

www.iu.de

IU DISCUSSION

PAPERS

Sozialwissenschaften

Mehr Qualität bei der Qualitätssicherung:
Kriterien für eine wissenschaftlich fundierte
Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende

VERONIKA VERBEEK

IU Internationale Hochschule

Main Campus: Erfurt

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Telefon: +49 421.166985.23

Fax: +49 2224.9605.115

Kontakt/Contact: kerstin.janson@iu.org

Autor:innenkontakt/Contact to the author:

Prof. Dr. Veronika Verbeek

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0003-4852-9632>

IU Internationale Hochschule – Virtueller Campus

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Email: veronika.verbeek@iu.org

IU Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften, Vol. 3, No.6 (September 2023)

ISSN-Nummer: 2750-0675

Website: <https://www.iu.de/forschung/publikationen/>

Mehr Qualität bei der Qualitätssicherung: Kriterien für eine wissenschaftlich fundierte Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende

Veronika Verbeek

ABSTRACT

Lehrveranstaltungsevaluationen durch Studierende sind ein verbreitetes Mittel zur Sicherung von Hochschulqualität. Die Beobachtung an Hochschulen legt nahe, dass hier nicht immer theoretische und methodische Ansprüche an eine wissenschaftliche Befragung oder an Rahmenbedingungen, Modellierungen von Hochschullehre oder ganz konkret den Erfordernissen eines adäquaten Umgangs mit Lehrenden entsprochen wird. Auf der Grundlage der Erfahrungen an verschiedenen Hochschulen als Lehrende und Gutachterin in Akkreditierungsverfahren fasst der Beitrag aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive 10 Empfehlungen für die Konzeption von Lehrveranstaltungsevaluationen durch Studierende zusammen.

Course evaluations by students are a common means of ensuring the quality of higher education. Observations at universities of applied sciences suggest that theoretical and methodological demands on scientific questioning or on framework conditions, modeling of university teaching or quite concretely the requirements of an adequate handling of teachers are not always met here. Based on the experiences at different universities as a teacher and evaluator in accreditation procedures, the article summarizes 10 recommendations for the conception of course evaluations by students from an educational science perspective.

KEYWORDS

*Evaluation, Qualität der Lehre, Lehrveranstaltungsevaluation
evaluation, quality of teaching, course evaluation*

AUTORIN



Prof. Dr. Veronika Verbeek ist Professorin im Fachbereich Sozialwissenschaften an der Internationalen Hochschule, Duales Studium. Qualifiziert in Psychologie, Psychotherapie und Bildungswissenschaften lehrt sie in den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik am Virtuellen Campus. Ihre Forschungsinteressen betreffen erfolgreiches Lernen bei Fachschul- und Hochschulqualifizierten, Bedingungen für Wissenstransfer, Professionelle Haltung, Professionsgeschichtliche Themen der Kindheitspädagogik, Digitale Lehre und Lehrevaluation.

Einleitung

Qualitätssicherung gehört seit zwei Jahrzehnten zu den Aufgaben von Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen. Hochschulgesetze geben dabei das konkrete Vorgehen bei der Qualitätssicherung nicht vor. Im Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung aus dem Jahr 2019 heißt es unter § 6: „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags soll regelmäßig bewertet werden. Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“ Studierendenbefragungen sind demnach herausgestelltes, aber nicht alleiniges Tool zur Einschätzung der Güte von Lehrveranstaltungen und Studiengängen. Hier kann die gesamte Breite sozialwissenschaftlicher Evaluationsverfahren wie die Analyse von Dokumenten oder Prüfungsergebnissen, die Befragung von Lehrenden, Kollegiale Beratung, Selbstevaluation oder externe Begutachtung ergänzend oder alternativ zum Einsatz kommen.

Lehrveranstaltungsevaluationen werden meist als quantitativ ausgerichtete, auf eine Lehrveranstaltung bezogene, schriftliche Befragung von Studierenden durchgeführt. Als wichtiger Teil des Qualitätsmanagements einer Hochschule erfüllen sie dabei verschiedene Funktionen. Sie dienen der Rechenschaftslegung, der Außendarstellung in der Konkurrenzsituation mit anderen Hochschulen und der Verbesserung der Lehre, im Idealfall auch dem Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Ergebnisse stehen oft namentlich dem zuständigen Dekanat oder den Standortleitungen für Mitarbeitergespräche mit Unterstützungsangeboten zur Verfügung und können bei Gehaltsverhandlungen eingebracht werden, bei internen und externen Bewerbungen werden sie mittlerweile vorausgesetzt. Diese weitreichenden extern und intern steuernden Funktionen von Lehrveranstaltungsevaluationen ebenso wie juristische Überlegungen sind sehr wichtige Aspekte des Themas, die allerdings in diesem Beitrag nur angedeutet, nicht aber vertieft behandelt werden können.

Die Perspektive des vorliegenden Diskussionspapiers ist eine bildungswissenschaftliche und angebunden an eigene Erfahrungen mit Studierendenbefragung zur Lehre an verschiedenen öffentlichen und privaten Hochschulen mit sozialwissenschaftlichem Profil, an denen ich entweder beschäftigt war oder als Gutachterin einer Akkreditierungsagentur punktuell Einsichten in Qualitätssicherungsprozesse an Hochschulen erlangte. Die in diesem Kontext gesichteten Evaluationsverfahren zur Studierendenbefragung bewegen sich bis heute in einem Kontinuum zwischen Zufriedenheitsabfragen wie man sie als Konsument:in kennt, und als mehr oder weniger lose Liste von Fragen in einem

pragmatischen Verständnis guter Lehre. Minimalkriterien einer wissenschaftlichen Befragung, wie deren Anbindung an Theorien oder ein korrektes methodisches Vorgehen, sind meist nicht unmittelbar erkennbar.

Vor diesem Erfahrungshintergrund soll es im vorliegenden Beitrag um Qualitätskriterien für Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende (fortan auch: LVE) gehen. Aus einer vorrangig bildungswissenschaftlichen Perspektive werden 10 Empfehlungen zusammengestellt und inhaltlich in Bezug auf den potentiellen Ertrag für die Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende ausgeführt.

1 Die LVE muss an Rahmenkonzepte angebunden sein

Lernerfolg oder Studienerfolg, Lernanforderungen oder Studienanforderungen sind bereits in verschiedenen Rahmenmodellen konzeptualisiert, die sich auf der Ebene der Lehrveranstaltung abbilden sollten. Auf Hochschulebene ist dies der Hochschulqualifikationsrahmen, auf der Ebene der spezifischen Wissenschaft Curricula der Fachgesellschaften, auf der Ebene von Hochschulen oder Studiengängen deren Leitbild zur Lehre, auf Modulebene der im Modulhandbuch festgelegte Kompetenzaufbau.¹

Eine Berücksichtigung des Hochschulqualifikationsrahmens und der Qualifikationsziele für Bachelor- und Masterstudiengänge sollte bindend sein, wie unter Punkt 2 weiter ausgeführt wird. Aber auch Spezifika von Hochschule und Studiengang sollten sich auf Seminarebene (irgendwie) auswirken, in (vereinzelt) Items der Befragung repräsentiert sein und evaluiert werden. Zwei Beispiele sollen dies erläutern: Wer aus inhaltlichen Gründen duale Studienformate umsetzt, sollte der Lernortkooperation und der Förderung reziproken Transfers mehr Bedeutung geben. Wird die Vision der Bildungsbeteiligung aller durch flexible Studienformate verfolgt, sollte diese Ausrichtung an organisatorischen Interessen von Studierenden (z. B. hybride Veranstaltungen) Berücksichtigung finden.

