

Schreibzentrumsarbeit partizipativ evaluieren: Vom Ziel zur Auswertung

Fridrun Freise, André Kopischke & Nikolas Oubaid

Abstract

Wie partizipative Zusammenarbeit zwischen Schreibzentrum und begleitendem „Wirksamkeitsanalyse“-Projekt gestaltet werden kann, zeigt dieser Artikel. Vorgestellt werden das Konzept der Praktischen Partizipativen Evaluation, der Zielfindungsprozess als Grundlage für die Evaluation sowie die Entstehung eines Erhebungsinstruments aus einem übergreifenden Evaluationskonzept: Durch Zuhilfenahme von statistischen Verfahren (Faktorenanalyse) wird gezeigt, wie aus einer quantitativen Erhebung von Studierendendaten zum selbst wahrgenommenen Schreibkompetenzzuwachs der Teilnehmenden Weiterentwicklungspotenziale für die Schreibzentrumsarbeit identifiziert werden können.

Einleitung

Für den erfolgreichen Evaluationsprozess eines Schreibzentrums empfehlen Ellen Schendel und William J. Macauley (2012: 82) die Reflexion der Zentrumsarbeit zur Aufdeckung der zugrunde liegenden Werte. Auf dieser Basis ein Evaluationsinstrument selbst zu entwickeln, ist aufwendig, ermöglicht aber auf den zu evaluierenden Gegenstand zugeschnittene Lösungen. Das Schreibzentrum (SZ) des Universitätskollegs der Universität Hamburg hatte die Möglichkeit, begleitet durch den Projektbereich Wirksamkeitsanalyse (WA) des Universitätskollegs, partizipativ Evaluationsinstrumente zu entwickeln, die genau auf die Bedarfslage des erst seit 2017 zentral arbeitenden Schreibprojekts zugeschnitten sind. In diesem Beitrag sollen zentrale Schritte und Methoden des Entwicklungsprozesses sowie der Effekt für Monitoring und Weiterentwicklung der Schreibzentrumsarbeit beschrieben und anhand einer beispielhaften Instrumentenentwicklung expliziert werden.

Nachdem in der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre im Universitätskolleg (UK)¹ vier Schreibprojekte in drei Fakultäten tätig waren, sollte das mit der zweiten Förderphase² eingerichtete SZ ein universitätsweites und zentral sichtbares Angebot ausbringen. Das Konzept des SZs integriert neben dem disziplinübergreifenden Programm spezifische Angebote für insbesondere vier assoziierte Fakultäten. Für die neue Institution galt

¹ Die erste Förderphase des UK lief von 2012–2016.

² Die zweite Förderphase des UK lief von 2017 bis Ende 2020.

es, ein Evaluationskonzept zu entwickeln, mit dem sich nicht nur Nutzung und Erfolg des Angebots erheben, sondern auch die zentralen fachübergreifenden Angebote genauso wie die dezentral organisierten fachspezifischen Angebote qualitativ auswerten lassen, um diese zu optimieren und schreibdidaktisch zu analysieren.

Diese Entwicklung von Evaluationskonzept und -instrumenten erfolgte in partizipativer Zusammenarbeit mit der WA, die nach erfolgreicher Kooperation zwischen den Schreibwerkstätten und dem Team der damaligen „internen Evaluation“ in der ersten Förderphase des UK (vgl. Kopischke/Arnold 2016) fortgesetzt wurde. Für die zweite Förderphase erweiterte die WA ihre Unterstützungs- und Beratungsleistungen im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung, die den teilnehmenden Projektbereichen wie dem SZ half, mittels interner und formativer Evaluationen ihre Projektangebote zu reflektieren, bei Bedarf anzupassen und weiterzuentwickeln (vgl. Bräse/Kopischke 2018).

In dem vorliegenden Beitrag sollen zunächst kurz das wissenschaftliche Selbstverständnis des partizipativen Begleitprozesses und die Zielbezugsbaummethode als zentrales Begleit- und Arbeitsinstrument vorgestellt werden. Anschließend wird am Beispiel der Auswertung eines Fragenblocks zur Selbsteinschätzung des Schreibkompetenzzuwachses der an Schreibzentrumsangeboten teilnehmenden Studierenden aus einer Post-hoc-Befragung die inhaltliche Auswertungsarbeit vorgestellt.

