

Lehrveranstaltungen evaluieren: Impulse aus der Forschung für eine gute Praxis



Hochschuldidaktische Aufsätze

4.2015

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen
des Fortbildungszentrums Hochschullehre
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lehrveranstaltungen evaluieren: Impulse aus der Forschung für eine gute Praxis

13.4.2015

Autoren

Eva S. Fritzsche & Stephan Kröner
Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung,
Zentralinstitut für Lehr-Lernforschung
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
Tel.: 0911-5302-116
eva.fritzsche@fau.de

Inhalt

1	Zusammenfassung	3
2	Evidenzbasierte Gestaltung der Lehrevaluation	3
3	Kriterien für die Lehrevaluation	5
3.1	Erfassung der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen einer Lehrveranstaltung.....	5
3.2	Erfassung der Lehrkompetenz.....	5
3.3	Erfassung des Kompetenzerwerbs der Studierenden	7
4	Methoden der Lehrevaluation	9
4.1	Fragebogenerhebungen.....	9
4.2	Lehrbeobachtung	10
4.3	Leistungstests	11
4.4	Zur praktischen Umsetzung der Lehrevaluation.....	11
5	Optimierung der eigenen Lehre auf der Basis von Evaluationen	12
5.1	Verwendung von Daten aus Lehrevaluationen	12
5.2	Systematisches Nachdenken über die eigene Lehre: reflexive Praxis	13
6	Weiterführende Perspektiven zur Lehrevaluation	13
7	Fazit und Ausblick	14
8	Danksagung	15
9	Literatur	16

1 Zusammenfassung

Wer an Hochschulen lehrt, kommt früher oder später auch mit dem Thema Evaluation in Berührung. Aus Sicht der Lehrenden ist dabei insbesondere die Frage von Bedeutung, wie sie Lehrevaluationen nutzen können, um die Qualität der eigenen Lehrveranstaltungen zu optimieren und ihre Lehrkompetenz weiterzuentwickeln. Hierzu ist eine Erhebung geeigneter Daten essentiell. Das Spektrum an dafür zur Verfügung stehenden Evaluationsmethoden reicht von Fragebogenverfahren bis hin zu Beobachtungsmethoden. Die Datenerhebung im Rahmen der Evaluation erfolgt häufig am Ende des Semesters, sie kann aber auch bereits während des Semesters erfolgen. Im Folgenden wird erörtert, welche Impulse sich für Lehrende aus der aktuellen Literatur ergeben, die eine evidenzbasierte Evaluation der akademischen Lehre zum Ziel haben.

Schlagworte

- Evaluation
- Reflexive Praxis
- Kompetenzmessung
- Formative Evaluation
- Summative Evaluation

2 Evidenzbasierte Gestaltung der Lehrevaluation

Lehrende an Hochschulen können Verfahren der Lehrevaluation nutzen, um herauszufinden, wie ihre Lehre von den Studierenden wahrgenommen wird und welche Aspekte sie zukünftig optimieren könnten. In diesem Sinne lässt sich Evaluation definieren als „die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation“ (Rindermann, 2003, S. 233). Diese Definition hebt hervor, dass im Rahmen einer Lehrevaluation an Hochschulen die Qualität der

Lehre nicht nur erfasst, sondern auch optimiert werden soll.

Im vorliegenden Text beleuchten wir das Thema Evaluation der Hochschullehre vor allem aus der Perspektive der Lehrenden und beschäftigen uns mit den folgenden Fragen: Mit welchen evidenzbasierten, d.h. empirisch überprüften Methoden können Lehrende Informationen über die Qualität ihrer Veranstaltungen einholen? Und wie können sie diese Informationen effektiv für die Verbesserung der Qualität der eigenen Lehre nutzen? Letzteres ist wichtig, da eine bloße Sammlung von Daten nicht unmittelbar zu einer Verbesserung der Qualität der Lehre führt (Richardson, 2005). Um diesen Fragen nachzugehen, haben wir im vorliegenden Text den Stand der Forschung aufbereitet und kommentiert und leiten daraus Implikationen für eine gute Lehrevaluations-Praxis ab.¹

¹ Zur Identifikation einschlägiger Literatur zum „akademischen Evaluieren“ wurde der für diese Thematik relevante Teil einer allgemeineren Literaturrecherche in den Datenbanken Scopus, FIS Bildung, PsycInfo und ERIC zu Schlagworten wie „higher education“ in Verbindung mit „teaching“ oder „didactics“ als Ausgangspunkt gewählt. Unter den 281 Artikeln dieser Recherche befanden sich 10 Artikel, die dem Thema Evaluieren zugeordnet werden konnten (Stand 25.11.2014). Im nächsten Schritt wurde eine gezielte Recherche in der Datenbank Scopus mit den Schlagworten „Higher Education“ in Verbindung mit „teaching evaluation“ oder „student evaluation“ durchgeführt. Dadurch fanden sich 15 weitere relevante Artikel. Zusätzlich wurde eine Anschlussrecherche in Bezug auf die Literatur durchgeführt, die in den bereits recherchierten Manuskripten zitiert wurde. Dadurch fanden sich zusätzliche relevante Dokumente. Es folgte eine eingehende Sichtung der resultierenden Studien unter der Perspektive, inwiefern sie praxisrelevante Informationen für die Gestaltung von Evaluationen enthielten. Die wesentlichen Impulse aus den so identifizierten Studien werden im vorliegenden Text dargestellt.

In der aufgefundenen Literatur fällt die Vielzahl von empirischen Studien zur Evaluation der Hochschullehre aus dem englischsprachigen Raum unmittelbar auf. Dort liegt eine Reihe von empirisch erprobten Instrumenten zur Erfassung der Urteile von Studierenden in Bezug auf die Lehrqualität vor (Frick, Chadha, Watson & Zlatkovska, 2010; Marsh, 1987; Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997). Diese sind jedoch häufig nicht in deutscher Übersetzung verfügbar. Auch im deutschsprachigen Raum wurden allerdings in letzter Zeit Instrumente entwickelt, die insbesondere aus der Motivation entstanden, über die Zufriedenheitsmessung von Studierenden in Bezug auf die Rahmenbedingungen von Lehrveranstaltungen hinauszugehen und zu Einschätzungen der von den Studierenden erworbenen Kompetenzen zu gelangen (sog. *shift from teaching to learning*, Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008). Die verschiedenen Instrumente und Forschungsergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Als Grundlage für die Gliederung des Artikels dient ein idealtypischer Kreislauf der Lehrevaluation, der in Abbildung 1 dargestellt ist.

Eine gängige und häufig getroffene Unterscheidung verschiedener Methoden der Evaluation ist

die nach dem verfolgten Ziel und dem Zeitpunkt ihrer Durchführung. Hier werden Evaluationen danach unterschieden, ob sie formativ (mit dem Ziel einer kontinuierlichen Verbesserung, meist während des Semesters) oder summativ (mit dem Ziel einer Bewertung hinsichtlich der Einhaltung definierter Standards, meist am Ende des Semesters) ausgerichtet sind (Elzubeir & Rizk, 2002). Wichtiger als der Evaluationszeitpunkt ist dabei, wie Lehrende mit den erhobenen Daten umgehen und wie sie diese zur Optimierung ihrer Lehre nutzen. So können Lehrevaluationen nicht nur der Dokumentation der Zufriedenheit der Studierenden mit der erbrachten Lehre dienen, sondern sind auch eine Möglichkeit für Lehrende, zeitnah Hinweise zu erhalten, um die Konzeption ihrer Lehre zu verändern. Generell eignen sich semesterbegleitend durchgeführte Evaluationen besser für eine kontinuierliche Optimierung der Lehre. Sie haben zudem den Vorteil, dass die Optimierung der Lehre so zeitnah erfolgt, dass auch die Studierenden davon profitieren, die im laufenden Semester an der Evaluation teilgenommen haben, und nicht erst die Studierenden der nachfolgenden Semester.