Lehrveranstaltungsevaluationen können von Rahmenmodellen nicht völlig losgelöst konzipiert werden. Die Anbindung an Rahmenkonzepte und hervorsteckende Visionen in Leitbildern sorgen für Glaubwürdigkeit über die Organisationsebene der Hochschule bis auf die Seminarebene, die in Lehrveranstaltungsevaluationen dann bewertet werden.

¹ Kultusministerkonferenz, 2017; für die Soziale Arbeit z. B. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit, 2014

2 Die LVE muss die Breite der Qualifikationsziele abbilden

Bereits seit den 1970er Jahren ermöglicht die auf Heinrich Roth zurückgehende Unterscheidung von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz den verstärkten Einbezug nicht-fachlicher Kompetenzen auch für die berufliche Ausbildung und nimmt die humanistische Tradition eines emanzipatorischen Potentials von Bildung auf.² Beispiele für historisch jüngere Bestrebungen, neben Fachkompetenzen auch Schlüsselkompetenzen als Qualifikationsziele zu konkretisieren, sind das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 1997 publizierte Rahmenkonzept ‚Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations‘ (DeSeCo), der ‚Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen‘ (EQR) und dessen nationale Adaptation im ‚Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen‘ (DQR) im Jahr 2011.³

Aktuell erlangt die Strukturierung beruflicher Handlungskompetenzen im DQR als Referenzmodell für Curricula Bedeutung. Er unterscheidet Fachkompetenzen (‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘) und Personale Kompetenzen (‚Soziale Kompetenz‘ und ‚Selbstständigkeit‘) zum Aufbau beruflicher Handlungskompetenz auf 8 Ausbildungsniveaus.⁴ Im Hochschulqualifikationsrahmen aus dem Jahr 2017 entsprechen der Modellierung im DQR die Kompetenzbereiche ‚Wissen und Verstehen‘ (im Sinne von ‚Wissensverbreitung‘, ‚Wissensvertiefung‘ und ‚Wissensverständnis‘), ‚Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen‘ (im Sinne von ‚Nutzung und Transfer‘ sowie ‚Wissenschaftliche Innovation‘), ‚Sozialkompetenzen‘ (als ‚Kommunikation und Kooperation‘) sowie ‚Selbstkompetenzen‘ (als ‚Wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität‘), die auf den 3 Niveaus Bachelor, Master und Promotion konkretisiert werden.⁵

Damit die Lehrveranstaltungsevaluation die Breite der in einem Studium angestrebten Qualifikationsziele einbezieht, sind also neben dem Aufbau von Wissen und Verstehen auch der Einsatz, die Anwendung und die Erzeugung von Wissen in Seminaren anzuregen und zu evaluieren. Des Weiteren sind Kriterien für Sozialkompetenz explizit einzu beziehen, beispielsweise Items wie die folgenden: „Im Verlauf des Seminars ergeben sich verschiedene Gruppenzusammensetzungen zum gemeinsamen Erarbeiten oder Vertiefen von Seminarinhalten“ oder „In digitalen Lehrformaten kommunizieren wir mit eingeschalteter Kamera“. Mit zunehmender Studiendauer erlangt zudem der Aufbau

² Klieme & Hartig, 2007

³ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2005; Europäische Kommission, 2007; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011; Gebrande, 2011

⁴ Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5 / Bund-Länder-Koordinationsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 14

⁵ Kultusministerkonferenz, 2017, S. 4f

von wissenschaftlicher Professionalität Bedeutung, z. B. als Aneignung der Wissenschaftssprache, der wissenschaftlichen Arbeitsweise und als Ausrichtung des beruflichen Handelns an Theorien, Rahmenkonzepten oder Ethik.⁶

Lehrveranstaltungsevaluationen können nicht nur fachliche Kompetenzen oder in einer Berufsorientierung Wissenstransfer fokussieren, sondern müssen die Breite der Qualifikationsziele berücksichtigen. Dies sind Kommunikation und Kooperation, besonders aber die Kernkompetenz nach einem Studium: die Ausrichtung des beruflichen Handelns an wissenschaftlichen Standards.

3 Die LVE muss an Kriterien guter Lehre angebunden sein

Items oder Skalen einer Lehrveranstaltungsevaluation aus Theorie oder Empirie zur Hochschullehre abzuleiten ist ein wichtiger Schritt eines wissenschaftlich fundierten Vorgehens. Dies gilt besonders dann, wenn es robuste Theorien förderlicher Lernumgebungen gibt oder Kriterien effektiver Lehre bereits identifiziert werden konnten.⁷ Drei Rahmungen aus Theorie und Empirie mit Potential für den Übertrag auf die Evaluation von Hochschullehre seien beispielhaft angeführt.

Nach der Selbstbestimmungstheorie, die u. a. den Aufbau selbstbestimmter Motivation erklärt, ist es wichtig, dass für Studierende in der Lehre Autonomie- und Kompetenzförderung erfolgt und Soziale Einbindung ermöglicht wird, also die sogenannten ‚Basic Needs‘ erfüllt sind.⁸ Autonomieerfahrungen entstehen durch Mitbestimmung, Handlungsspielräume und die Möglichkeit der Selbstbewertung, u. a. evaluierbar mit einer LVE-Frage wie folgt: „In den Seminaren wurden wir ermutigt, eigene Ideen einzubringen“. Kompetenzerfahrungen entstehen durch Förderung von Mitarbeit und konkreter Anwendung, Strukturierung des Lernstoffs, positiver Rückmeldung und durch Unterstützung bei der Lösung von Aufgaben: „Im Rahmen von Leistungsbeurteilungen konnte ich mich darüber informieren, was ich noch verbessern könnte“. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter Studierenden und ein Vertrauen in die Unterstützung durch die Lehrenden befriedigen das Bedürfnis nach sozialer Einbindung, z. B. im Sinne des Evaluationsitems: „Ich wurde mit meinen Anliegen ernstgenommen“. Neben diesen Basic Needs gelten als weitere wichtige Merkmale der Lehre die Relevanz der Inhalte, das wahrgenommene Interesse der Lehrenden an den eigenen Lehrinhalten sowie durch angepasste Anforderungen (nicht zu leichte, aber auch nicht zu schwere Inhalte).⁹ Operationalisierungen, Skalen oder Items, wie sie hier exemplarisch aufgeführt wurden,

⁶ Jänsch & Bosse, 2018

⁷ im Überblick: Bornkessel, 2018; Spinath & Seifried, 2018; Schneider & Preckel, 2017; Ulrich, 2020;