Praktische Partizipative Evaluation (P-PE)

Das Team der WA folgt einem Verständnis, das Dorothea Schemme wie folgt beschreibt:

„Wissenschaftliche Begleitung soll und will keine Zuschauerforschung betreiben, Informationen nur ‚abziehen‘, um andere zu kontrollieren und zu bewerten, sondern sich auch reflexiv gestalterisch einbringen und am Entwicklungsprozess beteiligen, um im Dialog mit Bildungspraktiker(inne)n und zuständigen Stellen akademisches und praktisches Wissen in Verbindung zu bringen i. S. v. wechselseitigem Lernen.“ (Schemme 2017: 30)

Mit dieser Ausrichtung ist wesentlich individuellere Begleitung möglich, als zentrale Evaluationsstellen an Universitäten üblicherweise leisten können. Um die Erkenntnisse aus den Evaluationen eng an den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Programme und Projektbereiche – also z. B. des SZs – auszurichten, konzeptionierte die wissenschaftliche Begleitung ein Vorgehen, das auf Partizipation und Nützlichkeitsfokussierung setzt. Das Vorgehen des Evaluationsteams, die einzelnen Evaluationen im Sinne und nach den Bedarfen der Projektbereichsmitarbeitenden, als primär Nutzende, anzulegen, lehnt sich stark an den Rahmungen der Nützlichkeitsfokussierten Evaluation (N-FE) von Michael Q. Patton an (vgl. Patton 2008). Hierbei hilft es, dass die wissenschaftliche Begleitung nicht damit beauftragt ist, im Sinne einer Kontrollinstanz die Projektbereiche gegenüber den

Mittelgeber*innen oder der Geschäftsführung des UKs zu bewerten. Dabei folgt die Begleitung der Projektbereiche durch die WA durchgehend den Grundsätzen der Partizipativen Evaluation (P-PE) nach King (2012): Erstens werden die Projektakteur*innen, Entscheidenden, Teilnehmenden, die nicht über die Fähigkeiten von professionell Evaluierenden verfügen, bei allen Evaluationsaktivitäten und Ergebnissen beteiligt, obwohl diese zweitens normalerweise nicht mit solchen Aufgaben betraut sind. Drittens sollte dieser Einbezug so strukturiert sein, dass durch die P-PE das Programm verbessert wird, da die Beteiligten in evaluative Denkweisen eingeführt werden (King 2012: 202f.). Diese Vorgehensweise führte zu einer Verschränkung der verschiedenen Expertisen im Prozess der Zusammenarbeit zwischen WA und Projektbereich (vgl. Kopischke/Trommeter 2021).

Im Verlauf der P-PE des SZs wurden mit Beteiligung aller Teammitarbeitenden die zentralen Ziele der auf Verfestigung angelegten zentralen Institution transparent offengelegt, systematisiert und ausdifferenziert. Hierbei galt zu beachten, dass das SZ als fachübergreifendes Angebot konzipiert ist, das gleichzeitig dezentral disziplinspezifische bedarfsgerechte Formate für die Fakultäten entwickelt und aus bringt. Für die zentralen und dezentralen Angebote wurden spezifische Dokumentationsformen und Evaluationsinstrumente entwickelt, die den Beitrag des jeweiligen Formats für den Projekterfolg erheben. Schließlich wurde 2019 das Instrumentarium durch eine die zentralen Angebote betreffende Post-hoc-Befragung ergänzt, um rückblickend die Wirkung der Angebote über eine Selbsteinschätzung der Studierenden zu erfragen. Hierbei diente die aktualisierte Zielsystematik als wesentliche Grundlage zum Re-Design des Instrumentes. Die verwendete Zielbezugsbaummethode wird nachfolgend vorgestellt.

