bitte unter [Itemnummer] angeben).“ (B.2.15)
- „Dieser Workshop hat hohe Relevanz für Bereiche meiner zukünftigen beruflichen Praxis.“ (B.2.12)
- „Der Workshop hat Relevanz für meine zukünftige berufliche Tätigkeit.“ (B.2.28)
- „Ich schätze den Inhalt der Veranstaltung für mein Berufsleben als relevant ein.“ (B.2.20)
- „Das Gelernte wird mir in Zukunft – über die engen Grenzen meiner Arbeit hinaus – von Nutzen sein.“ (B.2.24)
- „Das erlernte Wissen/die erlernten Kompetenzen sind für meine Karriere nützlich.“ (B.2.26)
- „Ich gehe davon aus, dass ich das Gelernte später im Berufsleben anwenden kann.“ (B.2.27)
- „Die Veranstaltung hat mir wichtige Kompetenzen vermittelt, die für meine berufliche Entwicklung hilfreich sind.“ (B.3.1)
- „How do you assess the practical relevance and the transferability of the course content for your future career?“ (B.2.14)
- „Sehen Sie sich in der Lage, die Inhalte des Trainings in die eigene Praxis zu übertragen?“ (B.2.9 + B.1.2)

„Ich sehe mich nun in der Lage, eine typische Herausforderung des Gegenstandsbereichs der Veranstaltung zu meistern.“(B.2.26)

„Ich kann einen Überblick über das Thema der Veranstaltung geben.“(B.2.26)

„Ich kann wichtige Begriffe/Sachverhalte aus dieser Veranstaltung wiedergeben.“(B.2.26)

„Die Veranstaltung hat mich angeregt, meine eigenen Ansätze und/oder mein Handeln zu reflektieren.“(B.2.27)

„Die Veranstaltung hat mich angeregt meine eigene (Lehr-)Praxis zu reflektieren.“(B.2.12)

„The course encourages critical analysis.“(B.2.14)

„Was haben Sie aus dem Workshop für sich mitnehmen können? Welcher Aspekt, welches Thema war für Sie besonders wichtig?“(B.1.1)

„Was hat Ihnen besonders gefallen – was werden Sie konkret ausprobieren?“(B.1.1)

„For you personally what was most important or the most helpful part in the seminar?“(B.1.1)

„Welche Erkenntnisse/Anregungen nehmen Sie für Ihre Praxis mit?“(B.1.1)

„Was war für Dich persönlich am wichtigsten und hilfreichsten im Workshop?“(B.1.1)

„Was werden Sie konkret ausprobieren?“(B.1.1)

„Welche Erkenntnisse/Anregungen nehmen Sie für Ihre (Lehr-)Praxis mit?“(B.1.1)

„Was hat sich durch Ihre Veranstaltungsteilnahme geändert?“(B.1.1)

„Welche Workshopinhalte haben Sie besonders angesprochen?“(B.1.1)

„Was hat Ihnen besonders gefallen – was werden Sie konkret ausprobieren?“(B.1.1)

„Welche Erkenntnis und Anregung nehmen Sie für sich mit?“(B.1.1)

„My learning progress in the course was very good.“(B.2.14)

„In der Veranstaltung habe ich viel gelernt.“(B.2.61)

„Mein empfundener Lernerfolg nach dem Kurs war...“(B.2.48)

„My learning experience is...“(B.2.66)

„Ich habe das gelernt, was ich wissen wollte.“(B.2.22)

„Mein persönlicher Lerngewinn ist...“(B.2.65)

„Ich habe viel Interessantes gelernt.“(B.2.23)

„Ich habe in der Veranstaltung wichtige Kompetenzen erworben, und zwar:“(B.1.1)

„Mein Wissensstand wurde durch den Besuch der Veranstaltung erweitert.“(B.2.9)

„Welches war Ihr persönlich wichtigster Lernerfolg im Rahmen der Veranstaltung?“(B.1.1)

„Bitte benennen Sie die wichtigsten Lernerfahrungen (z. B. Aha-Erlebnis), die Sie in dieser Veranstaltung gemacht haben. (Stichpunkte)“(B.1.1)

„Nennen Sie bitte spontan ca. drei konkrete Dinge, die Sie in der Veranstaltung gelernt haben.“(B.1.1)

„Nennen Sie bitte spontan ca. drei konkrete Dinge, die Sie darüber hinaus gern noch gelernt hätten.“(B.1.1)

A 1.4.3 Einzelrückmeldungen zum Workshop

„For you personally what was most important or the most helpful part in the seminar?“(B.1.1)

„Besonders gut gefallen hat mir (in Stichworten):“(B.1.1)

„Was war an dieser Veranstaltung besonders gut?“(B.1.1)

„Was hat Ihnen an dieser Veranstaltung besonders gut gefallen?“(B.1.1)

„An dieser Veranstaltung hat mir besonders gut gefallen.“(B.1.1)

„Was hat Ihnen besonders gut gefallen?“(B.1.1)

„Was hat Ihnen besonders gefallen?“(B.1.1)

„What did you like best about this course?“ ..(B.1.1)

„Folgendes hat mir besonders gut gefallen.“.(B.1.1)

„Was war aus Ihrer Sicht besonders gut an der Veranstaltung?“(B.1.1)

„Was war an dieser Veranstaltung weniger gut?“(B.1.1)

„Was hat Ihnen an dieser Veranstaltung weniger gut gefallen?“(B.1.1)

„An dieser Veranstaltung hat mir nicht gut gefallen.“(B.1.1)

„Folgendes könnte noch verbessert werden: Kursinhalt“(B.1.1)

„What did you not like about this course?“(B.1.1)

„Was hat Ihnen nicht gefallen?/Was könnte man besser machen?“(B.1.1)

„Folgendes hat mir nicht so gut gefallen:“(B.1.1)

„Verbesserungsvorschläge:“(B.1.1)

„Was ist verbesserungswürdig?“(B.1.1)

„Was sind Ihre Verbesserungsvorschläge?“ ..(B.1.1)

„What did you particularly like/dislike about this course? Please use this space for further comments and suggestions, e.g. suggestions for other courses:“(B.1.4)

„Folgendes könnte noch verbessert werden: Anderes“(B.1.1)

„Wenn der Workshop noch einmal angeboten würde, könnte man folgendes verbessern:“.(B.1.1)

„Nutzen Sie den Platz für weitere Anmerkungen und Anregungen (Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge, ...). Was könnte man an dem Kurs noch verbessern?“(B.1.1)

„Kritik, Lob, Anregungen“(B.1.3)

„Möchten Sie noch abschließende Kommentare oder Lob zu dieser Veranstaltung mit uns teilen?“(B.1.1)

„Sind aus Ihrer Sicht eventuell Fragen offen geblieben oder gibt es Ihrerseits Anregungen zur Verbesserung?“(B.1.1)

„Haben Sie etwas vermisst?“(B.1.1)

„Haben Workshopinhalte gefehlt?“(B.1.1)

„Fehlten in diesem Workshop bestimmte Inhalte oder Methoden?“(B.1.1)

„Wozu hätten Sie sich mehr gewünscht – wo sehen Sie Verbesserungsvorschläge?“(B.1.1)

„Were there any contents lacking in the seminar?“(B.1.1)

„Folgende Themen in diesem Kurs sollten ausführlicher besprochen werden:“(B.1.1)

„Folgende Themen in diesem Kurs sollten kürzer behandelt werden:“(B.1.1)

„Bemerkungen zum Inhalt der Veranstaltung insgesamt“(B.1.1)

„Anmerkungen und Verbesserungsideen a) zum Kurs, b) zum/zur Referent/in, c) zur Organisation“(B.1.1)

A 1.4.4 Gesamtbewertung des Workshops

„Würden Sie diesen Workshop weiterempfehlen?“(B.2.33 + B.1.2)

„Ich würde diesen Workshop meinen Kolleg(inn)en weiterempfehlen.“(B.2.12)

„Können Sie dieses Training weiterempfehlen?“(B.1.5)

„Ich würde den Workshop weiterempfehlen.“(B.2.31)