⁸ Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2008

⁹ Prenzel, 1996; Schiefele & Streblow, 2011

finden sich in der einschlägigen Literatur zur Relevanz der Selbstbestimmungstheorie für die Motivation im Studium.¹⁰

In Anlehnung an die Metaanalysen, die Hattie in Bezug auf Wirkfaktoren guten Unterrichts zusammengestellt hat, sind empirisch begründete Kriterien guter Hochschullehre ableitbar. Lernerfolg stellt sich bei Studierenden eher ein, wenn die Lehrenden eine Regisseur:innen-Rolle einnehmen: Klarheit in der Strukturierung, herausfordernde Ziele, direkte Instruktion, aber auch die Ermöglichung kooperativen Lernens (als Lernen durch Lehren), intensive positive und negative Rückmeldung an Studierende, hohe Übungsanteile und Übungsanforderungen, formative Evaluation, um einige der hochwirksamen Kriterien aus Tausenden von Studien im Rahmen der Unterrichtsforschung zu nennen.¹¹ Besonders bei ‚verschulten‘ Studiengängen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und auf Bachelorniveau ist der Übertrag der Kriterien erfolgreichen Unterrichts an Schulen sicher möglich, solange empirische Studien an Hochschulen in Deutschland weitestgehend fehlen.¹²

Schneider und Preckel stellten die internationale Literatur zu effektiver Hochschullehre zusammen und identifizierten eine große Zahl an Wirkfaktoren, die denen zu effektivem Schulunterricht sehr ähneln. Sie ordneten die Ergebnisse aus Tausenden von Studien an Universitäten den 6 Bereichen Soziale Interaktion, Vermittlung von sinnhaftem Lernen, Präsentation, Leistungsüberprüfung, Einsatz von Technik und Außercurriculare Angebote zu. Nur für die ersten drei Bereiche seien Studienergebnisse nachweislich wirksamer Lehre hier beispielhaft angeführt (siehe auch Punkte 4 und 8). Viele Qualitätsmerkmale betreffen die soziale Interaktion und die konkrete Didaktik: Ermutigung zu häufiger Teilnahme am Unterricht, Anregung zu Fragen und Diskussionen, Rückmeldung, Gliederung, Visualisierung des Vortrags. Effektiv erwies sich die Anregung zu bedeutungsvollem Lernen, z. B. durch durchdachte Vorbereitung, Organisation, explizierte Kursziele und -anforderungen sowie die Vermittlung von Relevanz für die spätere Tätigkeit. Zudem gilt: Nicht nur die Lehre, das Präsentieren der Inhalte, sondern auch das Prüfen, kombiniert mit der Kommunikation der Leistungsanforderungen, der Unterstützung durch Feedback und Kompetenzrückmeldungen fördern studentisches Lernen nachweislich.¹³

Eine fehlende Anbindung von Lehrveranstaltungsevaluationen an Theorie und Empirie ist wissenschaftlich nicht fundiert und von daher an Hochschulen nicht vertretbar.

¹⁰ Müller, Palekic & Wanninger, 2006; Thoma, Müller & Bieg, 2018; Verbeek, 2023

¹¹ Hattie, 2013; Zierer, 2014; im Übertrag auf die Hochschule: Ulrich, 2020

¹² Spinath & Seifried, 2018

¹³ Schneider & Preckel, 2017, S. 31

4 Die LVE muss Lernen im Studium als Ko-Konstruktion abbilden

Alle oben genannten Forschungskonzepte gehen nicht davon aus, dass gute Lehre allein den Studienerfolg garantiert. In der Modellierung guter Hochschullehre nach dem Angebots-Nutzen-Modell von Helmke muss zu dem Angebot einer fachlich und didaktisch kompetent durchgeführten Veranstaltung erst die Nutzung dieses Angebots durch Studierende hinzukommen, damit sich Lernergebnisse als fachliche und überfachliche Kompetenzen einstellen können. Studierende unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen und in ihren Lernaktivitäten, z. B. in der Nutzung der Lernzeit oder lernförderlichen Einstellungen.¹⁴ Auch alle unter Punkt 3 genannten Erkenntnisse zu guter Lehre verändern ihre Bedeutung im Zusammenspiel mit Merkmalen oder Lernverhaltensweisen Studierender.

So ist aus der Unterscheidung von 6 Stufen der Motivation in der Selbstbestimmungstheorie bekannt, dass Lernende umso weniger von der Lernumwelt abhängig sind, je höher ihre Motivation ist. Während die vierte Stufe der identifizierten Motivation, die meist bei Studierenden vorkommt, von Autonomie-, Kompetenzförderung und Sozialer Einbindung noch abhängt, erlaubt die sechste, höchste Stufe der Intrinsischen Motivation (weitestgehend) bedingungsloses Lernen.¹⁵ Hatties Studien aus 2013 und 2023 fokussieren zu Recht die Rolle der Lehrenden, dennoch liegen die weitaus dominanteren Prädiktoren von Lernerfolg auf der Studierendenseite, allen voran das kognitive Grundvermögen als mit Abstand bester Prädiktor, der allerdings nicht beeinflusst werden kann.¹⁶ Auch im Review von Schneider und Preckel sind unter den Variablen, die bei Studierenden zum Lernerfolg beitragen, Intelligenz und Vorleistungen die bedeutsamsten Prädiktoren von Studienerfolg. Einen maßgeblichen Einfluss in einer Vielzahl an Studien hatten allerdings Lernstrategien und die Vorbereitung auf Leistungsnachweise, Beiträge auf Studierendenseite, die durch Lehrende förderbar sind und von Studierenden auch noch im Studium entwickelt werden können. Zudem muss man sich das Zusammenspiel von Faktoren auf der Seite der Lehrenden und der Lernenden nicht nur additiv, sondern auch interaktiv vorstellen. Bestimmte Lehrmethoden wirken nur im Zusammenspiel mit bestimmten Studierendenfaktoren.¹⁷

Fokussiert man in Lehrveranstaltungsevaluationen den Anteil Studierender am Lernerfolg, dann sind vor allem Modelle selbstregulierten Lernens Ideengeber für die Erhebung effektiven Lernverhaltens. Besonders metakognitive Lernkompetenzen der Stu-

¹⁴ Helmke, 2009; Fritzsche & Kröner, 2015

¹⁵ Müller, Palekic & Wanninger, 2006; Verbeek & Perels, 2018

¹⁶ Hattie, 2013; Zierer, 2014, 2023; zur Rolle von Intelligenz für Lernerfolg zusammenfassend bei Rost, 2009

¹⁷ Schneider & Preckel, 2017; zur Bedeutung metakognitiver Kompetenzen auch Hattie, 2013

dierenden (Planung, Kontrolle und Regulation des Lernverhaltens) sowie ihre Anstrengungsbereitschaft sind hochwirksam.¹⁸ Operationalisierungen, Skalen oder Items finden sich in der einschlägigen Literatur zu selbstreguliertem Lernen im Studium, auch als Kurzskalen zu den nachweislich bedeutsamen metakognitiven und volitionalen Lernkompetenzen.¹⁹