Notwendigkeit des Zielbezugs und die Zielbezugsbaummethode

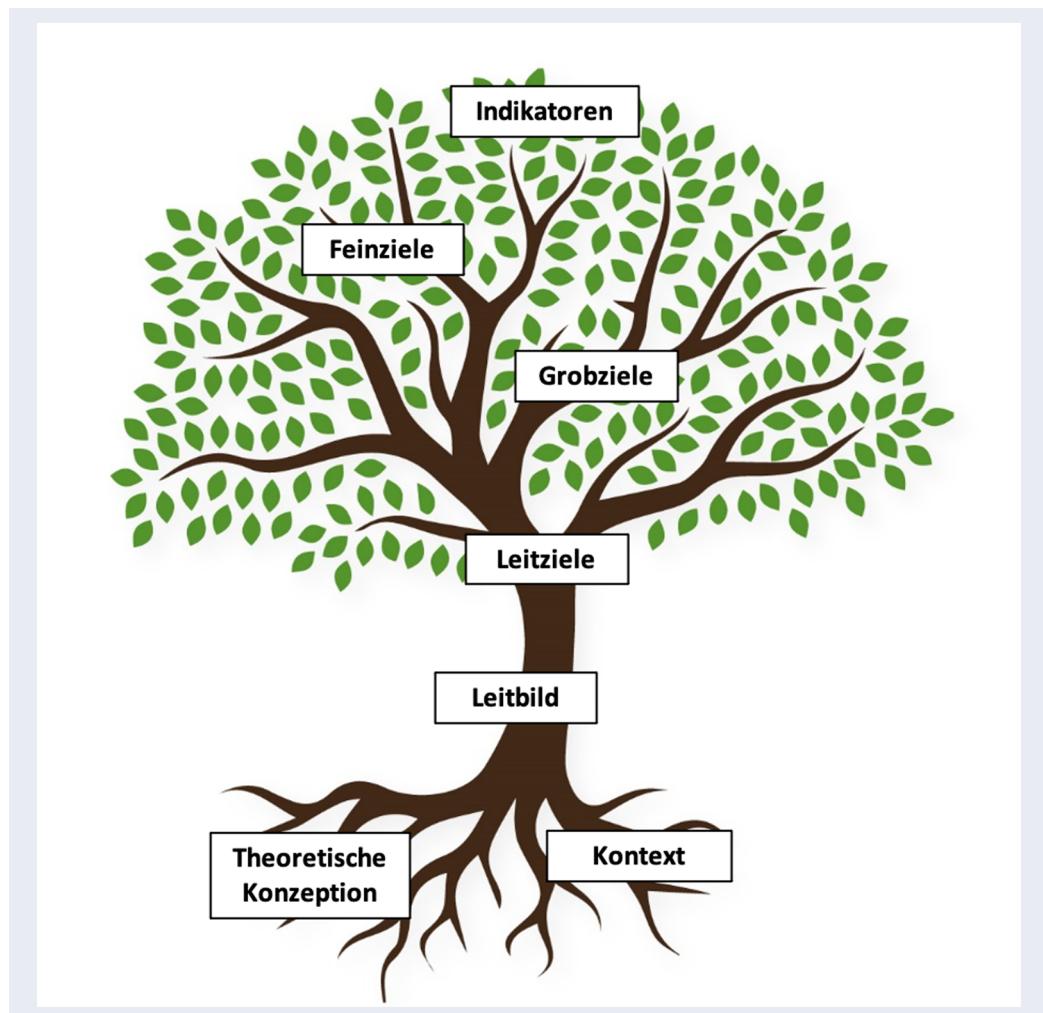
Die explizierten und konkretisierten Ziele bilden den „Ausgangspunkt für jedes seriöse Evaluationsvorhaben“ (Atria/Reimann/Spiel 2006: 574) und in ihren Ausformulierungen die „Voraussetzung für eine Überprüfung der Zweckerreichung und für die systematische Evaluation von Programmen, Projekten und Maßnahmen“ (Beywl/Schepp-Winter 1999: 6). Dazu ist es notwendig, „dass die Merkmale und Ziele der Intervention konkretisiert und messbar gemacht werden“ (Bortz/Döring 2006: 97), um die für die Überprüfung der Zielerreichung notwendigen Soll-Werte von Erfolgskriterien auf dieser Basis festzulegen (vgl. Stockmann 2007).

Der Prozess der Zielexplikation erfolgt in drei Phasen, wie Atria, Reimann und Spiel (2006: 579) beschreiben: Nach einer Klärung (1), welchen Funktionen oder Zwecken die Evaluation dienen soll, werden die Projektbereichsziele eruiert, festgestellt und anschließend konkretisiert (2). Aus diesen sind dann die für die jeweiligen Maßnahmen relevanten Evaluationsziele auszuwählen, Indikatoren und Bewertungskriterien festzulegen und Erhebungsmethoden zu bestimmen (3).

Eine Möglichkeit, Ziele zu explizieren und nachfolgend zu überprüfbar Indikatoren auszuarbeiten, bieten hierarchische Zielbezugssysteme wie etwa der Programmbaum von Univation (Bartsch/Beywl/Niestroj 2016) oder die von der WA verwendete Zielbezugsbaummethode (Kopischke/Oubaid/Trommeter i. Vorb.).

Abbildung 1

Zielbezugsbaum nach Kopischke/Trommeter (i. D.)



Bei der Zielbezugsbaummethode bilden die theoretische Konzeption und relevanten Kontextfaktoren das Wurzelwerk, auf dem ein Projekt aufsetzt, und die Bedingungen dafür, unter welchem Leitbild sich das Projekt entwickelt. Aus diesem Leitbild (Stamm), das sich oftmals in den Projektanträgen findet, können Leitziele extrahiert werden. Dabei entsprechen die Leitziele langfristigen Zukunftszügen und finden sich häufig in den Anträgen.

gen (Hauptäste). Hieraus lassen sich Grobziele (Seitenäste) ableiten, die bereits konkrete zielorientierte Schwerpunkte beschreiben und sich damit auf bestimmte Tätigkeitsbereiche beziehen. Feinziele (Zweige) wiederum ergeben sich aus den Grobzielen und verbinden konkretisierte Schwerpunkte mit Angeboten, das heißt, dass sie die angestrebten Zielzustände der einzelnen Projektaktivitäten beschreiben. Daraus können Indikatoren (Blätter) entwickelt werden, die die Bewertungsdimensionen konkretisieren und damit aufzeigen, was beobachtet oder erfragt werden sollte, damit das Feinziel als erreicht betrachtet werden kann. Die Indikatoren bieten damit eine Richtschnur für die Formulierung von konkreten qualitativen und quantitativen Fragestellungen.