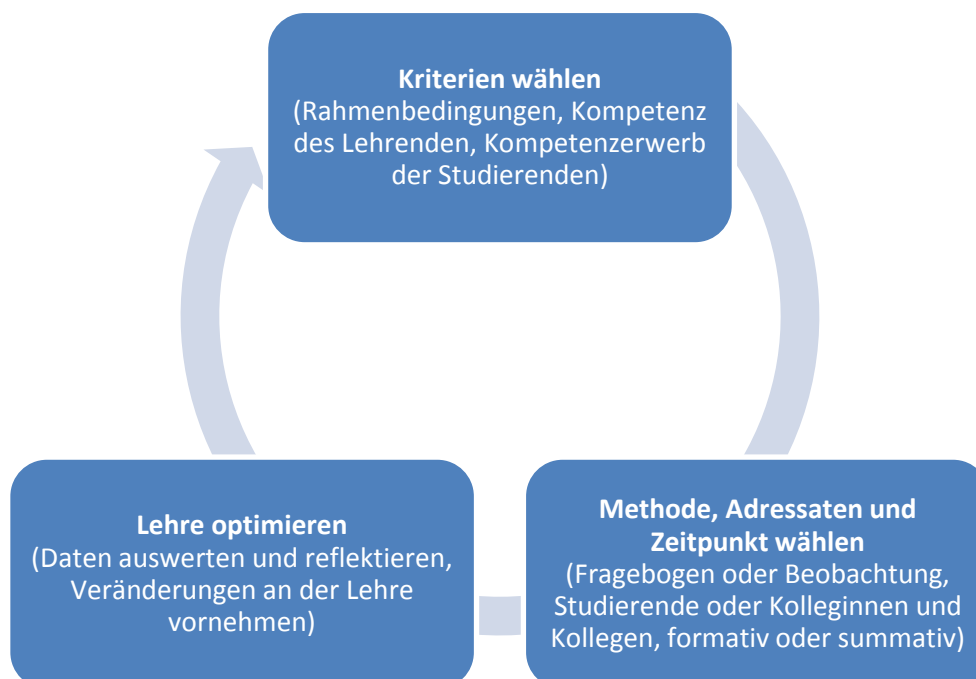


Abbildung 1: Idealtypischer Kreislauf der Lehrevaluation

3 Kriterien für die Lehrevaluation

Anhand welcher Kriterien kann eine Lehrperson prüfen, was an ihrer Lehre unverändert bleiben kann und an welchen Stellen noch Optimierungsbedarf besteht? Hier kann die Zufriedenheit der Studierenden mit den Rahmenbedingungen einer Lehrveranstaltung erfasst werden, es kann die wahrgenommene Lehrkompetenz der Lehrperson als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb erfragt werden oder es kann auf den selbsteingeschätzten oder tatsächlichen Kompetenzerwerb der Studierenden fokussiert werden (siehe auch Richardson, 2005). Diese verschiedenen Herangehensweisen sollen nun einander gegenübergestellt und diskutiert werden.

3.1 Erfassung der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen einer Lehrveranstaltung

Häufig werden bei Lehrevaluationen die Studierenden zu ihrer Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen der besuchten Lehrveranstaltungen befragt. Die erfassten Rahmenbedingungen beziehen sich beispielsweise auf das Lehrveranstaltungsthema, auf Überschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen, auf die Angemessenheit der Anforderungen, auf die Prüfungspraxis, sowie auf den Besuchsgrund (Pflicht versus Wahlveranstaltung) (vgl. Rindermann, 2003).

Für Zufriedenheitserhebungen werden im Rahmen von Lehrevaluationen meist hochschulspezifische Fragebögen eingesetzt. Dies erschwert zwar den Vergleich zwischen Hochschulen, ermöglicht aber ein Zuschneiden auf die Gegebenheiten an der jeweiligen Hochschule, was dazu beitragen kann, die Akzeptanz bei Lehrenden und Studierenden zu steigern.

Die Resultate von Zufriedenheitsbefragungen zu den Rahmenbedingungen von Lehrveranstaltungen fallen in der Regel insgesamt recht positiv aus (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012). Da negative Bewertungen hier kaum vorkommen,

sind derartige Befragungen zur Optimierung der Lehre oft wenig informativ. Unbefriedigend ist an dieser Vorgehensweise zudem, dass Zufriedenheitsbefragungen üblicherweise den Rahmenbedingungen von Hochschullehre breiten Raum einräumen, so dass dort, wo diese zu negativen Veranstaltungsbewertungen der Studierenden führen, die einzelnen Lehrenden wenig Chancen haben, die Kritikpunkte zu optimieren und zu besseren Bewertungen zu gelangen. Für die einzelnen Lehrenden wäre es daher meist hilfreicher, mehr darüber zu erfahren, welche Aspekte ihrer persönlichen Lehrkompetenz sie noch weiterentwickeln könnten. Diese Idee liegt der Herangehensweise zugrunde, die im Folgenden vorgestellt wird.

3.2 Erfassung der Lehrkompetenz

Wenn man die Lehrkompetenz erfassen möchte, kann man sich auf Modelle guter Lehre bzw. guten Unterrichts beziehen. Für den Bereich der Hochschule hat Rindermann (2003) zusammengetragen, was professionelle Hochschullehre kennzeichnet. Die von ihm aufgeführten Punkte umfassen beispielsweise die Strukturierung von Lehrveranstaltungen, die Herstellung von Querbezügen zwischen verschiedenen Inhalten, die Anregung einer vertieften Auseinandersetzung der Studierenden mit diesen Inhalten, das Engagement der Lehrperson und deren wissenschaftliche Fachkompetenz (Rindermann, 2003). Zu dieser theoretischen Synthese liegt noch keine sehr umfangreiche hochschulspezifische empirische Forschung vor, sie deckt sich aber weitestgehend mit den häufig intensiv untersuchten Bestandteilen von sogenannten Modellen „guten Unterrichts“ aus der schulischen Unterrichtsforschung (Helmke, 2012; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006). Ein weiteres, globales Modell, das auch der Komplexität von Lehr-Lernprozessen an Hochschulen gerecht werden soll, wurde von Saroyan und Amundsen (2001) vorgestellt. Dieses Modell enthält drei Elemente der Lehrkompetenz: Auf das Lehren bezogene Vorstellungen der Lehrenden (sog. *beliefs*), ihr auf die Lehre bezogenes

Wissen und ihr Handeln als Lehrende. Hohe Lehrkompetenz zeichnet sich diesem Modell zufolge durch hohe Übereinstimmung zwischen Vorstellungen und Handeln der Lehrenden bei zugleich umfassender Nutzung ihres Wissens aus.

Modelle guter Lehre bzw. guten Unterrichts, wie sie gerade genannt wurden, können als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fragebögen zur Lehrkompetenz dienen. Beispiele für derartige Fragebögen stellen die – bislang nicht auf Deutsch vorliegenden – Verfahren „Students' Evaluations of Educational Quality (SEEQ)“ (Marsh, 1984, 1987), „Course Experience Questionnaire (CEQ)“ (Wilson et al., 1997) oder „Teaching and Learning Quality (TALQ)“ (Frick et al., 2010) dar. Als deutschsprachiges Verfahren ist in diesem Zusammenhang der Fragebogen zur Lehrkompetenz (LeKo) zu benennen (Thiel, Blüthmann & Watermann, 2012). Dieser geht auf Modelle guten Unterrichts zurück, die sich letztlich auf das Modell von Slavin (1994) zurückführen lassen. Der LeKo soll die Erfassung verschiedener Facetten der Lehrkompetenz ermöglichen (Thiel et al., 2012).