Zusammenfassend sei herausgestellt, dass aufgrund gängiger Modellierungen von Studienerfolg, aufgrund der Datenlage und in einem ko-konstruktivistischen Verständnis von Lernen die Lernleistungen und Selbstbildungsaktivitäten der Studierenden in einer Lernveranstaltungsevaluation nicht ausgeklammert werden dürfen, wie dies häufig erfolgt. Ein instruktivistisches Verständnis von Lernen, eine Konzeptualisierung des Lernerfolgs Studierender als Leistung von Lehrenden, steht im Widerspruch zur Grundidee des Studierens (im Vergleich zu ‚ausgebildet werden‘), passt nicht zu der konstruktivistischen Wende und dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung (siehe Punkt 6). Eine Reduktion von Lernerfolg auf eine kundenfreundliche Lehre riskiert, dass sich „auf Seiten der Studierenden ... die Vorstellung verfestigt, die Lehrenden seien die Hauptverantwortlichen für den Lernerfolg“.²⁰

Statt einseitig nur Lehrende zu beurteilen, gilt es, durch den Einbezug von Items zur Selbstevaluation Studierender, auf der Ebene der Lehrveranstaltungsevaluation erkennbar zu machen, dass der Verlauf einer Lehrveranstaltung auch vom Lern- und Leistungsverhalten Studierender abhängt.

5 Die LVE sollte die Selbstevaluation Studierender priorisieren

Neben der theoretischen Fassung von Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen gibt es im Kontext der Weiterbildungsforschung verschiedene Modellierungen von Lerntransfer sowie empirische Evidenzen, die nahelegen, den Anteil von Studierenden am Lernerfolg nicht nur einzubeziehen, sondern besonders herauszustellen.

Das Transfermodell nach Baldwin und Ford erweiterte bereits vor Jahrzehnten den Blick auf die verschiedenen Bedingungen erfolgreichen Transfers von Gelerntem.²¹ Dabei gelten eben nicht nur Merkmale der Ausbildung (z. B. anwendungsbezogene Lernprinzipien, Relevanz der Inhalte im Studium), sondern gleichermaßen auch Merkmale der Arbeitsstelle (z. B. Unterstützung durch Leitung und Kollegium, Betriebsklima) und interessanterweise auch Merkmale der Teilnehmenden (z. B. Persönlichkeit, Motivation) als Wirkfaktoren für Transfer. Befragt nach dem Grund für Lerntransfer geben Studierende

¹⁸ im Überblick: Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009

¹⁹ Wild & Schiefele, 1994; Klingsieck, 2018

²⁰ Frank, 2023

²¹ Baldwin & Ford, 1988

in sozialen Berufen auf verschiedenen Ausbildungsebenen an, dass sie unter diesen drei Wirkgrößen – Lernkontext, Arbeitskontext, eigene Personanteile – den größten Anteil im eigenen Verhalten sehen, wenn es zur Anwendung des Gelernten in der Praxis kommt, weniger in der Gestaltung der Lehre oder in den Bedingungen der Arbeitsstelle.²² Verschiedene Forscher:innen fokussieren deshalb den Personanteil am Lernerfolg und sprechen von ‚Transferstärke‘ oder ‚Transferkompetenz‘.²³ Studien legen nahe, dass es die Persönlichkeitsmerkmale ‚Gewissenhaftigkeit‘ und ‚Offenheit für Erfahrung‘ sind, die Transferkompetenz stark beeinflussen.²⁴ Vor diesem Hintergrund muss eine Selbstevaluation der Studierenden nicht nur integraler Bestandteil der Lehrveranstaltungsevaluation werden, sondern sogar vor die Fremdevaluation der Lehrenden und der Lehrveranstaltung gestellt werden.

Denkbar ist auch eine Loslösung der Lehrveranstaltungsevaluation vom Blick auf Lehrende hin zu einer konsequenten Outcomeorientierung – in optimierter Passung zu konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen und zur Kompetenzorientierung (siehe Punkt 6). Ein Beispiel hierfür ist das ‚Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte studentische Kompetenzen‘ (BEva-Komp), das personbezogen nur den durch eine Lehrveranstaltung bedingten Kompetenzzuwachs bei Studierenden erfasst.²⁵

6 Die LVE muss Kompetenzen und nicht Zufriedenheit messen

Wie bereits weiter oben verschiedentlich angedeutet, erfolgte vor über 20 Jahren in Schule, Hochschule und Ausbildung ein Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzorientierung. Kompetenzen sind durch die Merkmale Handlungsbezogenheit, Subjektgebundenheit, Kontextualität und Veränderbarkeit gekennzeichnet.²⁶ Diese Merkmale erlauben, Kompetenzen von Wissen (das ohne Handlungsbezug ist), Kompetenzen von Qualifikationen (die ohne Subjektgebundenheit beschrieben werden), Kompetenzen von Intelligenz (die kontextunabhängig ist) und Kompetenzen von Eigenschaften (die als nicht veränderbar gelten) abzugrenzen.²⁷ Die bereits unter Punkt 1 erwähnten Rahmenmodelle und Curricula sind mittlerweile kompetenzorientiert verfasst. Die Bologna-Reform mit ihrem neuen Format der Bachelor-Studiengänge kam einer anwendungs- und berufsbezogenen Lehre, neuen Formen der Leistungsüberprüfung mittels Portfolio oder Workbook mit Anleihen an ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen entgegen.

²² Verbeek, 2022

²³ Koch, 2016; Seidel, 2012

²⁴ Koch 2016; für soziale Berufe: Smidt, 2015; Verbeek, 2021, 2022, in Vorbereitung

²⁵ Braun, 2008; Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008

²⁶ Kaufhold, 2006; Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001

²⁷ Hartig, 2008

Der ‚shift from teaching to learning‘ sollte sich in der Lehrveranstaltungsevaluation nicht nur durch die Perspektive auf Studierende ausdrücken (siehe dazu die Punkte 4 und 5), sondern macht die Fassung von Lernerfolg bzw. Studienerfolg als Kompetenzzuwachs erforderlich, der an Strukturmodelle beruflicher Handlungskompetenz angelehnt wird (siehe Punkt 2). Lern- und Studienerfolg kann dann nicht maßgeblich als studentische Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung gemessen werden, wie dies bis heute meist erfolgt. Von verschiedener Seite wird zurecht angemahnt, Zufriedenheit mit einem Seminar nicht mit Lernerfolg zu verwechseln. Eine Gleichsetzung von Zufriedenheit mit Lernerfolg lässt sich nämlich weder theoretisch noch empirisch begründen.