Konkrete Zusammenarbeit

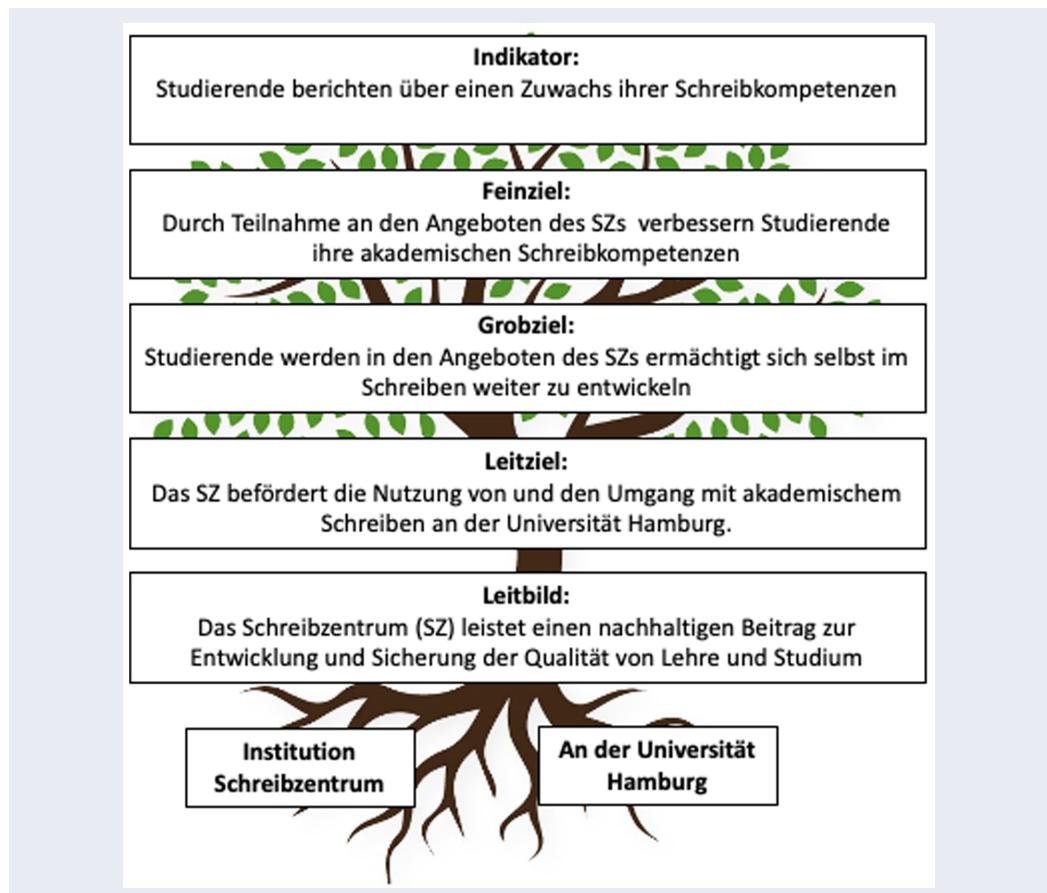
Die erste Version des Erhebungsinstrumentes entstand in der ersten Förderphase als Gemeinschaftsprojekt der vier unabhängig arbeitenden, mit akademischem Schreiben befassten Teilprojekte – der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, dem Schreibzentrum für Studierende³, den Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften sowie der Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten. Sie erarbeiteten mit der damaligen Zielbaummethode (Kopischke/Arnold 2014) ihre zugrunde liegenden gemeinsamen Ziele, benannten die Zielgruppen und die Maßnahmen, mit denen die verschiedenen Ziele verfolgt wurden. Die Schreibprojekte arbeiteten ihre unterschiedlichen Leitziele bis auf Indikatorenebene aus. Bei der gemeinsamen Arbeit mit der Zielbaummethode fand zwischen den Schreibprojekten ein Verständigungsprozess statt, bei dem die ursprünglich aus der Projektperspektive formulierten Ziele zu konsensfähigen Zielen abstrahiert wurden, die zu einer übergreifenden Systematik zusammengeführt wurden. Aus dieser Systematik entwickelte sich eine inhaltlich breite Anzahl an Indikatoren bzw. Items, die verschiedene Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens messen, wie z. B. „Die Teilnahme an den Angeboten hat dazu beigetragen, dass ich ... mehr Selbstvertrauen beim Schreiben habe“ oder „... Zeit für Texte sinnvoll planen kann“. Auf diese Weise entstand ein Bottom-up entwickelter Fragebogen mit einer Itemgruppe zur Selbsteinschätzung des durch die Projektangebote angestoßenen Zuwachses an Schreibkompetenz der teilnehmenden Studierenden.