Die bislang vorgestellten Verfahren basieren ausschließlich auf Fragebogenitems. Saroyan und Amundsen (2001) weisen jedoch darauf hin, dass zur Erfassung der Lehrkompetenz idealerweise mehrere Verfahren eingesetzt und verschiedene Personengruppen parallel befragt werden sollten. Sie schlagen daher eine Kombination aus verschiedenen Methoden vor, um Übereinstimmungen und Divergenzen der dem Lehrgeschehen zugrundeliegenden Vorstellungen, Wissensstrukturen und Handlungsmuster von Lehrenden in den Blick zu nehmen. So lassen sich beispielsweise visualisierende Verfahren (z. B. *concept mapping*) und auf freies Schreiben fokussierende Methoden, anhand derer die Lehrenden ihre Vorstellungen und ihr Wissen in Bezug auf gute Hochschullehre darstellen, mit Beobachtungsverfahren wie dem „Teacher Behaviors Inventory“ (Murray, 1983) kombinieren, in denen das Handeln der Lehren-

den von Dritten dokumentiert wird. So soll die Erfassung der Vorstellungen und des Wissens mit der Erfassung des Lehrhandelns verbunden werden.

Inwieweit die Lehrkompetenz Dozierender von Studierenden tatsächlich sinnvoll eingeschätzt werden kann, bedarf noch intensiverer Erforschung. Für eine Erhebung der Lehrkompetenz anhand der Einschätzungen Studierender im Rahmen von Evaluationen spricht, dass die vorgenommene Bewertung je nach Veranstaltungsformat und Lehrperson variieren kann (Husbands, 1996): Bei einigen Lehrenden werden die Vorlesungen besser bewertet als die Seminare, bei anderen ist es umgekehrt. In diesem Zusammenhang empfiehlt Husbands (1996), dass dieser Umstand genutzt werden sollte, um insbesondere Neulinge in der Lehre gezielt und professionell bei genau den Veranstaltungsformaten zu unterstützen, bei denen sie Schwierigkeiten haben oder sich unsicher fühlen.

Eine Erfassung der Lehrkompetenz geht über eine bloße Zufriedenheitsmessung hinaus und liefert der Lehrperson wichtige Hinweise, welche Facetten ihrer Lehrkompetenz sie optimieren könnte. Allerdings sollte im Sinne des eingangs erwähnten *shift from teaching to learning* der Fokus nicht nur auf dem Verhalten der Lehrperson liegen, welches ähnlich wie die Rahmenbedingungen der *Input*-Seite zuzuordnen ist, sondern es sollten auch Daten zum *outcome* der Lehr- und Lernprozesse erhoben werden. Es sollte also geprüft werden, inwiefern durch die Hochschullehre der Kompetenzerwerb der Studierenden tatsächlich erfolgreich unterstützt wurde (Bedgood & Donovan, 2012; Zerihun, Beishuizen & van Os, 2012). Dies ist der Grundgedanke der kompetenzorientierten Evaluation, die im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3.3 Erfassung des Kompetenzerwerbs der Studierenden

Was gilt es zu erfassen, wenn man bei akademischen Lehrevaluationen über eine Erfassung der Rahmenbedingungen und der Lehrkompetenz hinausgehen und auch das Ergebnis des Lehr-Lernprozesses auf Seiten der Studierenden in den Blick nehmen möchte? Hier steht der Kompetenzerwerb auf Seiten der Studierenden im Fokus des Interesses. Es werden aber auch die Attraktivität der Veranstaltung und das durch sie geweckte Interesse am Thema als Voraussetzungen für eine Anregung eigenständiger Lehr-Lernprozesse sowie durch die Veranstaltungen angeregte Einstellungsänderungen in den Blick genommen (sog. affektive Lernziele, Rindermann, 2003).

Ein Bild von den Kompetenzen, die die Studierenden erworben haben, erhalten die Lehrenden in den Prüfungen. Da die Studierenden jedoch auch bei schlechter Veranstaltungsqualität gezwungen sind, die Kompetenzen – notfalls auf eigene Faust – zu erwerben, liefern Prüfungen nicht immer ein stimmiges Bild von der Förderung des Kompetenzerwerbs in einzelnen Lehrveranstaltungen. Hier stellen Fragebögen zum selbsteingeschätzten Kompetenzerwerb eine Alternative dar, die es ermöglicht, mit wenig Aufwand ein Bild der von den Studierenden in den jeweiligen Veranstaltungen erworbenen Kompetenzen zu erhalten. Ein Beispiel für diese Verfahrensgruppe ist das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp, Braun et al., 2008). Hier schätzen die Studierenden anhand allgemeiner, veranstaltungsübergreifend gültiger Aussagen ein, inwiefern sie beispielsweise ihre Fach- oder Methodenkompetenzen durch den Besuch einer Lehrveranstaltung weiterentwickeln konnten. Eine explizit an den Inhalten konkreter Veranstaltungen orientierte Herangehensweise wurde von Schiekirka et al. (2013) verfolgt, die speziell für Studierende der Medizin einen Fragebogen zu den selbsteingeschätzten erworbenen Kompetenzen entwickelt haben. Als Ausgangs-

punkt für die Fragebogenentwicklung dienten Aussagen zum Grad der Erreichung der Lernziele des Moduls, anhand derer die Studierenden jeweils ihren Kompetenzerwerb einschätzen sollten (zum Beispiel „Ich kenne die fünf grundsätzlichen Risikofaktoren für die Entwicklung einer koronaren Herzkrankheit.“). Die Besonderheit des Verfahrens liegt darin, dass sich die Studierenden sowohl zu Beginn des Moduls als auch an dessen Ende einschätzen sollen, so dass für jeden Studierenden der selbst eingeschätzte Kompetenzerwerb über das Semester hinweg betrachtet werden kann. Zusätzlich ermöglicht diese Vorgehensweise die Identifikation sowohl von Lernzielen, die viele Studierende als erreicht betrachten als auch von Lernzielen, bei denen viele Studierende auch am Semesterende noch Kompetenzdefizite wahrnehmen.

Eine weitere Methode zur Einschätzung des Kompetenzerwerbs Studierender in Lehrveranstaltungen besteht darin, diesen nicht einmalig am Ende des Semesters zu erfassen, sondern detailliert direkt im Anschluss an einzelne Lehrveranstaltungssitzungen. Dazu bietet sich die Methode des *One-Minute-Papers* an (vgl. Brown & Manogue, 2001). Dabei füllen die Studierenden am Ende einer Vorlesungssitzung einen Bogen mit Fragen wie den folgenden aus:

- 1) Welcher der Inhalte der heutigen Veranstaltung war für Sie am nützlichsten?
- 2) Welche Frage(n) sind für Sie nach der heutigen Sitzung am drängendsten?
- 3) Was war der verwirrendste Aspekt in dieser Sitzung?