Der Fokus auf Zufriedenheitsratings in Lehrveranstaltungsevaluationen basiert wahrscheinlich auf einer verkürzten Rezeption des Vier-Ebenen-Modells von Kirkpatrick, das bis heute die Weiterbildungsforschung prägt.²⁸ Es unterscheidet die Stufen 1. Reaktion, 2. Lernergebnis, 3. Transfer, 4. Resultate und postuliert eine Wirkungskette: Eine zusage Reaktion auf die Bildungsmaßnahme – in der Regel gemessen als Zufriedenheit – soll die Voraussetzung für ein positives Lernergebnis sein, das wiederum erst Transfer ins Praxisfeld ermöglicht und dann zu Resultaten im Sinne eines Mehrwerts für den Betrieb oder die Organisation führt. Das Modell wäre aber falsch angewandt, wenn man annähme, eine zufriedenheitsfokussierte Befragung reiche aus (!), um die Richtung der weiteren Effekte (Hat sich Lernerfolg eingestellt? Fand Transfer statt? Lassen sich Resultate für das Unternehmen identifizieren?) dann einfach als gegeben anzunehmen. Im Forschungskontext dieser Theorie wird immer wieder kritisch angemerkt, dass die meisten Evaluationen auf der Ebene der Reaktion (z. B. als Zufriedenheitsratings) oder des Lernerfolgs (z. B. Wissenstest, Noten) angesiedelt sind, die Aspekte Transfer ins Praxisfeld oder erkennbare Gewinne für die Institution aber nicht mehr erfasst werden.²⁹ Kritisch wird auch im Rahmen dieses Modells angemerkt, dass positive Reaktionen als Bedingung von Lernerfolg oder Transfer in der Aus- und Weiterbildung überschätzt werden³⁰, sich nicht zeigen oder nur berufsgruppenspezifisch auftreten.³¹

Auch unabhängig von Kirkpatrick's Modellierung der Effekte von Bildungsmaßnahmen gilt: „Students do not learn more from professors with higher student evaluation of teaching ratings“³² – wie sich die Ergebnisse einer neueren Metanalyse zur Validierung von Studierendenbefragungen zusammenfassen lassen. Die Ausrichtung von Studierendenbefragungen auf den Aspekt der Zufriedenheit mit Lehre beruhe wahrscheinlich auf

²⁸ Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006

²⁹ Kauffeld, 2016

³⁰ Gessler & Sebe-Opfermann, 2011

³¹ Heise, Hasselhorn & Hager, 2003; Malik & Asghar, 2020

³² Uttl, White & Gonzalez, 2017, S. 22

älteren Studien, deren Reanalyse methodische Fehler aufzeigten. Gemäß der Metanalyse lasse sich höchstens 1 Prozent der Varianz der Studienleistungen durch die Zufriedenheit mit der Lehre erklären!³³

Mehr noch: Studentische Zufriedenheit hat mit der fachlichen oder auch didaktischen Güte der Veranstaltung relativ wenig zu tun: „Student ratings are student perception data“³⁴ – eine Beobachtung, die Lehrende nur zu gut kennen, wenn eine identisch gehaltene Veranstaltung höchst unterschiedlich wahrgenommen wird. Systematische Wahrnehmungsverzerrungen lassen sich psychologisch verschiedentlich erklären.

Wie bereits erwähnt legen die Studien zur Selbstbestimmungstheorie nahe, dass die Lernumwelt in Abhängigkeit von der Motivlage wahrgenommen wird. Je niedriger die Lernmotivation – und damit nicht selten verbunden das Leistungsniveau – desto höhere Anforderungen werden an Unterricht und Lehre gestellt. Der Dunning-Kruger-Effekt beschreibt, dass wenig kompetente Menschen das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten überschätzen und überlegene Fähigkeiten anderer – zum Beispiel auch die der Lehrenden – nicht erkennen können.³⁵ Nach dem Dr. Fox-Effekt könnten sogar inhaltlich falsche Informationen wirken und das Gefühl eines Lernzuwachses hervorrufen, wenn sie von rhetorisch besonders Geschickten nur überzeugend genug dargeboten werden.³⁶ Auf der Grundlage einer psychoanalytischen Perspektive hat die Abwehr von Leistungsängsten im Studium viele Erscheinungsweisen, zeigt sich z. B. als Abwertung eines Themas oder Fachs, Ausbleiben freiwilliger Lernaktivitäten oder als Erleben von Langeweile. Angstabwehr und Widerstand beziehen sich aber auch auf Dozent:innen: Ignorieren, auflaufen lassen, vorführen, klagen und sich beschweren.³⁷ Von daher liegt es in der Natur der Sache, dass die Einschätzung der Lehrveranstaltung durch Studierende nicht zwingend etwas mit dem ‚tatsächlichen‘ Seminar zu tun hat, wenn nicht eine ausreichend große Stichprobe erreicht wird, die zum Ausgleich verschiedener Wahrnehmungstendenzen zwischen Über- und Unterschätzung der zu evaluierenden Lehre führt.

Die Zufriedenheit Studierender mit einer Veranstaltung wird zudem durch ganz andere Faktoren bestimmt wie die Leistung Studierender nach einer Veranstaltung. So hängt die Zufriedenheit eher von Merkmalen der Lehre ab, darunter besonders die Strukturierung, aber auch die Fachkompetenz der Dozent:innen und eine geringe (!) Arbeitsbelastung. Die Leistung in der Klausur ließ sich allein durch die Abiturnote und den regelmä-

³³ Uttl, White & Gonzalez, 2017

³⁴ Linse, 2017, S. 95

³⁵ Dunning, 2011

³⁶ Naftulin, Ware & Donnelly, 1973

³⁷ Faulstich & Grell, 2004

ßigen Veranstaltungsbesuch vorhersagen, nicht mittels der Zufriedenheit mit dem Seminar.³⁸ Mit dem Erfahrungsschatz über dreißigjähriger Lehre stellt Lankau die Gefahr zufriedenheitsbasierter Lehrveranstaltungsevaluationen wie folgt dar: „Der Unterricht wird unterhaltsam, die Aufgaben sind leicht, die Noten durchgängig freundlich. Fachinhalte werden nicht nach Fachlogik mit zunehmender Komplexität strukturiert, sondern nach Parametern der ‚Kundenzufriedenheit‘ und erwünschtem ‚Output‘.“³⁹

Die weiterhin übliche Praxis, in Lehrveranstaltungsevaluationen die Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung zu erheben, entbehrt jeglicher empirischer Grundlage. Zufriedenheit mit einem Seminar erlaubt nachweislich keine Aussagen über den Studienerfolg. Stattdessen birgt der Fokus auf subjektive Wahrnehmungen das Risiko, dass sich in den Bewertungen von Lehrveranstaltungen Person- und Leistungsmerkmale der Studierenden ausdrücken.