„Würdest du den Workshop weiterempfehlen?“(B.2.39)	„Wie bewerten Sie die Veranstaltung insgesamt?“(B.2.42)
„Würden Sie diesen Workshop KollegInnen/KommilitonInnen weiterempfehlen?“(B.3.1 + B.1.2)	„Wie würden Sie den Workshop insgesamt bewerten?“(B.2.83)
„Ich würde diesen Workshop anderen Promovierenden weiterempfehlen.“(B.2.22)	„Wie hat Ihnen das Training gefallen?“(B.2.80)
„Wieso? Wieso nicht? Mit welcher Einschränkung?“(B.1.1)	„Gesamteindruck der Veranstaltung“(B.2.85)
„Würden Sie diese Veranstaltung anderen Promovierenden empfehlen?“(B.2.34)	„Wie beurteilst du den Workshop insgesamt?“(B.2.39)
„Würden Sie den Workshop weiterempfehlen?“(B.2.32)	„Wie zufrieden waren Sie mit der Veranstaltung insgesamt?“(B.2.79)
„Ich würde diese Veranstaltung weiter empfehlen.“(B.3.1)	„I am generally satisfied with the course.“ ... (B.2.14)
„Ich kann die Veranstaltung weiterempfehlen.“(B.2.13)	„All in all, the course was...“(B.2.69)
„Ich kann diesen Kurs weiterempfehlen.“(B.2.18)	„Wie hat Ihnen dieser Workshop insgesamt gefallen?“(B.2.45)
„Diese Veranstaltung würde ich anderen...“ (B.2.35)	„Wie beurteilen Sie das Gesamtkonzept des Trainings?“(B.2.74)
„Mit welcher Schulnote bewerten Sie den Workshop insgesamt?“(B.2.87)	„Insgesamt hat sich der Besuch der Veranstaltung für mich...“(B.2.51)
„Ich gebe der Veranstaltung die Gesamtnote...“(B.2.80)	„Die Teilnahme an der Veranstaltung hat sich für mich gelohnt.“(B.2.22)
„Overall grade...“(B.2.21)	„Der Arbeitsaufwand war angemessen.“(B.2.25)
„Der Veranstaltung gebe ich insgesamt die Note...“(B.2.82)	„Das Verhältnis von Nutzen und Aufwand war für mich insgesamt:“(B.2.43)
„Bewertung des Workshops insgesamt...“ ..(B.2.41)	„Der Workshop hat Spaß gemacht.“(B.2.15)
„Welche Schulnote würden Sie dem Kurs geben?“(B.2.86)	
„The course gets an overall score of...“(B.2.84)	
„Welche „Schulnote“ (1-5) würden Sie der Veranstaltung insgesamt geben?“(B.2.40)	
„Ich würde der Veranstaltung bei einer Skala von 1–6 (1 = sehr gut, 6 = sehr schlecht) insgesamt mit der Note ___ bewerten.“(B.1.1)	
„Which „school grade/mark“ (1 to 6, where 1 is „very good“) would you give the course?“(B.1.1)	

A 2 Rückmeldung für Einrichtung/Organisation

A 2.1 Organisation und Rahmenbedingungen

A 2.1.1 Workshop-Organisation & Rahmenbedingungen

„Die Länge des Workshops war angemessen.“(B.2.38)	„Folgende Veranstaltungsformen wären für mich am besten.“(B.3.24)
„Die Kursdauer war den Inhalten angemessen.“(B.2.36)	„Bemerkungen zur Veranstaltungsform“(B.1.1)
„Fanden Sie den zeitlichen Umfang des Workshops passend?“(B.1.1)	„Die Räumlichkeiten waren gut geeignet für den Workshop.“(B.2.15)
„Der zeitliche Umfang war angemessen.“ ... (B.2.25)	„Der Raum war geeignet und angenehm.“ ..(B.2.24)
„Die Dauer des Workshops fand ich angemessen (falls „stimme nicht zu“, Erklärung bitte unter [Itemnummer] angeben).“(B.2.15)	„Wie zufrieden waren Sie mit dem Veranstaltungsort?“(B.2.79)
„Die veranschlagte Länge des Kurses war...“ ..(B.2.6)	„Wie beurteilst Du die räumliche Ausstattung?“(B.2.39)
„Die Dauer der Veranstaltung war dem Thema angemessen.“(B.2.19)	„Mit den Rahmenbedingungen dieser Veranstaltung (Räumlichkeiten, Ausstattung, Catering, Zeit, Temperatur-/Geräusch-/ Lichtverhältnissen) bin ich zufrieden.“(B.2.17)
„Wie zufrieden waren Sie mit der Länge der Veranstaltung?“(B.2.79)	„The setting of the event (rooms, media, support) was appropriate.“(B.2.39)
„Ist die Veranstaltung vom zeitlichen Aufwand in Ihren Arbeitsalltag integrierbar?“(B.2.30)	„Die Ausstattung (Medien, Technik, PCs, Software etc.) war für die Veranstaltung angemessen.“(B.2.24)
„Folgende Zeiten finde ich für die Workshops der [Name Graduierteneinrichtung] besonders geeignet.“(B.3.21);	„Wie beurteilst Du die Zahl der Teilnehmenden?“(B.2.39)
„Falls „wochentags“, bitte genauer angeben“(B.3.22);	„Die Teilnehmeranzahl war gut geeignet für den Workshop.“(B.2.15)
„Falls „am Wochenende“, bitte genauer angeben“(B.3.23)	„Die Belegung des Kurses mit dieser Gruppengröße empfand ich...“(B.2.7)
„Erfolgte die Veranstaltung zu einem günstigen Zeitpunkt?“(B.2.30 + B.1.2)	„Die Gruppengröße ermöglichte ein gutes Arbeiten.“(B.2.19)
„Wie zufrieden waren Sie mit der Uhrzeit der Veranstaltung?“(B.2.79)	„Was ich an der Organisation und den Rahmenbedingungen des Workshops gemocht bzw. nicht gemocht habe:“(B.1.1)
„Der/die Zeitpunkt/e der Veranstaltung passte mir gut (falls „stimme nicht zu“, Erklärung bitte unter [Itemnummer] angeben).“(B.2.15)	„Wie beurteilst Du die Organisation?“(B.2.39)
„Fanden Sie Umfang und Zeit des Workshops passend?“(B.1.1)	„Ich bin mit der Organisation des Kurses zufrieden.“(B.2.23)

„Die Organisation im Vorfeld seitens der *[Name Graduierteneinrichtung]* lief problemlos.“(B.2.24)

„Die Veranstaltungsorganisation durch die *[Name der Graduierteneinrichtung]* war für mich angemessen.“(B.2.26)

„Den Organisator/Innen möchte ich noch folgende Rückmeldung geben:“(B.1.1)

„Der OrganisatorInnen/Organisatoren der *[Name Graduierteneinrichtung]* möchte ich noch folgende Rückmeldung geben:“(B.1.1)

„The Course was well organized.“(B.2.14)

„Bemerkungen zur Organisation der Veranstaltung“(B.1.1)

„Die Anmeldung verlief reibungslos/war übersichtlich.“(B.3.1 + B.1.2)

„Waren Sie mit dem Anmeldeverfahren zufrieden?“(B.2.30)

„Wie zufrieden waren Sie mit dem Anmeldeverfahren?“(B.2.79)

A 2.1.2 Werbung und Rückmeldung zum Ankündigungstext

„Wie wurden Sie auf die Veranstaltung aufmerksam?“(B.3.7 + B.1.2)

„Wie sind Sie auf die Veranstaltung aufmerksam geworden?“(B.3.14)

„Wie wurden Sie auf diese Veranstaltung aufmerksam? (maximal 120 Zeichen)“(B.1.1)

„Wie wurden Sie auf die Veranstaltung aufmerksam?“(B.1.1)

„Wie sind Sie auf den Workshop aufmerksam geworden?“(B.3.9)

„Wie sind Sie auf den Workshop aufmerksam geworden?“(B.3.12 + B.1.2)

„Wie haben Sie von diesem Workshop erfahren?“(B.3.13 + B.1.2)

„Wie haben Sie von dem Workshop erfahren?“(B.1.1)

„Wie sind Sie auf den Kurs aufmerksam geworden? (Mehrfachnennung möglich)“(B.3.8)

„Wie sind Sie auf das Kursangebot aufmerksam geworden?“(B.3.15 + B.1.2)

„Wie haben Sie von der Veranstaltung erfahren?“(B.3.11 + B.1.2)

„Wie sind Sie zuerst auf diese Veranstaltung aufmerksam geworden? Bitte kreuzen Sie nur eine Antwortmöglichkeit an!“(B.3.10 + B.1.2)

„Wurden Sie rechtzeitig auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht?“(B.2.30 + B.1.2)

„War die Vorinformation/Veranstaltungsbeschreibung ausreichend?“(B.2.30)

„According to the advertisement of the event I was able to imagine what it would be about.“ ... (B.2.39)

„Der Workshop hat meine Erwartungen in Bezug auf Titel und Vorankündigung erfüllt.“(B.2.28)

„Waren die Informationen zu dieser Veranstaltung, die Sie vorab aus der Programmbeschreibung und den Infoveranstaltungen bekommen haben, ausreichend?“(B.3.1 + B.1.2)