Im SZ der zweiten Förderphase fiel die Entscheidung, die Itemgruppe zur Selbsteinschätzung des Schreibkompetenzzuwaches in die 2019 geplante Post-hoc-Befragung zu integrieren – zum einen um eines der Schreibzentrumsleitziele – „akademisches Schreiben an der UHH besser nutzen (können)“ – zu evaluieren. Die Einbindung in das Zielbezugssystem des SZs wird in Abbildung 2 verdeutlicht. Zum anderen bot dies die Gelegenheit, den Schreibkompetenzzuwachs inhaltlich zu analysieren, um auf dieser Basis Folgerungen für die didaktische und schreibwissenschaftliche Arbeit zu gewinnen.

³ Das Teilprojekt „Schreibzentrum“ ist nicht identisch mit dem heutigen Hamburger Schreibzentrum.

Abbildung 2

Exemplarischer Zielbezug für das Schreibzentrum



Die von der WA übernommene Auswertung der Evaluationsdaten des Fragebogens aus der ersten Förderphase, in der sich ein Analysemodell für die weiterführende Auswertung von Folgeevaluationen auf Basis desselben Fragebogens andeutet, soll im Folgenden mit der Faktorenanalyse vorgestellt werden.

Faktorenanalyse und empirische Befunde

Der Begriff „Faktorenanalyse“ beschreibt in der Sozialforschung als Oberbegriff eine Vielzahl von Verfahren. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die für diese Untersuchung als relevant erachteten Aspekte.⁴ „Die Faktorenanalyse ist ein datenreduzierendes

⁴ Für weitere Ausführungen zur Faktorenanalyse vgl. bspw. Backhaus et al. (2016: 385 ff.), Moosbrugger/Schermerle-Engel (2008: 307 ff.) oder Bortz (1999: 495 ff.).

Verfahren“ (Bortz 1999: 497) mit dem Ziel, Variablen bzw. Items anhand „[...] ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen [zu klassifizieren]“ (Bortz 1999: 496) und somit zu verdichten. Aufgrund dieser Verdichtung kommt es zu einem Informationsverlust in den Daten, welcher in einem gewissen Maße toleriert wird, da eine große Anzahl an Items letztendlich durch eine (deutlich) geringere und vor allem übersichtlichere Anzahl an sog. „Faktoren“ dargestellt werden soll. Für das SZ ergab sich somit folgende Fragestellung: Können die von dem SZ und der WA erstellten Items durch *einen* inhaltlichen Faktor, wie bspw. „selbst wahrgenommene Kompetenzen akademischen Schreibens“, sinnvoll beschrieben werden oder bildet der Itempool *verschiedene* (Unter-)Gruppierungen, die inhaltlich unabhängig voneinander sind und vorab nicht erwartet wurden, jedoch für die Planung zukünftiger Angebote berücksichtigt werden können?

Die Stichprobe aus der ersten Förderphase setzt sich aus zwei Erhebungszeitpunkten zusammen. Messzeitpunkt 1 umfasst das Wintersemester 2014/15 sowie das Sommersemester 2015 und besteht aus n = 151 Teilnehmenden. Messzeitpunkt 2 umfasst das Wintersemester 2015/16 und das Sommersemester 2016 und besteht aus n = 183 Teilnehmenden. Diese beiden Teilstichproben gingen in eine Gesamtstichprobe (n = 334) über.

Abbildung 3

Deskriptive Darstellung der Stichprobe⁵, gerundet auf die erste Dezimalstelle.

Item	Ausprägungen	Empirische Verteilung	
		%	n
Geschlecht	Weiblich	75,8%	238
	Männlich	24,2%	76
Alter (Jahre)	20 oder jünger	17,4%	57
	21-25	29,6%	97
	26-30	21,6%	71
	31 oder älter	31,4%	103
Angestrebter Abschluss	Bachelor	37,2%	120
	Master	29,1%	94
	Staatsexamen	22,9%	74
	Promotion	5,6%	18
	Sonstiges	5,3%	17
Hochschulsemester	1.	3,4%	11
	2.	19,3%	63
	3.	17,4%	57
	4. oder höher	52,0%	170
	Studiere nicht mehr	8,0%	26

⁵ Aufgrund mitunter fehlender Antworten ergeben sich unterschiedliche Stichprobengrößen (n) zu den jeweils ausgewerteten Items.