7 Die LVE muss methodisch korrekt erfolgen

Die Konstruktion eines Fragebogens für eine Lehrveranstaltungsevaluation, die Durchführung und Auswertung müssen eine Reihe methodischer Anforderungen erfüllen, die im Folgenden nur angedeutet werden können.⁴⁰

Bei der Formulierung von Testfragen in einem deduktiven Vorgehen (vgl. Punkt 3), aber auch in einem explorativen Ansatz ist auf verhaltensnahe, konkrete Item-Formulierungen („Lehrende:r strukturiert die Veranstaltung durch Überblicke, Gliederungen oder Zusammenfassungen“ – „Studierende beteiligt sich durch Wortmeldung, Kurzpräsentationen oder Beiträge in Gruppenarbeiten.“) zu achten, weil globale Abfragen („Mit der Veranstaltung bin ich zufrieden.“), wertende Itemformulierungen („Lehrende:r verbindet Theorie und Praxis auf geeignete Weise.“) oder eine Erfassung von Dispositionen („Ich bin durch die Veranstaltung motiviert.“) zu unsicheren, subjektiv verzerrten Einschätzungen führen. Wichtige Konstruktionsprinzipien für Fragebögen wie Item-, Reliabilitäts- und Validitätsüberprüfungen sind einzuhalten. Auf die Schwierigkeiten der Ableitung von Items z. B. aus Rahmenkonzepten⁴¹ oder die Herausforderungen einer faktoriellen Validierung sei an dieser Stelle allerdings hingewiesen.⁴² Statt der Konstruktion eigener Verfahren kann auf publizierte Verfahren zurückgegriffen werden, die theoretisch fundiert sind, statistisch korrekt erstellt wurden, selbst wenn sie nicht im engeren Sinn für Seminarevaluationen publiziert wurden. Im Verlauf der bisherigen Ausführungen wurden einige Beispiele für nützliche Skalen bereits erwähnt.

³⁸ Heise, Hasselhorn & Hager, 2003

³⁹ Lankau, 2021, o.S.

⁴⁰ Grundlagen bei Bühner, 2006; Moosbrugger & Kevala, 2012

⁴¹ für Wissenschaftsmodus als Kriterium für Studienerfolg z.B. Verbeek, 2023

⁴² Grob, Maag Merki & Büeler, 2003; Schaeper & Spangenberg, 2008

Zur Abschätzung potenzieller Bias-Variablen wie das Stoffgebiet, der Zeitpunkt der Evaluation (in der Mitte oder am Ende des Semesters, vor oder nach dem Leistungsnachweis), die Wahlfreiheit seitens der Studierenden, mögliche Effekte durch den Status der Lehrperson, ihr Lebensalter oder ihre Geschlechtszugehörigkeit müssen überprüft werden. Kognitive Grundfähigkeiten und Personmerkmale wie Gewissenhaftigkeit oder volitionale Kompetenzen auf Studierendenseite sind ebenfalls auf ihre Wirkung hin zu kontrollieren (vgl. Punkt 6).⁴³ Die Umsetzung der Befragung, ihr Umfang und die Intervalle der Darbietung, müssen zumutbar sein, um Compliance sicherzustellen.

Eine Lehrveranstaltungsevaluation kann nicht interpretiert werden, wenn das eingesetzte Verfahren grundlegende methodische Gütekriterien nicht erfüllt. Eine Lehrveranstaltungsevaluation nützt auch nicht, wenn die Stichprobe unter den Studierenden sehr klein ist oder keine repräsentative Auswahl darstellt. Zu Verzerrungen kommt es, wenn Studierende aus höchst verschiedenen Gründen keine Evaluation durchführen, weil sie weitestgehend unabhängig lernen können, der vielen Evaluationen überdrüssig sind oder nur einen Evaluationsbogen ausfüllen, wenn es Beschwerden gibt.

8 Die LVE muss unterschiedliche Settings für Lehre berücksichtigen

In der Regel wird ein Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation für die gesamte Hochschule angewendet. Dabei gibt es unterschiedliche Wissenschaftstraditionen mit Auswirkungen auf die Lehre, im breiten inhaltlichen Spektrum zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsorientierung werden auch innerhalb eines Studiengangs unterschiedliche Teilziele für die Gesamtqualifikation verfolgt. Verschiedenen Inhalten und Stoffgebieten sind dann auch unterschiedliche Veranstaltungsformate wie Vorlesung, Seminar, Übung, Projektwerkstätte u. v. m. zugeordnet, die nicht nach vergleichbaren Kriterien evaluiert werden können. Besonders für virtuelle Lehrformate, die nach den pandemiebedingten Hochschulschließungen aus ihrer Nischenposition heraustreten und zu einem verbreiteten Studienformat werden, fehlt es an spezifisch auf diese Kommunikationssituation ausgerichteten Evaluationskriterien. Überlegungen dazu seien beispielhaft etwas ausgeführt.

Virtuelle Lehre findet in einer Kommunikationssituation statt, die im Vergleich zur Face-to-face-Situation durch „Enträumlichung, Entzeitlichung, Entsinnlichung, Entemotionalisierung, Entwirklichung“⁴⁴ gekennzeichnet ist. Diesen Nachteilen stehen Vorteile der Digitalisierung wie die kostengünstige Entgrenzung in Bezug auf Zeit, Raum, Teilnehmer:innenzahl sowie eine Egalisierung durch wenig kommunizierbare

⁴³ Heise, Hasselhorn & Hager, 2003

⁴⁴ Döring, 2023, S. 426

Gruppenmerkmale gegenüber. In der bereits erwähnten Metanalyse zu wirksamen Faktoren der Hochschullehre stellen Schneider und Preckel heraus, dass der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien wie Online-Vorlesungen, Podcasts, Online-Lernplattformen, Diskussionsforen und der starke Einbezug von im Internet zugänglicher Literatur sich bereits in den einbezogenen Studien bis ins Jahr 2015 tendenziell positiv auswirkte. Online-Lehre erwies sich nicht als überlegen, aber auch nicht als nachteilig im Vergleich zur Präsenzlehre, profitierte etwas von der Koordination mit Präsenzphasen (im Sinne des Blended Learning), konnte nur bei Kleingruppenarbeit die Vorteile realer Präsenz nicht wettmachen. Die rasante Entwicklung computerunterstützter Kommunikation in den letzten Jahren lässt eine höhere Akzeptanz dieser Lehrform mit möglicherweise noch verbesserten Wirkungen auf das studentische Lernen erwarten.⁴⁵

Die neue kommunikative Situation bei virtueller Lehre muss zu Veränderungen der Didaktik führen, die auch die Evaluation betreffen. Aufgrund der reduzierten nonverbalen Information, der höheren Anforderungen an die Konzentration bei Lehrenden und Studierenden ergeben sich mannigfaltige Herausforderungen: Optimierte Strukturierung, häufiger Wechsel von Methoden und Sozialform, Selbst- und Fremdaktivierung, Medienkompetenz, Foliengestaltung, Stimmführung und Rhetorik, Umgang mit der geringen sozialen Normierung (visuelle Anonymisierung, Gefahren der Regellosigkeit mit Online-Mobbing, Shitstorms z. B. in WhatsApp-Gruppen).⁴⁶ Auch der Wortlaut der Items in Lehrveranstaltungsevaluationen muss die computerbasierte Kommunikationssituation ausdrücken (u. a. ‚Breakout-Sessions‘, ‚Kameraeinstellung‘, ‚Bildschirmfreigabe‘).

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass ein bloßer Übertrag von Evaluationsbögen aus der Präsenzlehre die veränderte Lehr- und Lernsituation am virtuellen Campus oder in hybrider Lehre nicht abbilden kann. Gleichmaßen sind an die unterschiedlichen Settings für Präsenzlehre Fragebogenmodule für die vielen Veranstaltungsformate zwischen Vorlesung und Laborübung bereitzustellen.