„Die Inhalte...“(B.3.20)

A 2.1.3 Allgemeines und Programmanregungen

„Soll der Kurs im nächsten Semester wieder angeboten werden?“(B.3.1)

„Wie wichtig finden Sie dieses Training im *[Name Programm]*? (1 = sehr wichtig / 6 = völlig unwichtig)“(B.1.1)

„The course is a useful thematic unity with other courses of the module/ PhD study program.“(B.2.14)

„Ich habe Interesse, ein Vertiefungsseminar zum Thema zu besuchen.“(B.2.20)

„What follow-up or further events would be useful for you?“(B.1.1)

„Welche Veranstaltungen sollte die *[Name Graduierteneinrichtung]* weiterhin anbieten bzw. welche Veranstaltungen haben Sie vermisst?“(B.1.1)

„Haben Sie Vorschläge und Ideen für weitere Workshops?“(B.1.1)

„Ich möchte in zukünftigen *[Name Graduierteneinrichtung]*-Workshops gerne mehr zu folgenden Themen/Schlüsselqualifikationen erfahren:“(B.1.1)

„Welche Themen wünschen Sie sich für kommende Veranstaltungen?“(B.1.1)

„Welche weiteren Themen/Inhalte sollte *[Name Graduierteneinrichtung]* anbieten?“(B.1.1)

„Welche weiteren Veranstaltungen / Folgemaßnahmen wären für Dich wünschenswert?“(B.1.1)

„Welche Weiterbildungsthemen würden Sie außerdem interessieren?“(B.1.1)

„Ich möchte in zukünftigen Workshops gerne mehr zu folgenden Themen erfahren:“(B.1.1)

„Do you have another suggestion for our course offering?“(B.1.1)

„Welche anderen Kursthemen würden Sie noch interessieren und sollten in das *[Name Graduierteneinrichtung]*-Programm aufgenommen werden?“(B.1.1)

„Im Rahmen der *[Name Graduierteneinrichtung]* wünsche ich mit folgende Veranstaltungen:“(B.1.1)

„Gibt es Ihrerseits Vorschläge für Workshops, die Sie gerne besuchen würden?“(B.1.1)

„Ich möchte in zukünftigen Veranstaltungen gern mehr zu folgenden Themen erfahren:“(B.1.1)

„Welche weiteren Angebote würden Sie sich über das bestehende Qualifizierungsangebot hinaus wünschen?“(B.1.1)

„Welche weiteren Themen sollten in der Veranstaltungsreihe angeboten werden?“(B.1.1)

„Which additional offers (courses) do you wish for your future career?“(B.1.1)

„Welche anderen Themen wären für Sie noch von Interesse?“(B.1.1)

„Zu welchen Themen würden Sie sich Veranstaltungen wünschen? Was sollten wir in Zukunft beibehalten? Haben Sie generelle Anmerkungen zur Arbeit der *[Name Graduierteneinrichtung]*?“(B.1.1)

„Ich habe folgende Vorschläge zu zukünftigen *[Name Graduierteneinrichtung]*-Services und generellen *[Name Graduierteneinrichtung]*-Veranstaltungen:“(B.1.1)

„Wir bemühen uns, das Angebot der *[Name Graduierteneinrichtung]* ständig zu verbessern und auszubauen. Sollten Sie Vorschläge und Themenwünsche haben, würden wir uns freuen, wenn Sie sie hier äußern.“(B.1.1)

„Diese Themen und Angebote vermisste ich noch im Programm der *[Name Graduierteneinrichtung]*...“(B.1.1)

„Ich habe in meiner Fakultät im Rahmen meines Promotionsprogramms, Promotionsstudienganges bzw. meiner beruflichen Weiterbildungsangebote vergleichbare inhaltliche Angebote.“(B.3.1)

„Wenn Sie vergleichbare inhaltliche Angebote in Ihrem Promotionsprogramm, Promotionsstudiengang bzw. im Rahmen der beruflichen Weiterbildungsangebote hatten, aus welchem Grund haben Sie sich für dieses Angebot entschieden?“(B.1.1)

„Inwieweit sehen Sie das *[Name Graduierteneinrichtung]* Programm als Ergänzung zu Ihrer fachlichen Qualifizierung?“(B.1.1)

„Ich würde *[Name Graduierteneinrichtung]*-Workshops in folgender Sprache bevorzugen:“(B.3.40)

„Welche Kurse würden Sie gerne in englischer Sprache in unserem Angebot finden?“(B.1.1)

„Ich interessiere mich für *[Name Graduierteneinrichtung]*-Kurse in deutscher Sprache. Ich interessiere mich für *[Name Graduierteneinrichtung]*-Kurse in englischer Sprache. Für mich ist ein deutsches sowie englisches Kursangebot wichtig.“(B.2.20)

„Haben Sie noch weitere Anregungen bzw. Vorschläge für unser Programm?“(B.1.1)

„Do you have any further suggestions or criticism you would like to share with us?“(B.1.1)

„Fragen/Wünsche/Anmerkungen“(B.1.1)

„Fragen/Wünsche/Anmerkungen“(B.1.1)

„Was ich mir noch wünschen würde:“(B.1.1)

„Weitere Kommentare:“(B.1.1)

„Anmerkungen:“(B.1.1)

„Falls Sie noch Anmerkungen haben oder uns etwas mitteilen möchten, können Sie das gerne hier tun:“(B.1.1)

„Erläuterungen und ergänzende Anmerkungen:“(B.1.1)

„Sonstige Anregungen, Anmerkungen oder (Themen-) Wünsche?“(B.1.1)

„Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?“(B.1.1)

A 3 Statistik/Demographische Daten

„Ich promoviere (noch) nicht. Ich interessiere mich für eine Promotion an der [Name Universität] an der Fakultät:“(B.3.6)

„Mein Status:“(B.3.38)

„Status“(B.3.34)

„Ihr Status an der [Name Universität]“(B.3.31 + B.1.2)

„Ihr Status an der Hochschule: Was trifft auf Sie zu? [Mehrfachantworten möglich]“(B.3.35)

„Welchen Status haben Sie?“(B.3.36)

„Was ist Ihr aktueller Status?“(B.3.31)

„I study/I am working as...“(B.1.6)

„Angaben zu Ihrem Status“(B.3.37)

„An der [Name Universität] bin ich als:“(B.3.33)

„Bitte geben Sie an, in welcher akademischen Ausbildungsphase Sie sich derzeit befinden.“(B.3.32)

„An welcher Hochschule promovieren Sie?“(B.3.41 + B.1.2)

„In welchem Fach promovieren bzw. in welchem Fach forschen/arbeiten Sie als Postdoc?“(B.1.1)

„An welcher Hochschule oder Einrichtung sind Sie tätig bzw. von welcher Hochschule oder Einrichtung erhalten Sie ein Stipendium?“(B.3.41 + B.1.2)

„Für Studenten: An welcher Hochschule studieren Sie?“(B.3.41 + B.1.2)

„An welcher Fakultät promovieren Sie?“(B.3.6)

„Fakultät/Institut“(B.1.1)

„[Name Graduierteneinrichtung] Mitglied?“(B.3.1)

„Gehören Sie einem strukturierten Programm an (Graduiertenkolleg, -schule, etc.)?“(B.3.2)

„Mein Promotionsfach:“(B.3.6 + B.1.2)

„Ihre Fachrichtung“(B.1.1)

„An welchem Fachbereich sind Sie?“(B.3.6)

„Forschungsbereich“(B.3.6)

„Ihr Forschungsbereich“(B.3.6)

„Branch of study“(B.1.1)

„An welcher Fakultät forschen Sie?“(B.3.6 + B.1.2)

„Ich gehöre der Fakultät _____ an.“(B.1.1)

„Welcher Fakultät gehören Sie an?“(B.3.6)

„An welcher Fakultät studieren/promovieren/ forschen Sie?“(B.3.6)

„An welchem Departement promovieren/studieren/ forschen Sie?“(B.3.6)

„Wie promovieren Sie?“(B.3.25)

„Wie finanzieren Sie derzeit hauptsächlich Ihre Promotion bzw. Ihre Postdoc-Phase? Bitte kreuzen Sie nur eine Antwortmöglichkeit an!“(B.3.42 + B.1.2)

„Ausschließlich für wissenschaftliche Fragestellungen bitten wir Sie, einen Panel-Schlüssel abzugeben.“(B.3.44)

„Aktuelle Dauer meiner Promotion (oder Gesamtdauer, wenn bereits abgeschlossen):“(B.3.29)

„Ich stehe mit der Arbeit meiner Dissertation“(B.3.26)