Da viele der genannten Verfahren kompetenzorientierter Evaluation auf Selbsteinschätzungen Studierender zu ihrem Kompetenzerwerb basieren, stellt sich die Frage: Wie genau und wie gültig sind derartige Selbsteinschätzungen? Und: Stellen Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbs überhaupt einen Fortschritt gegenüber den in Kapitel 3.1 erörterten Zufriedenheitseinschätzun-

gen dar? Zur letztgenannten Frage lässt sich zumindest festhalten, dass bei Kompetenz-Selbsteinschätzungen in der Regel nicht so durchgängig positive Bewertungen auftreten wie bei Zufriedenheitseinschätzungen (Metz-Göckel et al., 2012). Studierendenrückmeldungen, die auch negative Aspekte umfassen, sind für das Ziel der Optimierung der Hochschullehre grundsätzlich informativer als undifferenziertes „Lob“, da sie Optimierungspotenzial deutlicher aufzeigen und auch eher einen Veränderungswunsch auf Seiten der Lehrenden wecken (Nowakowski, Vervecken, Braun & Hannover, 2012).

Hinweise auf die Qualität von Studierenden-Selbsteinschätzungen zum Kompetenzerwerb ergeben sich auch aus Untersuchungen, in denen die Urteile externer Beobachtender in Bezug auf Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb in einer Veranstaltung damit kontrastiert werden, wie die Studierenden ihren Kompetenzerwerb wahrnehmen (Braun & Hannover, 2011). Hier zeigen sich Zusammenhänge zwischen den beiden genannten Maßen. Zwar fallen die festgestellten Zusammenhänge eher schwach aus, dies muss aber angesichts der Tatsache, dass die von den Beobachtenden und Studierenden beurteilten Variablen nicht vollkommen deckungsgleich sind, nicht gegen die Verwendung von Studierenden-Selbsteinschätzungen sprechen. Die stichhaltigsten Belege für die Gültigkeit von Studierenden-Selbsteinschätzungen ergeben sich jedoch aus Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen selbsteingeschätzten Kompetenzen und in Leistungstests erhobenen objektiven Testdaten. Hier finden sich für das Verfahren von Schiekirka et al. (2013) zumindest moderate Zusammenhänge. Die empirische Überprüfung der Zusammenhänge zwischen objektiven Testdaten und selbsteingeschätzten Kompetenzen steht für den BEvaKomp noch aus. Die genannten Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass Verfahren zur Kompetenz-Selbsteinschätzung vielversprechende Ansätze zur zeitökonomischen Abschätzung des Kompetenzerwerbs der Studie-

renden in akademischen Lehrveranstaltungen darstellen.

Angesichts der noch ausbaufähigen Befundlage zur Qualität von Verfahren zum selbsteingeschätzten Kompetenzerwerb lohnt es sich, in diesem Bereich nach Alternativen zu suchen. Für eine stichhaltige Überprüfung des Kompetenzerwerbs sicherlich mindestens so geeignet wie Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbs, allerdings auch deutlich aufwändiger in der Anwendung, dürften Leistungstests zu den Veranstaltungsinhalten sein. Um einen realistischeren Eindruck von der Möglichkeit zum Kompetenzerwerb in der Veranstaltung zu erhalten, werden sie in diesem Fall nicht zu Prüfungszwecken verwendet, sondern werden während des Semesters formativ eingesetzt, um Informationen darüber zu erhalten, welche Konzepte die Studierenden verstanden haben und an welchen Stellen nachgesteuert werden muss, um Verständnisprobleme der Studierenden zu minimieren (vgl. McConnell et al., 2006, zum formativen Einsatz von *Multiple-Choice*-Aufgaben). Alternativ können, wie bereits erörtert, die Studierenden aufgefordert werden, am Ende einer Vorlesung ein sogenanntes One-Minute-Paper zu erstellen (vgl. Brown & Manogue, 2001). Ein solches Vorgehen ermöglicht es, in der folgenden Lehrveranstaltung gezielt auf die Aspekte einzugehen, die die Studierenden noch nicht verstanden haben.

Insgesamt bleibt im Hinblick auf Kriterien für die Lehrevaluation festzuhalten, dass mit Rahmenbedingungen, Lehrkompetenz und Studierendenkompetenzen drei einander ergänzende Kriterienbündel auszumachen sind, die es in der Evaluation akademischer Lehre jeweils angemessen zu berücksichtigen gilt. Insbesondere dem *outcome* von Hochschullehre, also den von den Studierenden erworbenen Kompetenzen, wird dabei zunehmendes Interesse zuteil. Zugleich ist dieser Aspekt besonders schwierig mit vertretbarem Aufwand zu erfassen.

4 Methoden der Lehrevaluation

In der gerade erfolgten Darstellung von Kriterien für die Lehrevaluation wurden bereits verschiedene Methoden zur Erhebung von Daten erwähnt. Diese sollen im folgenden Abschnitt einander gegenübergestellt und diskutiert werden. Im Zentrum stehen dabei Fragebogenverfahren als meist verwendete Verfahrensgruppe. Ergänzend dazu finden informelle und formelle beobachtende Methoden Berücksichtigung. Mit der jeweils gewählten Methode ist zugleich oft auch eine Entscheidung für die Personen verbunden, die befragt werden und für den Zeitpunkt, zu dem die Evaluation stattfindet.

4.1 Fragebogenerhebungen

Welche Verfahren zur Erfassung der Qualität von Hochschullehre liegen aktuell vor? Wie bereits erörtert, werden zu diesem Zweck meist Fragebögen für Studierende eingesetzt, in denen diese ihre Wahrnehmung zur Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen offenlegen (Saroyan & Amundsen, 2001). Derartige Fragebogenverfahren haben den Vorteil, dass die gesamte Population der Studierenden einer Hochschule mit ökonomisch vertretbarem Aufwand an einer Evaluation teilnehmen kann und sich der Aufwand für die Auswertung der Daten in Grenzen hält (Richardson, 2005).

Eine zeitökonomische Durchführung von Lehrevaluationen mit Hilfe von Fragebögen ist gerade in größeren Lehrveranstaltungen vorteilhaft, während Lehrende in kleineren Präsenzveranstaltungen auch informelle mündliche Kommentare der Studierenden nutzen können, um sich ein Bild von der Qualität ihrer Lehre zu verschaffen. Derartige mündliche Kommentare von Studierenden können zudem gezielt für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen genutzt werden. Diese Möglichkeit besteht an der FAU im Rahmen der sogenannten Qualitativen Zwischenevaluation (Jahn & Baldioli, 2014). Die Qualitative Zwischenevaluation basiert auf der Vorgehensweise der an der Univer-

sity of Virginia (2003) entwickelten *Teaching Analysis Poll*, bei der sich die Studierenden in Abwesenheit der Lehrperson unter Anleitung einer externen Person darüber austauschen, was ihr Lernen fördert bzw. verhindert und wie dies zukünftig optimiert werden könnte. Die diskutierten Aspekte werden dann zusammengetragen und durch die externe Person an die Lehrperson übermittelt. Die Lehrperson sollte in der nächsten Lehrveranstaltung wiederum kurz an die Studierenden rückmelden, wie sie mit den erhaltenen Anregungen umgehen wird.

Eine sinnvolle Ergänzung schriftlicher Fragebögen mit geschlossenen Antwortformaten ist die zusätzliche Aufnahme einer oder mehrerer offener Fragen. So können die Studierenden auf weitere Aspekte hinweisen, die möglicherweise durch die geschlossenen Fragen im Fragebogen nicht abgebildet werden, und sie haben die Möglichkeit, konkrete Verbesserungsvorschläge zu ergänzen (vgl. Forrester-Jones, 2003).