9 Die LVE muss zur Weiterentwicklung der Lehre beitragen

Als Teil des Qualitätsmanagements hat die Lehrveranstaltungsevaluation die Funktion, die Güte der Lehre zu sichern und sollte deshalb auch ganz konkret für Lehrende nützlich sein. In den meisten Fällen kann sie aber ein gutes Gespräch über Ziele oder intendierte Kompetenzen, die die Lehrveranstaltung betreffen, nicht ersetzen.

⁴⁵ Schneider & Preckel, 2017

⁴⁶ Döring, 2007, 2023

Im Vergleich zum immensen fachlichen, didaktischen, methodischen, kommunikativen und reflexiven Aufwand bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung findet in sehr einfachen Befragungen eine beinahe kränkende Verniedlichung von Lehre statt:

Während Dozenten konstruktive Rückmeldungen aus der Nachbesprechung einer freiwilligen und dialogischen Lehrevaluation offen aufnehmen – so meine mehr als dreißigjährige Erfahrung in tertiären Bildungseinrichtungen –, sind anonymisierte Auswertungsbögen, die im PDF-Format zugemailt ... werden, wertlos. Zumal die Trivialität der Fragen akademische Lehre beleidigt: „Die Lehrveranstaltung ist gut strukturiert. Der Dozent ist engagiert. Die Lehrveranstaltung fördert das Interesse am Fach. Der Workload ist zu hoch/genau richtig/zu wenig.“ Die Ergebnisse der auf einer Skala von eins bis fünf anzukreuzenden Antworten nivelliert sich statistisch zuverlässig im Mittelfeld. Freitextantworten sind in der Regel wenig aussagekräftig. Das Ausfüllen der Formulare verkommt zu einem anonymisierten Ritual.⁴⁷

Die Weiterentwicklung der Lehre gelingt nur in Beratungsansätzen – so eine aktuelle Empfehlung aus dem Qualitätsmanagement einer Universität.⁴⁸ Hierfür dienlich sind Zielformulierungen seitens der Lehrenden auf Modul- und Veranstaltungsebene, die die Lernprozesse der Studierenden in den Vordergrund stellen. Diese Lernziele oder Kompetenzen werden aus Sicht der Studierenden beschrieben und betreffen Wissen, Transfer von Wissen, aber auch Personale Kompetenzen, die sich in der Veranstaltung entwickeln sollten. Zu den Selbstkompetenzen gehört es, in Vorlesungsphasen zuzuhören, sich an Übungen zu beteiligen, Aufgaben zu bearbeiten, sich in Gruppen auszutauschen, Texte zur Vorbereitung zu lesen oder eigene Fragen zu entwickeln. Die Evaluation mündet in die Einschätzung, inwieweit es gelungen ist, diese Lernziele zu erreichen, benennt Herausforderungen und Hindernisse. Bei der Überarbeitung der Veranstaltung werden diese Rückmeldungen dann berücksichtigt.⁴⁹ Idealerweise könnte das mit Kompetenzorientierung stimmige didaktische Modell des ‚Constructive Alignments‘, also die Unterstützung des Kompetenzerwerbs als optimierte Passung zwischen Lehren und Lernen, zwischen Methodeneinsatz und Prüfung, auch für die Evaluation Berücksichtigung finden.⁵⁰

10 Die LVE muss die Integrität Lehrender und die Freiheit der Lehre achten

Die Fokussierung auf Lehre und Dozierende bei Evaluationen geringer Güte, die Bewertung von Lehrenden (im Sinne des real existierenden Items: „Welche ‚Schulnote‘ zwischen 1 und 6 würden Sie der Dozentin / dem Dozenten geben?“), offene Antwortformate

⁴⁷ Lankau, 2021, o.S.

⁴⁸ Frank, 2023

⁴⁹ Frank, 2023

⁵⁰ Fritzsche & Kröner, 2015

mit der Aufforderung zu positivem und negativem Feedback („Wie ließe sich deiner Einschätzung nach die Qualität der Lehre verbessern?“) bergen eine Reihe von Gefahren für Studierende und besonders auch für Lehrende.

Studierende können zur Selbstüberschätzung verführt werden, sehen Lehre möglicherweise nur den Studierenden, nicht aber den Ansprüchen der Wissenschaft oder der Profession verpflichtet. Nicht selten begegnet einem die Idee, alles, was Studierende an einer Veranstaltung kritisieren, müsse eins zu eins übernommen werden, sei es auch noch so ungerechtfertigt. Vereinzelt beanspruchen Studierende – besonders in den Sozialwissenschaften – in Veranstaltungen die Deutungsmacht (Stichwort: Cancel Culture), oder blockieren Diskurse auf universitärer Ebene, wovon in extremen Fällen jüngst auch in Medien berichtet wurde.⁵¹ Aus einer nivellierten Hierarchie wird dann eine umgekehrte Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden.

Eine selbstbezogene Überschätzung seitens Studierender trifft in den offenen Antwortfeldern der Lehrveranstaltungsevaluation mitunter recht ungefiltert auf Lehrende. Inhaltliche Kommentare Einzelner wirken stärker als Ratings vieler, negative Urteile werden zudem stärker erinnert als positive. Besonders an inhaltlichen Kommentaren zeigt sich, dass nicht alle Studierende erinnerungs- oder urteilsfähig sind oder die Regeln eines negativen Feedbacks beherrschen. Einige Befragte nutzen diese Rubrik, um im Schutz der Anonymität Äußerungen zu tätigen, die kränkend wirken. Wenn der offene Dialog durch Anonymität ersetzt wird, hat dies m. E. fatale Auswirkungen auf eine professionelle Haltung im späteren Berufsleben. Nicht von der Hand zu weisen ist zudem die Kritik, „das Evaluationssystem der Universitäten begünstigt die anonyme Professorenenkritik“ in sozialen Netzwerken mit rufschädigen Wirkungen.⁵² An verschiedener Stelle wird die Schere im Kopf, die durch Lehrveranstaltungsevaluation entstehen kann, oder die Weitergabe von Studierendenbefragungen mit dem Namen der Lehrperson innerhalb der Organisation Hochschule als Widerspruch zur gesetzlich verbürgten Freiheit der Lehre kritisiert.⁵³

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden 10 Empfehlungen für eine Studierendenbefragung im Rahmen der Lehrevaluation zusammengestellt. Dabei sollten sich Rahmenkonzepte, die Breite der Qualifikationsziele in Strukturmodellen hochschulischer Bildung, Theorien und empirische Befunde zu erfolgreichem Lernen, die Konzeption von Lernen als Konstruktion mit einem besonderen Fokus auf die Selbstevaluation Studierender, die

⁵¹ Klaue, 2015

⁵² Klaue, 2015

⁵³ Professor muss sich vorerst nicht evaluieren lassen, 2020

Messung von Kompetenzen und die Beachtung verschiedener Lernsettings in der Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende abbilden, die als Befragung zudem methodisch korrekt geplant, durchgeführt und ausgewertet werden sollte. Die Erweiterung der Lehrveranstaltungsevaluation zu einem Beratungskonzept sowie die Sicherung der Freiheit von Lehre wurden als wichtige Beurteilungskriterien aufgenommen, die notwendige Offenlegung intern und extern steuernder Funktionen kritisch erwähnt. Mit den bildungswissenschaftlich geprägten Empfehlungen ist die Aufforderung verbunden, am Beispiel von Lehrveranstaltungsevaluationen durch Studierende eine Entwicklung hin zu einem wirkorientierten Qualitätsmanagement voranzutreiben.