„Wann haben Sie mit der Promotion begonnen?
a) Bitte tragen Sie Monat und Jahr der ersten Absprache mit Ihrer Betreuerin bzw. Ihrem Betreuer ein: __/____; b) Bitte tragen Sie Monat und Jahr der Annahme als Doktorand/-in durch den Promotionsausschuss des Fachbereichs ein, falls bereits erfolgt: __/____“(B.1.1)

„In welcher Phase der Promotion befinden Sie sich? Mehrfachantworten sind möglich!“(B.3.27)

„In welchem Jahr der Promotion befinden Sie sich?“(B.3.28)

„Alter in Jahren“(B.1.1)

„Altersangabe“(B.3.30)

„Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an:“(B.1.1)

„Sofern Sie auch Aufgaben in der universitären Lehre haben – welche Lehrformate gehören hierzu?“(B.3.43 + B.1.2)

„Ihr Geschlecht“(B.3.3)

„Ich bin ...“(B.3.3)

„Geschlecht“(B.3.3)

„Gender“(B.3.4)

„Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?“ ..(B.3.3)

„Angaben zum Geschlecht“(B.3.5)

„Meine Nationalität ist...“(B.1.1)

„Bitte geben Sie Ihre Staatsangehörigkeit an:“(B.1.1)

„Ihre Hauptarbeitsprache ist...?“(B.3.39)

B Verwendete Skalen und Antwortmöglichkeiten in UniWiND-Fragebögen

Im Folgenden sind die zu den in Abschnitt A) aufgelisteten Fragebogenitems gehörigen Antwortmöglichkeiten bzw. Antwortskalen aufgeführt. In Einzelfällen, bei denen aufgrund Merkmalsbesonderheit oder Mischform eine klare Unterscheidung von „Freifeldfragen“, „Ordinalskalen“ und „Nominalskalen“ nicht eindeutig möglich ist, wurde die Zuteilung nach Plausibilität bzw. dem primären Erhebungsziel vorgenommen.

B 1 Freifeldfragen

B.1.1 Offenes Freitextfeld

B.1.2 Ergänzendes Freitextfeld, z. B.: „Sofern nicht zutreffend bitte benennen:“, „Andere Möglichkeit:“, „if other – please state here:“, „Gründe:“ oder „Erläuterung zu Sonstiges:“

B.1.3 Zwei Freitextfelder nebeneinander: Ein „positiv“-Feld, ein „negativ“-Feld

B.1.4 Zwei Freitextfelder nebeneinander: Ein „like“-Feld, ein „dislike“-Feld

B.1.5 Drei Antwortoptionen, z. T. mit ergänzendem Freitextfeld: „Ja, ich kann es uneingeschränkt weiterempfehlen.“ – „Ja, ich kann es weiter empfehlen, allerdings mit folgenden Einschränkungen:“ [Freitextfeld] – „Nein, ich kann es nicht weiterempfehlen, weil:“ [Freitextfeld]

B.1.6 Drei Antwortoptionen, z. T. mit ergänzendem Freitextfeld: „Master“ [Freitextfeld für „Fach“], „PhD student in the following PhD program:“ [Freitextfeld], „PhD student of the [Name Promotionsprogramm]“

B 2 Ordinalskalen

B.2.1 3er Skala, alle Stufen beschriftet: „zu langsam“ – „genau richtig“ – „zu schnell“

B.2.2 3er Skala, alle Stufen beschriftet: „zu niedrig“ – „genau richtig“ – „zu hoch“

B.2.3 3er Skala, alle Stufen beschriftet: „zu wenig“ – „genau richtig“ – „zu viel“

B.2.4 3er-Skala, alle Stufen beschriftet: „genau richtig“ – „zu viel“ – „zu wenig“

B.2.5 3er Skala, alle Stufen beschriftet: „zu homogen“ – „genau richtig“ – „zu heterogen“

B.2.6 3er Skala, alle Stufen beschriftet: zu kurz – genau richtig – zu lang

B.2.7 3er Skala, alle Stufen beschriftet: unterbelegt – genau richtig – überbelegt

B.2.8 3er-Skala, alle Stufen beschriftet: „zu sehr theoretisch“ – „genau richtig“ – „zu viele Praxisbeispiele“

B.2.9 3er-Skala, alle Stufen beschriftet: „ja“ – „z. T.“ – „nein“

B.2.10 3er Skala, nur Polbeschriftung: „ja“ – „nein“

B.2.11 3er Skala, nur Polbeschriftung: „ja“ – „nein“, weitere Antwortmöglichkeit: „teilweise“

B.2.12 4er-Skala, alle Stufen beschriftet: „trifft vollkommen zu“ – „trifft eher zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „trifft überhaupt nicht zu“

B.2.13 4er Skala, nummeriert, alle Stufen beschriftet: (4) „zutreffend“ – (3) „eher zutreffend“ – (2) „eher nicht zutreffend“ – (1) „nicht zutreffend“

B.2.14 4er Skala, nur Polbeschriftung mit Symbolen: „⊕“ – „⊗“, weitere Antwortmöglichkeit: „no entry“

B.2.15 4er Skala, alle Stufen beschriftet: „stimme voll zu“ – „stimme größtenteils zu“ – „stimme nur teilweise zu“ – „stimme nicht zu“

B.2.16 4er Skala, alle Stufen beschriftet: „sehr gut“ – „gut“ – „akzeptabel“ – „schlecht“

B.2.17 5er Skala, nur Polbeschriftung: „stimme vollkommen zu“ – „stimme überhaupt nicht zu“, weitere Antwortmöglichkeit: „nicht sinnvoll beantwortbar / keine Angabe“

B.2.18 5er Skala, nur Polbeschriftung: „stimme voll zu“ – „stimme gar nicht zu“

B.2.19 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „stimmt voll und ganz“ – „stimmt eher“ – „teils-teils“ – „stimmt eher nicht“ – „stimmt überhaupt nicht“

B.2.20 5er-Skala, alle Stufen beschriftet: „stimme völlig zu“ – „stimme eher zu“ – „teils/teils“ – „stimme eher nicht zu“ – „stimme gar nicht zu“

B.2.21 5er Skala, nur Polbeschriftung: „very good/I fully agree“ – „bad/I disagree completely“

B.2.22 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „trifft voll zu“ – „trifft zu“ – „trifft überwiegend zu“ – „trifft überwiegend nicht zu“ – „trifft nicht zu“

B.2.23 5er Skala, nur Polbeschriftung: „trifft zu“ – „trifft nicht zu“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.24 5er Skala, nur Polbeschriftung: „trifft nicht zu“ – „trifft voll zu“

B.2.25 5er Skala, nur Polbeschriftung: „trifft voll zu“ – „trifft gar nicht zu“

B.2.26 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „trifft überhaupt nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils/teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll und ganz zu“, weitere Antwortmöglichkeit: „keine Angabe“

B.2.27 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „trifft vollkommen zu“ – „trifft eher zu“ – „neutral“ – „trifft eher nicht zu“ – „trifft gar nicht zu“

B.2.28 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „trifft voll zu“ – „trifft eher zu“ – „trifft teilweise zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „trifft überhaupt nicht zu“

B.2.29 5er Skala, nur Polbeschriftung: „trifft nicht zu“ – „trifft zu“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.30 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „voll und ganz“ – „eher“ – „teils-teils“ – „eher nicht“ – „überhaupt nicht“

B.2.31 5er-Skala, alle Stufen beschriftet: „vollkommen“ – „eher ja“ – „teils teils“ – „eher nicht“ – „gar nicht“

B.2.32 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „ja, auf jeden Fall“ – „eher ja“ – „unentschlossen“ – „eher nein“ – „nein, auf gar keinen Fall“

B.2.33 5er-Skala, nur Polbeschriftung: „auf jeden Fall“ – „nein“

B.2.34 2.34) 5er Skala, nur Polbeschriftung: „ja“ – „nein“

B.2.35 2.35) 5er Skala, nur Polbeschriftung: „keinesfalls empfehlen“ – „wärmstens empfehlen“

B.2.36 2.36) 5er Skala, nur Polbeschriftung: „zu kurz“ – „zu lang“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.37 5er Skala, nur Polbeschriftung: „zu viel“ – „zu wenig“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.38 5er-Skala, alle Stufen beschriftet: „deutlich zu lang“ – „etwas zu lang“ – „angemessen“ – „etwas zu kurz“ – „deutlich zu kurz“

B.2.39 5er-Skala, alle Stufen beschriftet: „++“ – „+“ – „0“ – „-“ – „--“

B.2.40 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „1“ – „2“ – „3“ – „4“ – „5“, mit Erläuterung: „[1= sehr gut; 2= gut; 3= befriedigend; 4= ausreichend; 5= mangelhaft]“ und weiterer Antwortmöglichkeit: „keine Angabe“