Nach der Durchführung der Faktorenanalyse an den erhobenen Daten lassen sich folgende Ergebnisse festhalten. Die in die Analyse eingeflossene Stichprobengröße beträgt $n = 273^6$. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO), welches anhand der Korrelationen aller enthaltenen Items angibt, „[...] in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammengehören“ (Backhaus et al. 2016: 398), liegt bei 0,94. Der KMO-Wert kann Werte von 0 bis 1 annehmen, wobei hohe numerische Werte für eine hohe Zusammengehörigkeit stehen und entsprechend gewünscht sind. Der Wert von 0,94 wird als sehr gut bewertet.⁷ Aufgrund dieser Werte lässt sich schlussfolgern, dass die Analyse der Daten mit der Faktorenanalyse als zulässig angenommen wird.⁸

In Abbildung 4 ist dargestellt, wie sich die einzelnen Items aufgrund ihrer korrelativen Beziehungen zueinander auf die vier extrahierten Faktoren verteilen.⁹ Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen der zusammengehörenden Items lassen sich die Faktoren im Nachhinein wie folgt betiteln: Faktor 1 (blassgrau) wird als „Reflexion und emotionaler Umgang mit dem Schreibprozess“ betitelt. Faktor 2 (hellgrau) wird als „Allgemeine sprachliche Aspekte“ betitelt. Faktor 3 (mittelgrau) erhält den Titel „Fachbezogene Aspekte wissenschaftlichen Schreibens“. Faktor 4 (dunkelgrau) wird „Planung und Gestaltung des Schreibprozesses“ benannt. Die Cronbachs-Alpha-Werte (α) aus der ersten Zeile beschreiben die interne Konsistenz der einzelnen Faktoren und können im Betrag Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei hohe numerische Werte über 0,7 angestrebt werden (vgl. Schermelleh-Engel/Werner 2008: 129 ff.).¹⁰ Dementsprechend sind sämtliche α -Werte in der durchgeführten Faktorenanalyse als sehr gut zu bewerten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Items in dieser explorativen Untersuchung nicht alle unter einem Faktor (selbst wahrgenommener Kompetenzzuwachs beim akademischen Schreiben) gruppieren, sondern verschiedene Unterkategorien darstellen. Diese Unterkategorien scheinen nach einer ersten Analyse der internen Konsistenz homogene Konstrukte darzustellen, die nun in der weiteren Arbeit des SZs berücksichtigt werden können.

⁶ Durch fehlende Antworten ergibt sich an dieser Stelle eine Reduzierung der Gesamtstichprobe von $n = 334$ auf $n = 273$. Die Anzahl von vollständigen Antworten erschien als ausreichend. Für erste Ausführungen bezüglich der Ursachen von und des Umgangs mit fehlenden Werten vgl. Backhaus et al. (2016: 31f.).

⁷ Für weitere Ausführung zum KMO-Kriterium vgl. Backhaus et al. (2016: 398 f.).

⁸ Aufgrund des Formats dieses Beitrags können hier nicht alle Kennzahlen und die Prüfung sämtlicher formalen Voraussetzungen für die Analyse erörtert werden. Alle Items wurden einer gründlichen Itemanalyse nach Bortz/Döring (2006: 217 ff.) unterzogen mit dem Ergebnis, dass eine Analyse grundsätzlich zulässig ist. Falls Sie Fragen diesbezüglich haben, können Sie sich gerne an die Autor*innen wenden.

⁹ Maßgeblich für die Gruppierung der Items sind die sog. „Faktorladungen“, welche die Korrelation eines Items zu einem bestimmten Faktor beschreiben. Vgl. dazu Backhaus et al. (2016: 390 f.). Die fett unterlegten Items wiesen besonders starke Faktorladungen zum zugeordneten Faktor ($> 0,80$) auf und hatten somit maßgeblichen Anteil an der Namensgebung des jeweiligen Faktors.

¹⁰ α misst lediglich die Interkorrelation der *bereits gruppierten Items* und prüft somit nicht die Dimensionalität, wie es die Faktorenanalyse tut (vgl. Schermelleh-Engel/Werner 2008: 127).

Abbildung 4

Darstellung der faktorenanalytischen Ergebnisse ($n = 273^*$). Die jeweiligen Items wurden aufgrund ihrer statistischen Kennzahlen (Faktorladungen) gruppiert und zur Vereinfachung der Darstellung eingefärbt.