Die Grundlage dieses Diskussionspapiers bilden Erfahrungen als Professorin und als Gutachterin bei Akkreditierungen, immer auf der Ebene der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Im Fortgang können auf der Grundlage der 10 Kriterien bestehende Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation systematisch analysiert und Entscheidungen bei der Konstruktion neuer Verfahren begründet werden.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK-DQR). (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future. *Psychology*, 41 (1), pp. 63-105.
- Bornkessel, P. (Hrsg.). (2018). Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bühner, M. (2006). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.
- Bund-Länder-Koordinationsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.). (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Braun, E. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Braun, E., Gusy, D., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-239.
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2014). Kerncurriculum Soziale Arbeit. <https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit>

- Döring, N. (2007). Vergleich zwischen direkter und medialer Individualkommunikation. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie*. Lehrbuch (S. 297-314). Weinheim: Beltz Verlag.
- Döring, N. (2023). Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In R. Kuhlen, D. Lewandowski, W. Semar, & C. Womser-Hacker (Hrsg.), *Grundlagen der Informationswissenschaft* (S. 511-523). Berlin: De Gruyter Saur.
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger Effect: On Being Ignorant of One's Own Ignorance. In: J.M. Olson & M.P. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Volume 44 (pp. 247–296). New York: Elsevier.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Faulstich, P. & Grell, P. (2004). *Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken*. <http://www.die-bonn.de/id/925>.
- Frank, A. (2023, 4. April). Und, wie war ich? Süddeutschen Zeitung, www.sz.de/1.4357665
- Fritzsche, E.S. & Kröner, S. (2015). *Lehr-Lern-Prozesse an der Hochschule gestalten: Impulse aus der Forschung für eine gute Praxis*. Schriften zur Hochschuldidaktik, Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 8/2015. Am 10.07.2023 verfügbar <https://www.fbzhl.fau.de/2015/11/30/lehr-lern-prozesse-an-der-hochschule-gestalten-impulse-aus-der-forschung-fuer-eine-gute-praxis/>
- Gebrande, J. (2011). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gessler, M. & Sebe-Opfermann (2011). Der Mythos „Wirkungskette“ in der Weiterbildung – empirische Prüfung der Wirkungsannahmen im „Four Levels Evaluation Model“ von DONALD KIRKPATRICK. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (2), 270-279.
- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (2), 309-330.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Theorien, Konzepte, Methoden (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 15-26). Berlin: BMBF.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heise, E., Hasselhorn, M. & Hager, W. (2003). Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1), 43-57.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Jänsch, V. & Bosse, E. (2018). Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS). doi:10.6102/zis263.
- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits- Organisations- und Personalpsychologie*. Berlin: Springer.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs: The four levels. San-Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klaue, M. (2015, 16. Juni). Professorenkritik: Die Mitsprache beim Sprechverbot. Frankfurter Allgemeine Zeitung, <https://m.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/evaluation-an-universitaeten-fuehrt-zur-denunziation-13636718.amp.html>
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Zeitschrift für Pädagogik, 47, 179-200.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik (S. 11-29). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Klingsieck, K.B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzsкала des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32, 249-259
- Koch, A. (2016). Transferstärke-Coaching. In: Triebel, Claas; Heller, Jutta; Hauser, Bernhard; Koch, Axel (Ed.), Qualität im Coaching. Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt (S. 195-204). Berlin: Springer.
- Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. www.hrk.de
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B. & Schmitz, B. (2009). Selbstregulation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 49-70). Berlin: Springer.
- Lankau, R. (2021, 13. August). Lehrevaluationen: Misstrauen mit Methode. Frankfurter Allgemeine, <https://m.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/lehrevaluationen-an-den-hochschulen-misstrauen-mit-methode-17478270.amp.html>
- Linse, A.R. (2017). Interpreting and using student ratings data: Guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees. Studies in Educational Evaluation, 53 (1), 94-106.
- Malik, S. & Asghar, M.Z. (2020). In-service early childhood teachers' training program evaluation through Kirkpatrick model. Journal of Research and Reflections in Education, 14 (2), 259-270.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer.
- Müller, F.H., Palekic, M. & Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. Review of Psychology, 13 (2), 75-86.
- Naftulin, D.H., Ware, J.E. & Donnelly, F.A. (1973). The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction. Journal of Medical Education, 48 (7), 630-635.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S. 11-22). Bern: Huber.
- Professor muss sich vorerst nicht evaluieren lassen (2020, 31. Januar). Forschung und Lehre, <https://www.forschung-und-lehre.de/recht/professor-muss-sich-vorerst-nicht-evaluieren-lassen-2495>
- Rost, D.H. (2009). Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim: Beltz.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (pp. 654-678). New York: Guilford Press.

- Schaeper, H. & Spangenberg, H. (2008). Absolventenbefragungen – Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden* (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 161-175). Berlin: BMBF.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565-600.
- Seidel, J. (2012). Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchung zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41 (4), 385-403.
- Spinath, B. & Seifried, E. (2018). Was brauchen wir, um solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 153-169.
- Thoma, A.E., Müller, F.H. & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). *Diagnostica*, 64 (3), 145-155.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Uttl, B., White, C.A., Gonzalez, D.W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54 (1), 22-42.
- Verbeek, V. (2021). *Erfolg und Transfer: Nachhaltigkeit sozialwissenschaftlicher Berufsausbildung. Eine Wirkstudie bei Professionellen der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit in Rheinland-Pfalz, Saarland und Luxemburg (ErTraNa)*. Koblenz: Forschungsbericht, <https://lmy.de/NaGZxTjX>
- Verbeek, V. (2022). „Lerntransfer - Mehr als gute Lehre!“ Vortrag anlässlich des 6. Tag der Forschung an der Hochschule Koblenz am 20.1.2022 (digital).
- Verbeek, V. (2023). *Erfolgreich MAPS studieren (eMAPSs)*. Forschungsbericht. Evaluation der wahrgenommenen Lernumgebung und des Aufbaus selbstregulierten Lernens im Verlauf des berufsbegleitenden Masterstudiums Soziale Arbeit (MAPS) an 5 Hochschulstandorten des MAPS-Hochschulverbunds (2020-2023). Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Verbeek, V. (in Vorbereitung). *Prognose von Lerntransfer als langfristiges Erfolgskriterium sozialwissenschaftlicher Berufsqualifikationen. Ergebnisse einer Studie an berufstätigen Fachschul- und Hochschulqualifizierten*.
- Verbeek, V. & Perels, F. (2018). Modellierung und Validierung überfachlicher Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher. *Empirische Pädagogik*, 32 (1), 63-76.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15 (4), 185-200.
- Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2023). *Hattie für gestresste Lehrer 2.0: Kernbotschaften aus "Visible Learning" mit über 2100 Meta-Analysen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.