B.2.41 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „sehr gut“ – „gut“ – „befriedigend“ – „ausreichend“ – „unbefriedigend“

B.2.42 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „sehr schlecht“ – „eher schlecht“ – „mäßig“ – „eher gut“ – „sehr gut“, weitere Antwortmöglichkeit: „keine Angabe“

B.2.43 5er Skala, nur Polbeschriftung: „sehr gut“ – „sehr schlecht“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.44 5er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr gut“ – „sehr schlecht“

B.2.45 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „sehr gut“ – „gut“ – „mittelmäßig“ – „nicht so gut“ – „schlecht“

B.2.46 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „durchgängig sehr hoch“ – „eher hoch“ – „insgesamt gemischt“ – „eher mäßig“ – „eher schlecht“, weitere Antwortmöglichkeit: „kein Kommentar“

B.2.47 5er Skala, alle Stufen beschriftet: „zu hoch“ – „eher zu hoch“ – „angemessen“ – „eher zu niedrig“ – „zu niedrig“

B.2.48 5er Skala, Pol- und Mittenbeschriftung: „sehr hoch“ – „mittel“ – „sehr niedrig“, weitere Antwortmöglichkeit: „keine Angabe“

B.2.49 5er Skala, nur Polbeschriftung: „zu niedrig“ – „zu hoch“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.50 5er Skala, nur Polbeschriftung: „niedrig“ – „hoch“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.51 5er Skala, nur Polbeschriftung: „nicht gelohnt“ – „sehr gelohnt“

B.2.52 5er Skala, nur Polbeschriftung: „zu theoretisch“ – „zu praktisch“, weitere Antwortmöglichkeit: „k. A.“

B.2.53 Doppelskalenfrage, jeweils 5er Skala, nur Polbeschriftung: a) „Das ist für mich persönlich...“ „unwichtig“ – „äußerst wichtig“; b) „Das wurde im Workshop...“ „nicht umgesetzt“ – „stark umgesetzt“

B.2.54 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „stark vorhanden“ – „völlig abwesend“

B.2.55 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „clearly existing“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „nonexistent“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.56 2.56) 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „klar ersichtlich“ – „völlig unklar“

B.2.57 2.57) 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „transparent“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „not transparent“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.58 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr umfangreich“ – „sehr oberflächlich“

B.2.59 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „very extensive“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „just sketchy“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.60 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „ganz und gar erfüllt“ – „überhaupt nicht erfüllt“

B.2.61 6er Skala, nur Polbeschriftung: „trifft voll zu“ – „trifft überhaupt nicht zu“, weitere Antwortmöglichkeit: „keine Angabe“

B.2.62 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „trifft voll und ganz zu“ – „trifft gar nicht zu“

B.2.63 6er Skala, nur Polbeschriftung: „trifft voll zu“ – „trifft gar nicht zu“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“: „kein Kommentar“

B.2.64 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „strongly agree“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „strongly disagree“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.65 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr hoch“ – „sehr niedrig“

B.2.66 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „very high“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „very low“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.67 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „has increased“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „has decreased“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.68 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr kurzweilig“ – „sehr langweilig“

B.2.69 6er Skala, nummeriert, nur Polbeschriftung: „enjoyable“ (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6) „very boring“, weitere Antwortmöglichkeit: „n/a“

B.2.70 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr angenehm“ – „überhaupt nicht angenehm“

B.2.71 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr gut gefordert“ – „völlig unterfordert“

B.2.72 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr kompetent“ – „völlig inkompetent“

B.2.73 6er-Skala, Pol- und Mittenbeschriftung: „genau richtig“ – „zu viel“ – „zu wenig“

B.2.74 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr ausgewogen“ – „sehr unausgewogen“

B.2.75 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „stark gestiegen“ – „stark gesunken“

B.2.76 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr verständlich“ – „völlig unverständlich“

B.2.77 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr hilfreich“ – „gar nicht hilfreich“

B.2.78 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr zufriedenstellend“ – „völlig unzureichend“

B.2.79 6er Skala, nur Polbeschriftung: „sehr zufrieden“ – „überhaupt nicht zufrieden“, weitere Antwortmöglichkeit: „keine Angabe“

B.2.80 6er-Skala, nur Polbeschriftung: „sehr gut“ – „sehr schlecht“

B.2.81 6er Skala, nur Polbeschriftung: „sehr gut“ – „sehr schlecht“, weitere Antwortmöglichkeit: „kein Kommentar“

B.2.82 6er Skala, alle Stufen beschriftet: „1“ – „2“ – „3“ – „4“ – „5“ – „6“

B.2.83 6er Skala, alle Stufen beschriftet: „exzellent“ – „sehr gut“ – „gut“ – „befriedigend“ – „ausreichend“ – „mangelhaft“

B.2.84 6er Skala, alle Stufen beschriftet: „1“ – „2“ – „3“ – „4“ – „5“ – „6“, mit Erläuterung: „(1 = very good, 6 = unsatisfactory)“

B.2.85 6er Skala, alle Stufen beschriftet: „ausgezeichnet“ – „sehr gut“ – „gut“ – „weniger gut“ – „schlecht“ – „sehr schlecht“

B.2.86 6er Skala, alle Stufen beschriftet: „1 (sehr gut)“ – „2 (gut)“ – „3 (befriedigend)“ – „4 (ausreichend)“ – „5 (mangelhaft)“ – „6 (ungenügend)“

B.2.87 7er-Skala, alle Stufen beschriftet: „exzellent“ – „sehr gut“ – „gut“ – „befriedigend“ – „ausreichend“ – „mangelhaft“ – „ungenügend“

B.3.4 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „female“, „male“

B.3.5 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „männlich“, „weiblich“, „keine Angabe“

B.3.6 Je nach Graduierteneinrichtung: Verschiedene Fächer, Fachbereiche, Departments und/oder Fakultäten als vorgegebene Antwortmöglichkeiten

B.3.7 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „Internet“, „Kollegen/innen“, „Beratungsgespräch“, „Koordinator/in“, „Betreuer/in“, „Sonstiges“

B.3.8 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „[Name Graduierteneinrichtung]-Broschüre“, „Broschüre Innerbetriebliche Weiterbildung“, „Homepage von [Name Graduierteneinrichtung]“, „Kollegen“, „[Name Graduierteneinrichtung]-Newsletter“, „Professor/in“

B.3.9 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „Persönliche Ansprache“, „Mail Betreuer/in“, „Mail Graduiertenakademie“, „eigene Recherche“, „Flyer der Graduiertenakademie“, „andere“

B.3.10 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „Homepage (inkl. Online-Version des [Name Graduierteneinrichtung]-Programmheftes)“, „[Name Graduierteneinrichtung]-Programmheft (gedruckte Version)“, „Poster“, „Newsletter“, „E-Mail der [Name Graduierteneinrichtung]“, „Kolleginnen bzw. Kollegen/Freunde/Bekannte“

B.3.11 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „Plakataushang“, „Flyer“, „Infomail“, „Empfehlung durch Bekannte“, „Empfehlung durch Professor/in“, „Internet/Blog“, „Sonstiges“

B.3.12 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „Newsletter“, „Flyer“, „Homepage“, „Poster“, „über Dritte“, „E-Mail“

B.3.13 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „Durch meine/n Betreuer/in“, „Durch andere Promovierende“, „Durch die [Name Graduierteneinrichtung]-Workshopbroschüre“, „Durch eine E-Mail von [Name Graduierteneinrichtung]“, „Durch Poster oder Flyer“, „Durch die [Name Graduierteneinrichtung]-Webseite“

B 3 Nominalskalen und kategorisierende Antwortoptionen

B.3.1 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „ja“, „nein“

B.3.2 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „ja“, „nein“, „weiß nicht“

B.3.3 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: „männlich“, „weiblich“

B.3.14 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Flyer“, „Internetauftritt [*Name Graduierteneinrichtung*]“, „Aushänge“, „Mail/Newsletter der [*Name Graduierteneinrichtung*]“, „[*Studienportal*]“, „Angebote auf Pinnwänden“, „Freunde/Bekannte/Dozenten“, „Facebook“

B.3.15 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Programmheft“, „Internet“, „Empfehlung“, „Sonstiges“

B.3.16 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten (Mehrfachnennungen möglich): „Interesse am Kursinhalt“, „guter Ruf des Dozenten“, „Empfehlungen durch Kollegen/Bekannte“, „Teilnahme auf Vorschlag des Betreuers/ Vorgesetzten“, „Erwerb eines Zertifikates“

B.3.17 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Inhalte des Workshops“, „Erhalt von Creditpoints/ notwendigen Nachweisen für Ihr Programm“, „Kurssprache“, „Empfehlung Ihrer Betreuer“, „Guter Ruf der Lehrkraft“, „Empfehlung von Teilnehmern vorheriger Workshops“, „Austausch mit anderen Doktoranden (Networking)“

B.3.18 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Wichtig für mein Promotions- bzw. Forschungsvorhaben“, „Die Person der Dozentin bzw. des Dozenten“, „Allgemeines Interesse am Themengebiet“

B.3.19 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Überblick über Thema“, „Interesse am Thema“, „Habilitation“, „Zertifikat“

B.3.20 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„entsprechen der Kursbeschreibung“, „entsprechen **nicht exakt** der Kursbeschreibung“.