1 Reflexion und emotionaler Umgang mit dem Schreibprozess $\alpha = 0,89$	2 Allgemeine sprachliche Aspekte $\alpha = 0,91$	3 Fachbezogene Aspekte wissenschaftlichen Schreibens $\alpha = 0,85$	4 Planung und Gestaltung des Schreibprozesses $\alpha = 0,85$
[... Ängste vor dem Schreiben von Texten abbauen konnte.]	[... meine grammatischen Kompetenzen verbessern konnte.]	[... fachspezifische Konventionen (z. B. Zitierweise und Gliederungslogik) beim Schreiben anwenden kann.]	[... das Überarbeiten als Teil der Textproduktion begreife.]
[... ein Bewusstsein für die spezifischen Herausforderungen akademischer Schreibaufgaben entwickeln konnte.]	[... Begriffe beim Schreiben präziser einsetzen kann.]	[... Fachliteratur und andere Quellen auswählen und bewerten kann.]	[... eigene Schwierigkeiten und Kompetenzen im Schreiben wahrnehmen kann.]
[... die eigenen Schwierigkeiten und Kompetenzen im Schreiben verbalisieren kann.]	[... meine orthografischen Kompetenzen verbessern konnte.]	[... wissenschaftliche Argumentationsstrukturen aufbauen kann.]	[... wissenschaftliche Fragestellungen entwickeln kann.]
[... Hemmungen vor der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten abbauen konnte.]	[... Kompetenzen aus anderen Sprachen als Deutsch im Schreibprozess einbeziehen und nutzen kann.]	[... verschiedene inhaltliche Positionen in einem fachlichen Diskurs in Beziehung zueinander setzen kann.]	[... Zeit für Texte sinnvoll planen kann.]
[... Techniken zu selbstreflexivem Schreiben anwenden kann.]	[... mein schriftliches Ausdrucksvermögen verbessern konnte.]		[... Schreibaufgaben in Teilprozesse aufgliedern kann, um mich besser zu strukturieren.]
[... mehr Selbstvertrauen beim Schreiben habe.]	[... die Wissenschaftssprache Deutsch besser beherrsche.]		

* Als Analysemethode wurde die Hauptkomponentenanalyse und als Abbruchkriterium das Kaiser-Kriterium gewählt. Die Daten wurden mit der obliquen Promax-Methode rotiert, da eine Korrelation der Faktoren theoretisch angenommen wurde. Der Bartlett-Test fiel höchst signifikant ($p < 0,001$) aus und die erklärte Varianz der Vierfaktorenlösung beträgt 69%. Zur genauen Erläuterung dieser Kennzahlen und Kriterien vgl. Moosbrugger/Schermelleh-Engel (2008: 309 ff.) und Backhaus et al. (2016: 397) bzw. Backhaus et al. (2016: 389 f.).

Zusammenfassung und Ausblick

Es gab bereits einen ersten Kontrolldurchgang an der Universität Hamburg, bei welchem sich die grundlegenden Strukturen des Modells reproduzieren ließen. Momentan wird das vorgestellte Evaluationsinstrument mit einer großen Stichprobe am Hamburger SZ validiert. Sollten diese Daten das vierdimensionale Modell bestätigen, würden sich zahlreiche Anwendungsfelder für das Evaluationsinstrument ergeben: Erstens könnten die bestätigten Faktoren als eigene Items in weiteren Untersuchungen verwendet werden. Mit sog. „Faktorwerten“ (vgl. Backhaus et al. 2016: 390 ff.) lassen sich mit den vier Dimensionen eigene Fragestellungen entwickeln und untersuchen. Für die didaktische Entwicklungsarbeit im SZ könnte bspw. interessant sein zu prüfen: „Unterscheiden sich Studierende verschiedener Studiengänge bezüglich ihrer Ausprägungen auf ihrem selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwachs bei der Planung und Gestaltung des Schreibprozesses (Faktor 4)?“ Etwaige Unterschiede könnten Hinweise darauf geben, ob und wie Schreibkompetenzfelder didaktisch unterschiedlich vermittelt werden sollten. Es ließe sich z. B. feststellen, ob Studierende bestimmter Fachrichtungen angeben, spezifische Kompetenzen in unterschiedlichem Maße durch die Teilnahme an den Angeboten zu erwerben.

Zweitens könnte der Itempool zur Erhebung der vier extrahierten Dimensionen von selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwächsen flächendeckend verwendet werden. Die vier extrahierten Faktoren könnten dann auch außerhalb des Hamburger SZs als Hilfestellung bei der Konzipierung von Angeboten zum akademischen Schreiben dienen.

Drittens könnte man das hier vorgestellte Modell bei Zustandekommen einer genügend großen Stichprobe möglicherweise auch angebotsspezifisch anwenden. Zum Beispiel könnten ausschließlich Beratungsangebote auf die Einschätzung der selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwächse hin analysiert werden. Auf Basis solcher Analysen ließen sich noch bedarfsgerechtere Angebote entwickeln.