Eine weitere interessante Perspektive für die Gestaltung von Fragebögen zur Erfassung der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen ergibt sich über die Anpassung vorliegender Skalen zur Kundenzufriedenheit für Zwecke der Lehrevaluation. Derartige adaptierte Kundenzufriedenheitsfragebögen wurden bereits vereinzelt herangezogen, um die Zufriedenheit Studierender mit der Lehre zu erheben ("Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory", Carabajal, 2012). Besonders informativ für die Optimierung der Studienbedingungen ist es, wenn die Studierenden die Möglichkeit erhalten, nicht nur ihre Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten zu beurteilen, sondern auch anzugeben, wie wichtig ihnen diese Aspekte jeweils sind (Richardson, 2005). Anhand so gewonnener Daten können diejenigen Aspekte identifiziert werden, die einer besonders dringenden Optimierung bedürfen: Beurteilen Studierende einen Aspekt, mit dem sie unzufrieden sind, zugleich als sehr wichtig, so ist eine rasche Optimierung gebo-

ten, um die Zufriedenheit der Studierenden zu erhöhen. Eine Optimierung von Aspekten, mit denen die Studierenden zwar unzufrieden sind, die ihnen aber weniger wichtig sind, erscheint im Vergleich dazu weniger vordringlich, wenn es um das Ziel einer großen Veränderung der Zufriedenheit der Studierenden geht.

Auch wenn Fragebogenerhebungen eine effektive Methode sind, um Daten zur Qualität der Lehre zu erheben, werden von Seiten der Lehrenden immer wieder Bedenken gegenüber dieser Methode als einziger Quelle zur Erfassung der Qualität der Lehre geäußert (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Derartige Einwände sind nicht ganz unberechtigt, da verschiedene Verzerrungen empirisch nachgewiesen werden konnten, die die Gültigkeit (Validität) solcher Befragungen einschränken. Fragebögen wie die eingangs vorgestellten Zufriedenheitseinschätzungen sind daher mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren (z.B. Babad, Avni-Babad & Rosenthal, 2003). So zeigte sich beispielsweise, dass gut benotete Studierende häufig zufriedener mit Lehrveranstaltungen sind – und diese auch besser bewerten – als Studierende mit schlechten Noten (Blackhart, Peruche, DeWall & Joiner Jr, 2006; Marsh, 1987; Weinberg, Hashimoto & Fleisher, 2009). Krautmann und Sander (1999) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in Evaluationen, die auf die universitätsweite Einhaltung von Mindeststandards ausgerichtet sind, die Gefahr besteht, dass Lehrende dazu übergehen, sich durch eine milde Notengebung gute Evaluationsergebnisse zu „erkauft“. Auch wenn dies nicht der Fall ist, kann es jedoch zu Verzerrungen kommen. So kann sich beispielsweise die persönliche Ausstrahlung einer Lehrperson auf die Evaluationsergebnisse auswirken: In einer Studie von Shevlin, Banyard, Davies und Griffiths (2000) zeigte sich, dass Lehrende mit einer positiven Ausstrahlung auch als kompetenter in Bezug auf ihre Lehre wahrgenommen wurden. Bei einer Gegenüberstellung von Studierendeneinschätzungen verschiedener Facetten der

Lehrkompetenz mit Selbsteinschätzungen der Lehrenden wurde darüber hinaus deutlich, dass die Studierenden weniger stark zwischen verschiedenen Facetten der Lehrkompetenz differenzieren als dies die Lehrenden tun (Roche & Marsh, 2000). Aufgrund der genannten Verzerrungen bei schriftlichen Befragungen von Studierenden empfiehlt es sich, schriftliche Befragungen mit anderen Methoden oder Perspektiven der Lehrevaluation zu ergänzen, um ein umfassendes Bild der Lehrqualität zu erhalten.

Für die Interpretierbarkeit der Ergebnisse von Lehrevaluationen muss auch berücksichtigt werden, welcher Anteil der zur Befragung eingeladenen die Teilnahme ablehnt. Eine geringe Antwortquote kann zu Verzerrungen führen, da Personen, die an Befragungen teilnehmen, sich möglicherweise systematisch von solchen unterscheiden, die keine Auskunft geben (Nilsen et al., 2009). Deshalb sollte der Anteil der Teilnahmeverweigerer minimiert werden.

4.2 Lehrbeobachtung

Eine interessante Alternative zu Fragebogenverfahren für die Lehrevaluation sind Beobachtungen einzelner Lehrveranstaltungen. Die Bandbreite von Lehrbeobachtungen reicht von Notizen zu spontanen informellen Äußerungen der Studierenden bis hin zu geplanten und formellen Lehrbeobachtungen durch Dritte im Rahmen einer Lehrhospitation. Bei derartigen Lehrhospitationen nimmt eine außenstehende Person an einer Lehrveranstaltung teil und gibt Rückmeldungen zu vorher abgesprochenen Kriterien. Eine Lehrhospitation kann durch MentorInnen, durch professionelle HochschuldidaktikerInnen oder durch Kolleginnen und Kollegen als sogenannte kollegiale Hospitation erfolgen. Bei einer gegenseitigen kollegialen Hospitation übernehmen die Lehrenden wechselseitig die Rollen der Hospitierenden und der zu beobachtenden Lehrperson. Die Beobachtungskriterien werden bei Lehrhospitationen entweder vorab individuell abgestimmt oder es wer-

den standardisierte Checklisten eingesetzt (Brown & Manogue, 2001). Ein Beispiel für ein standardisiertes Verfahren stellt das – allerdings englischsprachige – „Teacher Behaviors Inventory“ dar (Murray, 1983). Für eine praxisnahe deutsche Quelle zur kollegialen Hospitation siehe Diez, Fischer, Rühmann und Weiß (2005).

An der FAU bestehen verschiedene Angebote für an Lehrhospitationen interessierte Lehrende. Zum einen kann eine professionelle Hospitation durch Mitarbeitende des Fortbildungszentrums Hochschullehre (FBZHL) erfolgen, zum anderen ist die Durchführung kollegialer Hospitationen Bestandteil der Vertiefungsstufe des Fortbildungsprogramms des FBZHL.

4.3 Leistungstests

Wie bereits in Kapitel 3.3 dargestellt, könnten auch Leistungstests eingesetzt werden, um den Kompetenzerwerb der Studierenden zu erfassen. Die Entwicklung objektiver Leistungstests, die geeignet sind, um die von den Studierenden jeweils erreichten Kompetenzstufen zu erfassen, ist jedoch mit erheblichem Aufwand verbunden. Deshalb kommt dieses Verfahren für Evaluationszwecke bislang kaum zum Einsatz. Da derartige Leistungstests jedoch auch für Prüfungszwecke Verwendung finden können und hier eine Alternative zu den bekanntermaßen nicht unproblematischen mündlichen Prüfungen darstellen, sollte eine Entwicklung trotz des damit verbundenen Aufwandes eine Überlegung wert sein.

4.4 Zur praktischen Umsetzung der Lehrevaluation

Wie sollten Lehrende vorgehen, wenn sie die Optimierung ihrer Lehrveranstaltungen planen? Brown und Manogue (2001) weisen darauf hin, dass die Art der Datensammlung vom Ziel der Evaluation bestimmt sein sollte.

In Kapitel 3 wurden verschiedene Kriterien erörtert, die bei der Evaluation im Blickpunkt stehen können. Je nachdem, ob die Evaluation auf die

Rahmenbedingungen der Lehre, die Lehrkompetenz oder auf den Kompetenzerwerb der Studierenden abzielt, bieten sich jeweils unterschiedliche der in Kapitel 4 erörterten Methoden an.