B.3.21 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„wochentags“, „am Wochenende“

B.3.22 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„ganztags“, „vormittags“, „nachmittags“, „abends“

B.3.23 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„ganztags“, „vormittags“, „nachmittags“

B.3.24 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„ganztägig über 2 Tage“, „ganztägig 1 Tag“, „ein Vormittag“, „ein Nachmittag“, „Themenabende (Dauer 2 –3 Stunden)“, „sonstiges“, „während des Semester“, „in der vorlesungsfreien Zeit“

B.3.25 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„individuell an einer Fakultät“, „strukturiert in einem Promotionsprogramm/ Promotionsstudiengang“

B.3.26 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„am Anfang“, „mittendrin“, „kurz vor dem Abschluss“

B.3.27 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Themenfindung und -klärung sowie Erschließung des Themas bzw. Bewerbung auf eine Stelle in einer Arbeitsgruppe“; „Erarbeitung der Fragestellung/des Designs; Quellen-/Materialsammlung und Sicherung“; „Datenerhebung, Experimente“; „Auswertung des Materials, Vorbereitung der schriftlichen Fassung“; „Erstellung der schriftlichen Fassung“; „Meine Dissertation ist fertig, aber noch nicht eingereicht“; „Ich habe meine Dissertation bereits eingereicht“

B.3.28 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„1“, „2“, „3“, „4“, „5“, „>5“

B.3.29 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„< 1 Jahr“, „1 – < 2 Jahre“, „2 – < 3 Jahre“, „3 – < 4 Jahre“, „4 – 5 Jahre“, „> 5 Jahre“

B.3.30 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten: bis 25, 26 – 30, 31 – 35, 36 – 40, über 40, keine Angabe

B.3.31 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
Doktorand/in, Postdoc

B.3.32 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Promotion“, „Postdoc“, „andere“

B.3.33 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Doktorand/in“, „Postdoc“, „Nachwuchsgruppenleiter/in“, „Junior-Professor/in“, „andere Position“

B.3.34 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Promovierende (*Name Graduierteneinrichtung*)“, „Promovierende (nicht [*Name Graduierteneinrichtung*])“, „Postdoc“

B.3.35 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Doktorand“, „Postdoc“, „(Junior-) Professor“, „wissenschaftlicher Mitarbeiter“, „nicht-wissenschaftlicher Mitarbeiter“, „Lehrbeauftragter oder Lehrkraft für besondere Aufgaben“, „Stipendiat“, „Mitglied außeruniversitärer Einrichtung“, „sonstiger Status“

B.3.36 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Student/-in“, „Promovend/-in“, „Postdoc (Ich besitze den Dr.-Titel)“, „Professor/-in“, „andere“

B.3.37 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Studierende/r (Diplom, Studierende/r (Magister)“, „Studierende/r (Lehramt)“, „Studierende/r (Master)“, „Promovend/in“, „Postdoc“, „Habilitand/in“, „Junior Professor/in“, „Privatdozent“, „Professor/in“, „Gaststudierende/r“, „sonstiges“, „Gastwissenschaftler/in“

B.3.38 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Bachelor-, Master- o. ä. Studierende/r“, „Doktorand/in (zum Dr. med oder vergleichbar)“, „Doktorand/in (zum Dr. rer nat oder vergleichbar)“, „Frühe Postdoc-Phase“, „Erfahrenere Postdoc-Phase“, „Habilitation oder vergleichbar“, „Priv.-Doz. oder Professor/in“

B.3.39 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Deutsch“, „Englisch“, „sonstige“

B.3.40 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Deutsch“, „Englisch“, „sowohl Deutsch, als auch Englisch“

B.3.41 Vorgegebene Antwortmöglichkeit:
„[Name der Universität]“

B.3.42 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Durch eine Stelle als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/-in an einer Hochschule oder einer anderen wissenschaftlichen Einrichtung“; „Durch eine Stelle als wissenschaftliche Hilfskraft mit Abschluss an einer Hochschule einer anderen wissenschaftlichen Einrichtung“; „Durch eine Stelle als technische/r und/oder administrative/r Mitarbeiter/-in einer Hochschule oder einer anderen wissenschaftlichen Einrichtung“; „Durch eine Beschäftigung im nicht-wissenschaftlichen Bereich“; „Durch ein Stipendium“

B.3.43 Vorgegebene Antwortmöglichkeiten:
„Betreuung von Laborpraktika“, „Theorie-Inputs während Laborpraktika“, „Tutorien“, „Seminare“, „Vorlesungen“, „Betreuung von Fortgeschrittenen-Praktika“, „Co-Betreuung von Bachelorarbeiten“, „Co-Betreuung von Master-/Diplomarbeiten“, „andere“

B.3.44 5stelliger Schlüssel

4 Literatur

Adelson, J. L. & McCoach, D. B. (2010): Measuring the Mathematical Attitudes of Elementary students: The Effects of a 4-Point or 5-Point Likert-Type Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), S. 796–807.

Balzer, L.; Frey, A. & Nenninger, P. (1999): Was ist und wie funktioniert Evaluation?. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 13(4), S. 393–413.

Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden.

Behr, D.; Braun, M. & Dorer, B. (2015): Messinstrumente in internationalen Studien. Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI: 10.15465/sdm-sg_006. Online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Archiv/Messinstrumente_internationale_Studien_BehrBraunDorer_012015_1.0.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Bertke, E. (2015): Mentoring. In: H. Kauhaus & E. Hochheim (Hrsg.): *Qualifizierung in der Postdoc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten*. UniWiND-Publikationen – Band 5, Jena, S. 74–79. Online abrufbar unter: http://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/UniWiND_Bd5_web.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Biehler, W. (2006): *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen – Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling*. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

Birgmayr, R. (2011): Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterungen durch Phillips und Kellner. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 2011(12), Wien. Online abrufbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Birkett, N. J. (1986): Selecting the Number of Response Categories for a Likert-Type Scale. *Proceedings of the American Statistical Association*, CittaStudi, S. 488–492.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Berufliche Weiterbildung im Betrieb – Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte. BMBF, Referat für Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Berlin. Online abrufbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Toolbox_Berufliche_Weiterbildung_im_Betrieb.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Bogner, K. & Landrock, U. (2015): Antworttendenzen. Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI:10.15465/sdm-sg_016. Online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Antworttendenzen_Bogner_Landrock_08102015_1.1.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Borowiec, T.; Mettin, G. & Zöllner, M. (2014): Checkliste. Qualität beruflicher Weiterbildung (3. überarbeitete Neuauflage), Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Online abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a44_2015_03_02_checkliste_qualitaet_beruflicher_weiterbildung.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethode und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.) Springer, Heidelberg.

Braker, G. (2015): Einzelcoaching. In: Kauhaus H. & Hochheim E. (Hrsg.): Qualifizierung in der Postdoc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten. UniWiND-Publikationen – Band 5, Jena, S. 65–70. Online abrufbar unter: http://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/UniWiND_Bd5_web.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Braun, E. & Gusy, B. (2006): Perspektiven der Lehrevaluation. In: Krampen G. & Zayer H. (Hrsg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Hogrefe, Göttingen.

Brückner, S. (Hrsg.) (2014): Mentoring mit Qualität – Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft (5. Aufl.). Forum Mentoring – Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft e. V., Würzburg. Online abrufbar unter: http://www.forum-mentoring.de/index.php/download_file/view/525/163/ (zuletzt abgerufen am 12.06.2017)

Bülow-Schramm, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. In: A. Hanft (Hrsg.): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 6, Waxmann, Münster.

Buer, F. (1997): Zur Dialektik von Format und Verfahren. Warum eine Theorie der Supervision nur pluralistisch sein kann. OSC – Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management 4(4), S. 381–394.

Buer, F. (2005): Coaching, Supervision und die vielen anderen Formate – Ein Plädoyer für ein friedliches Zusammenspiel. OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching 12(3), S. 278–296.