Abschließend lässt sich festhalten, dass aufgrund der partizipativen Zusammenarbeit zwischen dem Projektbereich SZ und der WA eine Verzahnung der jeweiligen Fachkompetenzen beobachtbar war (vgl. Kopischke/Trommeter 2021), welche rückblickend als Grundlage und Notwendigkeit für die hohe Datenqualität und die Weiterverwendung der Ergebnisse bewertet wird.

Literatur

- Atria, Moira/Reimann, Ralf/Spiel, Christiane (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplikation und evaluativer Haltung. In: Steinebach, Christoph (Hrsg.): *Handbuch psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta. 574–586.
- Backhaus, Klaus et al. (2016): *Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

- Bartsch, Samera/Beywl, Wolfgang/Niestroj, Melanie (2016): Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In: Giel, Susanne/Klockgether, Katharina/Mäder, Susanne (Hrsg.): *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden*. Münster, New York: Waxmann. 87–109.
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (1999): Zielfindung und Zielklärung. Ein Leitfaden. In: *QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Vol. 21. Online im WWW. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/95112/b123324f68070f70b4e3flb100d0ab49/prm-2982-qs-21-data.pdf> (Zugriff: 23.10.2020).
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. In: *QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Vol. 29. Online im WWW. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/95126/a305fe0fbe5593360ca02f7fb60d3lfd/prm-2995-qs-29-data.pdf> (Zugriff: 23.10.2020).
- Bräse, Alexa Kristin/Kopischke, André/Froese, Astrid (2018): Veränderungsprozesse individuell fördern. Ein Gespräch mit dem Team der Wirksamkeitsanalyse am Universitätskolleg der Universität Hamburg über den Mehrwert einer gezielten wissenschaftlichen Begleitung. In: *Kolleg-Bote*. 80. 2–3.
- Bortz, Jürgen (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- King, Jean A. (2012): Cultivating Participatory Evaluation (PE) in a World of Centralized Accountability. In: *Zeitschrift für Evaluation* II (2). 199–207.
- Kopischke, André/Arnold, Eva (2014): Interne Evaluation im Universitätskolleg. In: *Kolleg-Bote* 20. 1–3.
- Kopischke, André/Arnold, Eva (2015): Evaluation von Projekten zum Umgang mit Diversität und heterogenen Lernausgangslagen am Universitätskolleg der Universität Hamburg. In: Harris-Hümmert, Susan/Mitterauer, Lukas/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): *Heterogenität der Studierenden. Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?* Bielefeld: UVW. 129–148.
- Kopischke, André/Arnold, Eva (2016): Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs. Teilprojekt 24. In: Lenzen, Dieter/Rupp, Susanne (Hrsg.): *Endberichte 2016. Teilprojekte des Universitätskollegs*. Teilband A. Hamburg: o. V. 39–58.
- Kopischke, André/Oubaid, Nikolas/Trommeter, Annika (i. Vorb.): *Sind die Ziele erreicht? Die Zielbezugsbaummethode als roter Faden für Selbstevaluation partizipativer Evaluationsangebote*.
- Kopischke, André/Trommeter, Annika (2021): Und was hat das jetzt gebracht? Zu Nutzen von Evaluationen bei partizipativen Evaluationsstrategien im Universitätskolleg der Universität Hamburg. In: *Zeitschrift für Evaluation* 20 (1). 133–155.
- Moosbrugger, Helfried/Schermelleh-Engel, Karin (2008): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Medizin. 307–324.
- Patton, Michael Quinn (2008): *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.

- Schemme, Dorothea (2017): Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmenbedingungen in Reformprogrammen. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: wbv. 15–45.
- Schendel, Ellen/Macauley, William J. (2012): *Building Writing Center Assessments That Matter*. Logan: Utah State University Press.
- Schermelleh-Engel, Karin/Werner, Christina (2008): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Medizin. II3–I34.
- Stockmann, Reinhard (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.

Autor*innen

Fridrun Freise ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Universität Hamburg. Sie ist dort am fachübergreifenden Angebot beteiligt, unterstützt das Schreiben in den geisteswissenschaftlichen Fächern und ist die Evaluationsbeauftragte des Schreibzentrums.

André Kopischke (Dipl.-Psych.) war bis Ende 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Teamsprecher im Team Wirksamkeitsanalyse am Universitätskolleg der Universität Hamburg und betraut mit der evaluativen Begleitung der Projektbereiche, insb. bei der Zielfindung und -systematisierung.

Nikolas Oubaid (M.A.) war bis Ende 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Wirksamkeitsanalyse am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Sein Arbeitsschwerpunkt lag bei der evaluativen Begleitung einzelner Projekte in der quantitativen Datenerhebung und -auswertung.