Für die Beurteilung der Rahmenbedingungen akademischer Lehre gehört der Einsatz von Fragebögen zur Studierendenzufriedenheit zu den effektivsten Methoden. Soll dagegen die Lehrkompetenz erfasst werden, bieten sich vor allem zwei Möglichkeiten an: Entweder lassen sich auf die Lehrkompetenz ausgerichtete Studierendenfragebögen einsetzen, zu denen der bereits erwähnte Fragebogen zur Lehrkompetenz (LeKo) gehört, oder es können Verfahren der Lehrbeobachtung wie die ebenfalls bereits erörterte kollegiale Hospitation eingesetzt werden. Möchte man wiederum vor allem Hinweise darauf erhalten, wie die Studierenden die Gelegenheit zum Erwerb fachlicher Kompetenzen in einer Veranstaltung beurteilen, könnten Fragebogenverfahren wie der BEva-Komp oder das Verfahren von Schiekirka et al. (2013) eingesetzt werden. Für eine stichhaltige Überprüfung des Kompetenzerwerbs geeigneter, allerdings auch deutlich aufwändiger in der Anwendung, dürften – wie bereits erläutert – objektive Tests zu den Veranstaltungsinhalten sein.

Neben der Wahl der passenden Evaluationsmethode gilt es, die Evaluation zum geeigneten Zeitpunkt in die Lehrveranstaltung einzubetten. Häufig werden Lehrveranstaltungen am Ende des Semesters evaluiert. Dies hat allerdings den bereits erwähnten Nachteil, dass die Lehrenden das Feedback erst in einem folgenden Semester umsetzen können und die befragten Studierenden nicht mehr selbst davon profitieren, was ihre Teilnahmemotivation senken könnte. Eine Evaluation in der Mitte des Semesters vermeidet dieses Problem, sie geht allerdings mit dem Nachteil einher, dass die Rückmeldungen zur Prüfung oder zum Kompetenzerwerb noch nicht vollständig erhoben werden können.

Ein weiterer bei der Planung einer Lehrevaluation zu bedenkender Aspekt, der bislang noch nicht erörtert wurde, ist die Erhebungssituation: Soll eine Evaluation innerhalb oder außerhalb der Lehrveranstaltung durchgeführt werden? Der Einsatz neuer Technologien eröffnet viele Möglichkeiten, die Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen zu befragen (Richardson, 2005). Beispielsweise kann die Lehrevaluation mit einem Online-Fragebogen durchgeführt werden, zu dessen Beantwortung die Studierenden mit einem Link eingeladen werden. Erhebungen außerhalb von Lehrveranstaltungen bieten die Vorteile, dass Studierende keinen Zeitdruck beim Ausfüllen des Fragebogens haben, dass Online-Umfragen weniger Kosten bei der Durchführung und Auswertung verursachen und dass die Studierenden beim Ausfüllen der Fragebögen weniger von den Lehrenden beeinflusst werden. Problematisch an Erhebungen außerhalb von Lehrveranstaltungen ist jedoch, dass die Teilnahmequoten hier in der Regel deutlich geringer ausfallen als dies bei Befragungen innerhalb von Lehrveranstaltungen der Fall ist (Kordts-Freudinger & Geithner, 2013). Außerdem kann eine anonyme Online-Umfrage zu unsachlicher Kritik auf Seiten von Studierenden einladen, was sich nachteilig auf die Motivation der Lehrenden zur Optimierung ihrer Lehrveranstaltungen auswirken kann.

5 Optimierung der eigenen Lehre auf der Basis von Evaluationen

Neben der Wahl geeigneter Methoden und des geeigneten Zeitpunkts zur Gewinnung von Informationen über die eigene Lehre stellt sich für die Lehrenden vor allem die Frage, wie sie die gewonnenen Informationen effektiv nutzen können, um die eigene Lehre zu optimieren. Autoren wie Kember et al. (2002) oder Nasser und Fresko (2002) weisen darauf hin, dass an dieser Stelle Optimierungsbedarf besteht: Obwohl die Lehrenden im Allgemeinen eine relativ positive Einstellung zur Lehrevaluation aufwiesen, nutzten sie die

dabei gewonnenen Informationen häufig nicht systematisch. So seien es meist eher Kleinigkeiten, die die Lehrenden aufgrund des aus Evaluationen resultierenden Feedbacks änderten, und nicht alle diese Änderungen führten auch zu einer Verbesserung der Lehre. Welche Maßnahmen im jeweiligen Einzelfall zur Optimierung der Veranstaltungen ergriffen werden müssen, kann hier nicht im Detail diskutiert werden. Als Anregung sei hier auf Praxishandbücher zu (aktivierenden) Methoden in der Hochschullehre verwiesen (Winteler, 2011). Stattdessen werden im Folgenden die Bedeutsamkeit einer intensiven Nutzung der erhobenen Daten und einer systematischen Reflexion der eigenen Lehre erörtert.

5.1 Verwendung von Daten aus Lehrevaluationen

Lehrevaluationen bieten unabhängig von der verwendeten Methode eine Fülle von Daten, aus denen sich Hinweise zur Optimierung der Lehre ableiten lassen. Dies setzt jedoch eine systematische Analyse dieser Daten voraus. Leider ist diese Voraussetzung nicht immer erfüllt: Kember et al. (2002) vermuten, dass ein wesentlicher Grund für die mangelnde Nutzung von Informationen aus Lehrevaluationen im Fehlen geeigneter Anreize liegt. So würden von Seiten der Hochschule hochrangig publizierte Forschungsergebnisse und das Einwerben von Drittmitteln in der Regel mehr gewürdigt als gute Lehre. Hier könnten in geeigneter Weise ausgeschriebene Preise für gute Lehre zumindest ein gewisses Gegengewicht bilden (Becker, Tadsen, Stegmüller & Wild, 2012). Ein weiterer Hinderungsgrund einer effektiven Datennutzung könnte sein, dass die Interpretation der im Rahmen von Lehrevaluationen erhobenen Daten häufig einer Anleitung bedarf. Dies sollte bei der Gestaltung der Rückmeldungen zu Online-Evaluationen berücksichtigt werden (vgl. Nasser & Fresko, 2002; Rindermann, 2003).

Schon der Anschein einer unzureichenden Auswertung der erhobenen Daten kann die Teilnah-

memotivation auf Seiten der Studierenden senken. Deshalb wird empfohlen, dass Evaluationsergebnisse hochschulintern veröffentlicht werden, um so zu verdeutlichen, dass die gesammelten Daten nicht einfach „in der Schublade verschwinden“ (Richardson, 2005).

5.2 Systematisches Nachdenken über die eigene Lehre: reflexive Praxis

Die systematische Auswertung und fachgerechte Interpretation von Daten aus Lehrevaluationen ist ein wichtiger Schritt bei der Optimierung der eigenen Lehre. Etwas umfassender ist die Idee der reflexiven Praxis. Darunter versteht man verschiedene Formen eines systematischen Nachdenkens über das eigene Lehrhandeln oder die persönliche Lehrkompetenz, das sich auf eigene Beobachtungen oder die Rückmeldungen anderer stützt. Die Reflexion kann sowohl allein als auch im Rahmen von Austauschrunden mit anderen Lehrenden erfolgen (Brown & Manogue, 2001). In der hochschuldidaktischen *Community* wird reflexive Praxis als wichtige Methode für die Ableitung von Implikationen aus Evaluationsergebnissen betrachtet (Haidle, 2009; Merkt, 2010; Sauer, 2014). Die verschiedenen Methoden reflexiver Praxis, zu denen unter anderem das Lehrportfolio und der kollegiale Austausch gehören, sollen im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

Für die optimierungsorientierte Weiterentwicklung der eigenen Lehre im Rahmen reflexiver Praxis empfehlen Saroyan und Amundsen (2001) den Einsatz eines sogenannten Lehrportfolios, bei dessen Erstellung sich Lehrende intensiv mit der Frage auseinandersetzen, wie sie die eigene Lehre so optimieren können, dass die Studierenden möglichst gute Bedingungen dafür vorfinden, ihre Kompetenzen auszubauen (Bräuer, 2014). In einem Lehrportfolio „beschreibt und reflektiert ein Hochschullehrer seine wesentlichen Tätigkeiten und Leistungen im Bereich der Lehre“ (von Queis, 2005, S. 5, zitiert nach Futter, 2009). Die Beschreibungen und Reflexionen werden in einem Ordner

gesammelt und können durch Evaluationsergebnisse ergänzt werden, die beispielsweise aus Studierendenbefragungen oder von kollegialen Hospitationen stammen können.