Buer, F. (2007a): Zehn Jahre Format und Verfahren in der Beziehungsarbeit – Zur Rezeption einer bedeutsamen Unterscheidung. OSC - Organisationsberatung, Supervision, Coaching 14(3), S. 283–300.

Buer, F. (2007b): Beratung, Supervision, Coaching und das Psychodrama – Eine Landkarte zur Orientierung in unübersichtlichem Gelände. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 6(2), S. 151–170.

Clark, D.A. (1990): Verbal Uncertainty Expressions: A Critical Review of Two Decades of Research. Current Psychology: Research & Reviews, 9(3), S. 203–235.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2008): Standards für Evaluation. DeGEval, Hamburg. Online abrufbar unter: http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

DGQ – Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Hrsg.) (2015): Qualitätsmanagement für Hochschulen – Das Praxishandbuch. Hanser, München.

Diefenbach, M.A.; Weinstein, N.D. & O'Reilly, J. (1993): Scales for assessing perceptions of health hazard susceptibility. Health Education Research, 8(2), S. 181–192.

Donavan, J.; Mader, C. & Shinsky, J. (2007): Online vs. Traditional Course Evaluation Formats: Students Perceptions. Journal of Interactive Online Learning, 6(3), S. 158–180.

Döring, N. (2005): Für Evaluation und gegen Evaluitis. Warum und wie Lehrevaluation an deutschen Hochschulen verbessert werden sollte. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (2005), Neues Handbuch Hochschullehre (Ergänzungslieferung Juli 2005). Berlin: Raabe.

Döring, N. (2014): Evaluationsforschung. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 176–181.

- Edge, J. (1992): Co-operative Development. *ELT Journal* 46(1), S. 62–70.
- Falk, G.; Heintel, P. & Kreinz, E. E. (Hrsg.) (2005): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Feuchthofen, J. E. & Svering, E. (Hrsg.) (1995): *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Luchterhand, Neuwied.
- Fike, D. S.; Dyle, D. J. & Connelly, R. J. (2010): Online vs. Paper Evaluations of Faculty: When Less is Just as Good. *Journal of Effective Teaching*, 10(2), S. 42–54.
- Franzen, A. (2014): Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 700–711.
- Fritsche, E. S. & Kröner, S. (2015): Lehrveranstaltungen evaluieren: Impulse aus der Forschung für eine gute Praxis. Hochschuldidaktische Aufsätze 4.2105. In: *Schriften zur Hochschuldidaktik – Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg. Online abrufbar unter: http://www.blog.fbzh.de/wp-content/uploads/2015/04/Aufsatz_ZiLL_4_2015-Lehrevaluation.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).
- Gaul, W.; Bomhardt, C. & Schmidt-Mänz, N. (2004): Einsatz von computergestützter Lehrveranstaltungsevaluation. *Zeitschrift für Evaluation* 2004(1), S. 35–50.
- Gessler, M. (2005): Gestaltungsorientierte Evaluation und der Return of Investment von Weiterbildungsprogrammen. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)* (9). Online abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe9/gessler_bwpat9.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).
- Gollwitzer, M.; Kranz, D. & Vogel, E. (2006): Die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen und ihre Nützlichkeit für die Verbesserung der Hochschullehre: Neuere Befunde zu den Gütekriterien des „Trierer Inventars zur Lehrevaluation“ (TRIL). In: G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.): *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*. Hogrefe, Göttingen.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2014): *Mentoring – Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Springer Gabler, Wiesbaden.

Green, P.E. & Rao, V.R. (1970): Rating Scales and Information Recovery. How Many Scales and Response Categories to Use?. *Journal of Marketing*, 34(3), S. 33–39.

Haaser, K.; Thielsch, M.T. & Moeck, R. (2007): Studentische Lerveranstaltungsevaluation online: Erfahrungen, Empfehlungen und Standards der Prozessgestaltung. In: Krämer M., Preiser S. & Brusdeylins K. (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation VI*, V&R unipress, Göttingen, S. 337–346.

Häring, K. (2003): *Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften – Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen*. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

Heinrich, M (2011): Lehrveranstaltungsevaluation als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre – Möglichkeiten nutzen, Grenzen erkennen. In: Büchter K., Gramlinger F. & Wilber K. (Hrsg): *Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)* (21). Online abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe21/heinrich_bwpat21.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Henning, M. (2006): Evaluation der Lehre – theoretische und methodische Aspekte. *Soziologie*, S. 35 (3), 333–348.

Hinz, O. (2008): Diesseits von Coaching und Mentoring: Kollegiale Praxisberatung. *OSC – Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 15(1), S. 69–78.

Hippler, H.J.; Schwarz, N.; Noelle-Neumann, E.; Käuper, B. & Clark, L. (1991): Der Einfluß numerischer Werte auf die Bedeutung verbaler Skalenendpunkte. *ZUMA Nachrichten*, 15(28), S. 54–64.

Hoss, D. (2010): *Personalentwicklung – Evaluation von off-the-job-Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung – Theoretische Grundlagen und praxisorientierter Leitfaden zur Lösung der Evaluationsproblematik*. Offener Fachbeitrag in der Datenbank „Personalwissen direkt“ der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V. (DGFP). Online abrufbar unter: <https://www.dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/84380/herunterladen> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Hupfer, B. (2007): Wirkungsorientierte Programmevaluation – Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren einschlägiger Institutionen in Deutschland. In: Wissenschaftliche Diskussionspapier Heft 86, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn. Online abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_86_wirkungsorientierte_programmevaluation.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Iser, A. (2006): Unterschiede zwischen Mediation und Supervision bei MitarbeiterInnenkonflikten. *Spektrum der Mediation* 2006(23), S. 4–8.

Kammann, E. (2015): Kombiformate. In: Kauhaus H. & Hochheim E. (Hrsg.): *Qualifizierung in der Postdoc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten*. UniWiND-Publikationen - Band 5, Jena, S.79–82. Online abrufbar unter: http://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/UniWiND_Bd5_web.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Kauhaus, H. (2015): Beratung. In: Kauhaus H. & Hochheim E. (Hrsg.): *Qualifizierung in der Postdoc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten*. UniWiND-Publikationen - Band 5, Jena. Online abrufbar unter: http://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/UniWiND_Bd5_web.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Kauffeld, S. (2010): *Nachhaltige Weiterbildung – Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Springer Medizin, Berlin.

Kirkpatrick, D. (1996): Great Ideas Revisited. *Training & Development*, 50(1), S. 54–59.

Klinkhammer, M. (2014): Coaching für Wissenschaftler/innen. In: Wegener R., Loebbert M. und Fritze A. (Hrsg.): *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog.*, Springer VS, Wiesbaden, S. 74–93.

Klöckner, J. & Friedrichs, J. (2014): Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 674–685.

Kromrey, H. (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept – Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. *Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), S. 105–131.

Krosnik, J.A. (1999): Survey Research. *Annual Review of Psychology*, 50, S. 537–567.

Lenzner, T. & Menold, N. (2015): Frageformulierung. Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI:10.15465/sdm-sg_017. Online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Frageformulierung_Lenzner_Menold_08102015_1.1.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Lozano, L. M.; García-Cueto, E. & Muñiz, J. (2008): Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 4(2), S. 73–79.

Mahler Walther, K. (2016): Mit Mentoring den Berufseinstieg begleiten. Ein Programm für (Alt)Stipendiat/innen der Hans-Böckler-Stiftung. In: Hebecker E., Szczyrba B. & Wildt B. (Hrsg.): *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Springer, Wiesbaden, S. 133–141.

Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997): Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective – The Critical Issues of Validity, Bias and Utility. *American Psychologist*, 52(11), S. 1187–1197.

Masters, J. R. (1974): The relationship between number of response categories and reliability of Likert-type questionnaires. *Journal of Educational Measurement*, 11(1), S. 49–53.

Menold, N. & Bogner, K. (2015): Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI:10.15465/sdm-sg_015. Online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Archiv/Ratingskalen_MenoldBogner_012015_1.0.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Meyer, W. M. & Höhns, G. (2002): Was ist Evaluation? In: *Wissenschaftliche Diskussionspapier Heft 59*, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn. Online abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_59_evaluation.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.) (2015): *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation*. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Berlin. Online abrufbar unter: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/398/download_file (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

- Muñiz, J.; García-Cueto, E. & Lozano, L. M. (2005): Item format and the psychometric properties of the Eysenck Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38(1), S. 61–69.
- Nestman, F. (2007): Beratungspsychologie/Counselling Psychology. In: Nestmann F., Engel F. & Sickendiek U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*. (2. Aufl.). dgvt-Verlag, Tübingen.
- Nulty, D. D. (2008): The adequacy of response rates of online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(3), S. 301–314.
- Pfeiffer, I.; Nickel, S.; Schüssler, R.; Kaiser, S. & Heinzemann, S. (2009): Endbericht – Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung – im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, CHE und Prognos AG, Berlin/Gütersloh. Online abrufbar unter: http://www.che.de/downloads/Vergleich_QS_Systeme_berufliche_und_akademische_Bildung.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).
- Porst, R. (2014): Frageformulierung. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 686–699.
- Preston, C. C. & Colman, A. M. (2000): Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), S. 1–15.
- Pühl, H. (2005): Von der Supervision zur Mediation und zurück. *OSC - Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 12(3), S. 245–252.
- Rappe-Giesecke, K. (2009): *Supervision für Gruppen und Teams* (4. Aufl.). Springer, Berlin.
- Reiber, K. (2006): Wissen – Können – Handeln: Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren. In: Baatz C. & Richter R. (Hrsg.): *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik Band 2/1*. Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Reinders, H. (2015): Fragebogen. In: Reinders H., Ditton H., Gräsel C. & Gniewosz B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden* (2. Aufl.). Springer, Wiesbaden, S. 57–70.

Reinecke, J. (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 700–711.

Rindermann, H (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiegel C. (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Waxmann, Münster.

Rohrman, B. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 9(3), S. 222–245.

Rohrman, B. (2000): Project VQS – Verbal qualifiers for rating scales – Preliminary results. Online abrufbar unter: <http://www.rohrmannresearch.net/vqs-dat.html> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Rohrman, B. (2007): Verbal qualifiers for rating scales: Sociolinguistic considerations and psychometric data. Project Report, University of Melbourne, Melbourne. Online abrufbar unter: www.rohrmannresearch.net/pdfs/rohrmann-vqs-report.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Rohrman, B. (2015): Designing verbalized rating scales: Sociolinguistic concepts and psychometric findings from three cross-cultural projects. Melbourne. Online abrufbar unter: <http://www.rohrmannresearch.net/pdfs/vqs-projects.pdf> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Schmidt, B. (2007): Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen: Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online abrufbar unter: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=8696> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Schmidt, B. (2008): Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Klieme E. & Tippelt R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen – Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 53.

Schmidt, B. & Loßnitzer, T. (2010): Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungsleitlinien. Zeitschrift für Evaluation, 9(1), S. 49–71.

Schreyögg, A. (2015): Coaching und/oder Supervision. Zum Verhältnis der beiden Formate. In: Schreyögg A. & Schmidt-Lellek C. (Hrsg): Die Professionalisierung von Coaching – Ein Lesebuch für den Coach. Springer, Wiesbaden, S. 105–117.

Schreyögg, A. & Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.) (2015): Die Professionalisierung von Coaching – Ein Lesebuch für den Coach. Springer, Wiesbaden, S. 105–117.

Schwarz, N.; Käuper, B.; Hippler, H.J.; Noelle-Neumann, E. & Clark, L. (1991): Rating Scales – Numeric values may change the meaning of scale labels. *Public Opinion Quarterly*, 55, S. 570–582.

Scriven, M. (1966): *The Methodology of Evaluation*. Social Science Education Consortium Publication 110, Purdue University, Lafayette. Online abrufbar unter: <http://eric.ed.gov/?id=ED014001> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Sedlmeier, P. (2006): The role of scales in student ratings. *Learning and Instruction*, 16, S. 401–415.

Simon, A.; Zajontz, Y. & Reit, V. (2013): Lehrevaluation online oder papierbasiert? – Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(2), S. 8–26.

Spinath, B. & Stehle, S. (2011): Evaluation von Hochschullehre. In: Hornke L. & Amelang M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie – Grundfragen und Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik – Psychologische Diagnostik 1*. Hogrefe, Göttingen.

Staufenbiel, T. (2000): Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46(4), S. 169–181.

Stier, W. (1999): *Empirische Forschungsmethoden* (2. Aufl.). Springer, Berlin.

Straka, G.A. & Macke, G. (2009): Neue Einsichten in Lehren, Lernen und Kompetenz. In: ITB-Forschungsberichte 40/2009, ITB, Universität Bremen. Online abrufbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010417.pdf> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Stockmann, R. & Meyer, M. (2014): *Evaluation – Eine Einführung* (2. Aufl.). Budrich, Opladen

Stockmann, R. (2007): Was ist eine gute Evaluation? – Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. CEVAL Arbeitspapiere Nr. 9, Centrum für Evaluation, Saarbrücken.

Szczyrba, B.; van Treeck, T.; Wildt, B. & Wildt, J. (Hrsg.) (2017): Coaching (in) Diversity an Hochschulen: Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Taggart, P. & Sheppard, G (2013): From the Happy Sheet to the Bottom Line. Paragon Publishing, Northampton, UK.

Tourangeau, R.; Couper, M. P. & Conrad, F. (2004): Spacing, Position, and Order – Interpretive Heuristics for visual features of survey Questions. *Public Opinion Quarterly*, 68(3), S. 368–393.

Tourangeau, R.; Couper, M. P. & Conrad, F. (2007): Color, Labels, and Interpretive Heuristics of Response Scales. *Public Opinion Quarterly*, 71(1), S. 91–112.

Vurgun, S. (2015): Peer Coaching. In: Kauhaus H. & Hochheim E. (Hrsg.): *Qualifizierung in der Postdoc-Phase – Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten*. UniWiND-Publikationen - Band 5, Jena, S.70–74. Online abrufbar unter: http://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/UniWiND_Bd5_web.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Wagner, P. & Hering, L. (2014): Online-Befragungen. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 661–673.

Wegener, R.; Loebbert, M. & Fritze, A. (Hrsg.) (2014): *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog.*, Springer VS, Wiesbaden, S. 74–93

Weier, E. (2015): Evaluationsdesign auf mehreren Ebenen. In: Mörth A. & Pellert A. (Hrsg.) (2015): *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, Berlin, S. 75–82. Online abrufbar unter: https://de.offene-hochschulen.de/fyIs/398/download_file (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Weijters, B.; Cabooter, E. & Schillewaert, N. (2010): The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, 27(3), S. 236–247.

Weng, L.J. (2004): Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient alpha and test-retest reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), S. 956–972.

Wesseler, M. (2011): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Wesseler M. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.). VS-Verlag, Wiesbaden.

Winde, M. (Hrsg.) (2010): *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement – Praxisbeispiele an Hochschulen*. Edition Stifterverband, Essen. Online abrufbar unter: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/261> (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Wildt, J. (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt J., Szczyrba B. und Wildt B. (Hrsg.): *Consulting Coaching Supervision – eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. wbv, Bielefeld, S. 12–39.

Wildt, B. & Wildt, J. (2016): Entwicklung von Beratung im Feld der Hochschuldidaktik. Perspektiven einer Professionalisierung. In: Hebecker E., Szczyrba B. & Wildt B. (Hrsg.): *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Springer, Wiesbaden, S. 17–41.

Züll, C. & Menold, N. (2014): Offene Fragen. In: Baur N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 712–719.

Züll, C. (2015): Offene Fragen. Mannheim, GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI:10.15465/sdm-sg_002. Online abrufbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Offene_Fragen_Zuell_08102015_1.1.pdf (zuletzt abgerufen am 12.06.2017).

Zumbach, J.; Spinath, B.; Schahn, J.; Friedrich, M. & Kögel, M. (2007): Entwicklung einer Kurzskaala zur Lehrevaluation. In: Krämer M. & Preisler S. (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation VI*, S. 317–326.

Impressum

ISSN 2199-9325

© UniWiND e. V. Freiburg 2017

www.uniwind.org

E-Mail: kontakt@uniwind.org

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

- Autoren (Band 8): Andrea Adams, Berit Carmesin,
Christian Dumpitak, Antonia Lenz,
Tanja Michler-Cieluch, Eva Niederlechner,
Aleksandra Skoric (Hrsg.)
- Reihenherausgeber: Vorstand UniWiND
Prof. Dr. Frank Bremmer, Prof. Dr. Drechsler,
Prof. Dr. Thomas Hofmann, Prof. Dr. Erika
Kothe (Vorsitzende), Prof. Dr. Enrico Schleiff
(Stellvertretender Vorsitzender)
- Redaktion: Geschäftsstelle UniWiND, Jena
Franziska Höring
- Gestaltung: ctw • gesellschaft für
kommunikationsdesign mbH, Jena
www.ctw-jena.de
- Satz: werkpost: kommunikation + medien, Jena
www.werkpost.de
- Druck: Druckerei Richter, Stadtroda

www.uniwind.org