Kollegialer Austausch über die Lehre als Form der Reflexion kann informell innerhalb von Lehrstuhlteams oder im Rahmen bzw. als „Nebenprodukt“ von Fortbildungsveranstaltungen erfolgen, kollegialer Austausch kann aber auch gezielt in organisierten Austauschrunden stattfinden (Sauer, 2014). Derartige Austauschrunden verfolgen über die Reflexion hinaus das Ziel der Sammlung von Erfahrungswissen bei der Implementation neuer Methoden in Form von Leitfäden, die wiederum von anderen Lehrenden bei der Weiterentwicklung der Lehre genutzt werden können.

Brown und Manogue (2001) heben die Bedeutung reflexiver Praxis als Grundpfeiler professioneller Weiterentwicklung hervor. Sie empfehlen möglichst niederschwellige, einfach gehaltene Formen der Reflexion und kleinschrittige Veränderungen der Lehre in Verbindung mit mehreren – am besten kontinuierlichen – Runden der Optimierung. Insgesamt werden Methoden der reflexiven Praxis in der Literatur positiv gesehen. Brown und Manogue (2001) sehen in ihr die möglicherweise effektivste Strategie bei der Umsetzung von Ergebnissen aus Lehrevaluationen. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche reflexive Praxis ist jedoch, dass die Lehrperson das Ziel verfolgt, ihre Lehre zu optimieren und dass sie dazu bereit ist, die für die Reflexion benötigte Zeit zu investieren.

6 Weiterführende Perspektiven zur Lehrevaluation

Der Fokus dieses Textes liegt darauf, wie einzelne Lehrende Methoden der Lehrevaluation nutzen können, um ihre Lehre individuell zu optimieren. Im Folgenden sollen nun weitere in der Literatur diskutierte Perspektiven der Lehrevaluation kurz skizziert werden, die nicht ohne Weiteres von

einzelnen Lehrenden selbst implementiert werden können. Hierzu gehören die Evaluation von Modulen und Studiengängen, die Implementation universitätsübergreifender Erhebungen sowie die Unterstützung des Optimierungsprozesses von Seiten der Hochschule.

Evaluation von Studiengängen und Modulen: Evaluationen können nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen in den Blick nehmen, sondern auch auf der Ebene von Modulen oder Studiengängen angesiedelt sein. Dies erfordert in der Regel jedoch, dass mehrere Lehrpersonen zusammenarbeiten. Hier ist es die Aufgabe von Modul- und Studiengangsverantwortlichen, dafür Sorge zu tragen, dass derartige Evaluationsvorhaben in Angriff genommen werden. Im Rahmen der Evaluation liegt es dann in ihrer Verantwortung, dass Zeitpunkt und Methoden für die Evaluation angemessen gewählt werden und sich daraus ergebendes Optimierungspotenzial möglichst klar aufgezeigt und genutzt wird. Evaluationen sind zudem eine Quelle der Information nicht nur für Lehrende, sondern auch für StudiendekanInnen und andere Verantwortliche an Hochschulen, wenn es um die kontinuierliche Verbesserung der Qualität in der Lehre geht. Hier muss jedoch die Unterstützung der Lehrenden im Vordergrund stehen, da personalisierte Schuldzuweisungen und Sanktionen an die Adresse einzelner Lehrender dazu führen können, dass die Akzeptanz der Evaluationsbemühungen auf Seiten der Lehrenden gefährdet wird (vgl. Popham, 1988, für eine Erörterung dieser Problematik für den schulischen Bereich).

Lehrevaluation mit universitätsübergreifenden Fragebögen: Der Seite der summativen Evaluation zuzurechnen sind nationale, universitätsübergreifende Erhebungen zur Qualität der Lehre. Im englischsprachigen Raum liegen für diesen Zweck bereits seit längerem national einheitliche, standardisierte Fragebögen vor. Deren Ergebnisse stellen einen Anhaltspunkt für Studierende dar, wenn diese vor der Wahl einer Hochschule ste-

hen. Zugleich wird es durch eine derartige nationale Standardisierung erschwert, den Fragebogen auf die spezifischen Informations- und Steuerungsbedürfnisse einzelner Lehrender und Universitäten zuzuschneiden. Die summative Ausrichtung derartiger Erhebungen ist mit dem im vorliegenden Text im Vordergrund stehenden Ziel der Qualitätsoptimierung einzelner Veranstaltungen schwierig vereinbar.

Unterstützung des Optimierungsprozesses von Seiten der Hochschule: Die Weiterverarbeitung der in Evaluationen gewonnenen Daten kann von Seiten der Universitätsleitung durch die Implementierung der Lehrevaluation in einen Kreislauf des Qualitätsmanagements unterstützt werden. Dies ist besonders effektiv, wenn Lehrende möglichst umfassend sowohl bei der didaktischen Gestaltung von Veranstaltungen als auch bei deren Evaluation und Optimierung professionell unterstützt werden (vgl. Wolbring, 2013).

7 Fazit und Ausblick

Lehrevaluationen sind ein wichtiges Instrument für Lehrende, um Feedback zur Qualität ihrer Lehrveranstaltungen erhalten und Ansatzpunkte für deren Optimierung zu identifizieren. Auf diese Weise können Evaluationen dazu beitragen, dass die Lehrenden besser in der Lage sind, den Kompetenzerwerb auf Seiten der Studierenden zu fördern. Hierzu ist es erfolgversprechend, wenn Lehrende Daten nicht nur von den Studierenden erheben, sondern auch die Perspektive von KollegInnen oder HochschuldidaktikerInnen einbeziehen und diese Rückmeldungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Wahrnehmungen des Lehrgeschehens reflektieren. Diese Vorgehensweise kann dazu beitragen, dass Evaluationen auch tatsächlich in eine Optimierung der Lehre münden. Dieser Optimierungsprozess kann von Seiten der Hochschule durch die Einbettung in einen Kreislauf des Qualitätsmanagements unterstützt werden, wobei es jedoch eine Vermischung von Aspekten forma-

tiver und summativer Evaluation zu vermeiden gilt. Grundsätzlich ist bei der Gestaltung von Evaluationen zu berücksichtigen, dass Lehrende an Hochschulen lediglich über ein limitiertes Zeitbudget für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen verfügen. Hier kann es hilfreich sein, auf die Aspekte zu fokussieren, bei denen mit überschaubarem Aufwand nennenswerte Effekte zu erzielen sind.

8 Danksagung

Wir danken Rima Ashour, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Thomas Binder, Florian Filler, Julia Hauser, Sabine Martschinke und Elisabeth Schüller für ihre wertvollen und konstruktiven Kommentare zu einer früheren Version dieses Manuskripts.

9 Literatur

- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2003). Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 553-562. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.553
- Becker, F. G., Tadsen, W. N., Stegmüller, R., & Wild, E. (2012). Ansichten und Anreize "guter Lehre" aus Sicht von Hochschulleitungen. Ergebnisse einer Interviewserie. *die Hochschule, 21*(2), 220-232.
- Bedggood, R. E., & Donovan, J. D. (2012). University performance evaluations: What are we really measuring? *Studies in Higher Education, 37*(7), 825-842. doi: 10.1080/03075079.2010.549221
- Blackhart, G. C., Peruche, B. M., DeWall, C. N., & Joiner Jr, T. E. (2006). Factors influencing teaching evaluations in higher education. *Teaching of Psychology, 33*(1), 37-39. doi: 10.1207/s15328023top3301_9
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). [The Berlin evaluation instrument for self-evaluated student competences]. *Diagnostica, 54*(1), 30-42. doi: 10.1026/0012-1924.54.1.30
- Braun, E., & Hannover, B. (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre: Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43*(1), 22-28. doi: 10.1026/0049-8637/a000029
- Brown, G., & Manogue, M. (2001). AMEE medical education guide no. 22: Refreshing lecturing: A guide for lecturers. *Medical Teacher, 23*(3), 231-244. doi: 10.1080/01421590120043000
- Carabajal, K. (2012). Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory Report. Zugriff am 28.12.2014 unter <http://www.lassencollege.edu/Assets/rpit/LCC%20SSI%20Spring%202012.pdf>
- Diez, A., Fischer, M., Rühmann, M., & Weiß, S. (2005). Bessere Lehre durch kollegiale Hospitation – ein neuer Weg in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Kollegiale Lehrhospitation in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – ein Modell zur Reflexion der Hochschullehre. In B. Berendt (Ed.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Elzubeir, M., & Rizk, D. (2002). Evaluating the quality of teaching in medical education: Are we using the evidence for both formative and summative purposes? *Medical Teacher, 24*(3), 313-319. doi: 10.1080/01421590220134169
- Forrester-Jones, R. (2003). Students' perceptions of teaching: The research is alive and well. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*(1), 59-69. doi: 10.1080/02602930301688
- Frick, T. W., Chadha, R., Watson, C., & Zlatkovska, E. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Educational Technology Research and Development, 58*(2), 115-136. doi: 10.1007/s11423-009-9131-z
- Futter, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27*(1), 74-80. Zugriff am 23.12.2014 unter www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2009_1_74-80.pdf
- Haidle, M. N. (Ed.). (2009). *Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen* (Vol. 5/1). Tübingen: Arbeitsstelle Hochschuldidaktik.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktualisierte Aufl. ed.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Husbands, C. T. (1996). Variations in students' evaluations of teachers' lecturing and small-group teaching: A study at the London School of Economics and Political Science. *Studies in Higher Education, 21*(2), 187-206.
- Jahn, D., & Baldioli, C. (2014). Die Qualitative Zwischenevaluation (QZE): während des Semesters ein wertvolles Feedback aus Sicht der Studierenden erhalten. *Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Zugriff am 23.12.2014 unter http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2014/10/Berichte_FBZHL_7_2014-QZE-final.pdf
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms ; [BIQUA]* (pp. 127-146). Münster; München [u.a.]: Waxmann.

- Kordts-Freudinger, R., & Geithner, E. (2013). When mode does not matter: Evaluation in class versus out of class. *Educational Research and Evaluation, 19*(7), 605-614. doi: 10.1080/13803611.2013.834613
- Krautmann, A. C., & Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review, 18*(1), 59-63.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 707-754. doi: 10.1037/0022-0663.76.5.707
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research, 11*(3), 253-388.
- McConnell, D. A., Steer, D. N., Owens, K. D., Knott, J. R., Van Horn, S., Borowski, W., Dick, J., Foos, A., Malone, M., McGrew, H., Greer, L., & Heaney, P. J. (2006). Using conceptests to assess and improve student conceptual understanding in introductory geoscience courses. *Journal of Geoscience Education, 54*(1), 61-68.
- Merkt, M. (2010). Das studienbegleitende eLehrportfolio im "Master of Higher Education" - eine Fallstudie. *Medienpädagogik*(18(2009/2010)), 1-18.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M., & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. [Didactic research on teaching quality and teaching efficacy in higher education – Retrospective, insights and outlook]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*, 213-232. doi: 10.1007/s11618-012-0274-z
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology, 75*(1), 138-149. doi: 10.1037/0022-0663.75.1.138
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(2), 187-198. doi: 10.1080/02602930220128751
- Nilsen, R. M., Vollset, S. E., Gjessing, H. K., Skjærven, R., Melve, K. K., Schreuder, P., Alsaker, E. R., Haug, K., Daltveit, A. K., & Magnus, P. (2009). Self-selection and bias in a large prospective pregnancy cohort in Norway. *Paediatric and Perinatal Epidemiology, 23*(6), 597-608. doi: 10.1111/j.1365-3016.2009.01062.x
- Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E., & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. Der differenzielle Einfluss prozess- versus ergebnisorientierten Feedbacks auf Lehrerorientierungen. [What university lecturers can learn from evaluation feedback]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(2), 253-271. doi: DOI: 10.1007/s11618-012-0275-y
- Popham, W. J. (1988). The dysfunctional marriage of formative and summative teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 1*(3), 269-273. doi: 10.1007/bf00123822
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(4), 387-415. doi: 10.1080/02602930500099193
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation, 2*, 233-256.
- Roche, L. A., & Marsh, H. W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science, 28*(5-62), 439-468.
- Saroyan, A., & Amundsen, C. (2001). Evaluating university teaching: Time to take stock. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*(4), 341-353. doi: 10.1080/02602930120063493
- Sauer, M. (2014). Austauschrunden als Form wissenschaftlicher Weiterbildung – die Fokusgruppe Forschungsbasierte Lehre an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU), PerLe – Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen. *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, 2*, 75-84.
- Schiekirka, S., Reinhardt, D., Beibarth, T., Anders, S., Pukrop, T., & Raupach, T. (2013). Estimating learning outcomes from pre-and posttest student self-assessments: A longitudinal study. *Academic Medicine, 88*(3), 369-375. doi: 10.1097/ACM.0b013e318280a6f6
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lectures? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*(4), 397-405. doi: 10.1080/713611436
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research, 21*(2), 141-157.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research, 83*(4), 598-642. doi: 10.3102/0034654313496870

- Thiel, F., Blüthmann, I., & Watermann, R. (2012). Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Vol. Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung, Beitrag I 1.13, 27 S.). Stuttgart: Raabe Verlag.
- University of Virginia. (2003). Teaching Analysis Poll (TAP). Zugriff am 23.12.2014 unter <http://tlccvc.org/tap.htm>
- Weinberg, B., Hashimoto, M., & Fleisher, B. (2009). Evaluating teaching in higher education. *Journal of Economic Education*, 40(3), 227-261. doi: 10.3200/jece.40.3.227-261
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-52.
- Winteler, A. (2011). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch* (4., aktualisierte und überarbeitete Aufl. ed.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Wolbring, T. (2013). *Fallstricke der Lehrevaluation*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Zerihun, Z., Beishuizen, J., & van Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 99-111. doi: 10.1007/s11092-011-9140-4

Impressum

Herausgeber: Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Dr.-Mack-Str. 77, 90762 Fürth

Internet: www.blog.fbzhl.de

Verantwortlich: Redaktion Tel.: 0911- 65078-64805,

E-Mail: fbzhl@fau.de

Redaktion: ZiLL, Eva S. Fritzsche

Gestaltung: Martina Schradi, Alessandra Kenner

ISSN: 2197-9650

Fotos und Grafiken: ZiLL, Eva S. Fritzsche

Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.