

Gerald WOLF¹ & Christian KOTHE (Köln)

Digitalisierte Lehrveranstaltungsevaluation und Feedback – Perspektiven von Lehrenden

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Perspektiven von Lehrenden auf eine Form der digitalisierten Lehrveranstaltungsevaluation vorgestellt, die dialogisches Feedback zwischen Lehrenden und Studierenden erleichtert. Die Datenbasis bilden leitfadengestützte Experteninterviews, die mittels Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet wurden. Bei der Analyse der Lehrendenperspektive lassen sich drei Ansätze im Umgang mit digitalisierter Lehrveranstaltungsevaluation herausarbeiten. Der Ansatz A kommt der klassischen Evaluation am Ende der Lehrveranstaltung am nächsten. In Ansatz B dominiert das Entlastungsmotiv und im Ansatz C tritt noch ein pädagogisches Motiv hinzu, dass das Feedbackgespräch selbst als didaktische Methode sieht.

Schlüsselwörter

Digitalisierte Lehrveranstaltungsevaluation, Grounded-Theory-Methodologie, Lehrendenperspektive, Feedbackgespräch

¹ E-Mail: gerald.wolf@uni-koeln.de



Digitalised course evaluation and feedback – Perspectives of university lecturers

Abstract

This paper presents the perspectives of university lecturers on a digitalised form of course evaluation, which facilitates interactive feedback between lecturers and students. Semi-structured expert interviews were used to obtain the raw data, which is analysed using the grounded theory methodology. The analysis of the lecturers' perspective identifies three approaches to using digitalised course evaluation. Approach A comes closest to the classic evaluation at the end of a course. Approach B is dominated by a relief motive, and approach C features an additional pedagogical motive that considers the feedback discussion itself as a didactic method.

Keywords

digitalisation, evaluation of teaching, feedback, grounded theory methodology, perspectives of university lecturers

1 Problemaufriss

In den letzten Jahrzehnten hat die Mediatisierung als sozialer und kultureller Metaprozess immer mehr Lebensbereiche erfasst. Dies bedeutet vor allem, dass die soziale Interaktion stärker von den genutzten Medien und den ihnen möglichen Ausdrucksformen geprägt wird (KROTZ, 2007). Zu den Trends, die der Mediatisierung zugerechnet werden können, gehört u. a. die Digitalisierung.

Auch an den Hochschulen sind in vielen Handlungsfeldern weitreichende Prozesse der Digitalisierung zu beobachten (vgl. VON DER HEYDE et al., 2017). Zu nennen sind hier bspw. Campusmanagementsysteme (AUTH, 2017), Learning-Management-Systeme (EBNER et al., 2018) und digitale Lehr- und Lernstrategien (SEUFERT et al., 2015). Daneben ist auch eine Digitalisierung der hochschulbezo-

genen Evaluationsformate zu verzeichnen (HARRIS-HUEMMERT, POHLENZ & MITTERAUER, 2018).

Bisherige Untersuchungen zur Digitalisierung an Hochschulen lassen digitalisierte Formen der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) weitgehend außer Acht. Insbesondere ist bislang unklar, welche Potentiale Lehrende in diesem Verfahren sehen und wie sie dieses nutzen.

(Online-)Evaluationen sind eingebettet in die institutionellen Kontexte der Evaluationsordnungen an den jeweiligen Hochschulen und werden zugleich von den Lehrenden gestaltet. Die Wirkung von Evaluationen zeigt sich auf der individuellen Ebene der Lehrpersonen, denn sie sind es, die letztlich aus der Evaluation Schlüsse für ihre weitere Lehrtätigkeit ziehen müssen. Das individuelle Vorgehen in Lehr-Lern-Situationen ist auch von persönlichen Lehr-Lern-Überzeugungen der Lehrenden geprägt (vgl. TRAUTWEIN & MERKT, 2012; NOWAKOWSKI et al., 2012). Zudem sind Lehrende die zentralen Akteurinnen/Akteure der Evaluations-situation mit ambivalenter Rolle: Lehrende initiieren nicht selten die Evaluationsprozesse und gestalten den Rahmen innerhalb der Lehrveranstaltung (LV). Ferner sind sie Adressatinnen/Adressaten der Evaluation, indem sie (idealerweise) eine lernende Rolle darin übernehmen.

Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und hat das Ziel, die Perspektiven und Erfahrungen von solchen Lehrenden, die diese digitalisierten LVEs freiwillig nutzen, zu untersuchen.

1.1 Lehrveranstaltungsevaluationen

LVEs sind im deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren verbreitet². Forderungen zur Verbesserung der Beschäftigungsbefähigung der Studierenden, der zunehmende Wettbewerb zwischen den Hochschulen sowie der öffentliche Druck

² Wenig systematisierte Formate existieren auch bereits seit den frühen 70er Jahren.

zur Outputsteuerung der Universitäten führten zu einer Verbreitung der Lehrevaluationspraktiken an den Hochschulen (MITTERAUER, 2016, S. 59).

Begleitet wurde diese Entwicklung von Methodendebatten, wenngleich auch darauf hinzuweisen ist, dass Befragungsinstrumente häufig in den Hochschulen selbst entwickelt und kaum auf Validität und Reliabilität geprüft werden (KNÖDLER, 2019, S. 114).

Einen weiteren zentralen Diskussionspunkt stellt die Frage nach der Wirksamkeit von LVEs dar. Einige Studien stellen fest, dass eine LVE ohne eine weitere Ergänzung kaum einen Effekt auf die Entwicklung der Lehre hat (RINDERMANN, 2009, S. 276; BÖTTCHER & GREWE, 2010; PENNY & COE, 2004). RINDERMANN (2009, S. 275) empfiehlt mindestens ein an die Rückmeldung angeschlossenes Gespräch zwischen Studierenden und Lehrenden: „Durch die interne Besprechung der Ergebnisse und der Veranstaltung zwischen Dozent und Studierenden können die Resultate aktualisiert (Relevanzfunktion), Ursachen ungünstiger Urteile geklärt (Informationsfunktion) und Veränderungen gemeinsam beschlossen werden (Optimierungsfunktion)“. RASER & HENSE (2017, S. 197) stellen fest, dass Hochschullehrende sich mit den Evaluationsergebnissen auseinandersetzen, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Hierzu zählen die Verständlichkeit und Rechtzeitigkeit der Rückmeldung, die wichtig für die Rezeption und das Verständnis sind. Weiterhin wichtig sind die Akzeptanz der Ergebnisse und die Möglichkeit, Ableitung von Handlungskonsequenzen ziehen zu können. Viele der von RASER & HENSE (2017) genannten Aspekte lassen sich auch in einem Rückmeldegespräch realisieren (z. B. Verständlichkeit, Akzeptanz der Ergebnisse, Handlungskonsequenzen), wenn dieses im Anschluss an die Evaluation (Rechtzeitigkeit) stattfindet. Dies erfordert aber aus technischen wie organisatorischen Gründen einen speziellen Umgang mit der LVE insgesamt, wie z. B. die relativ zeitnahe Rückmeldung der Evaluationsergebnisse.

In den letzten Jahren haben viele Hochschulen bzw. Fakultäten begonnen, die LVE von einem papier- zu einem online-basierten Verfahren umzustellen (vgl. TREISCHL & WOLBRING, 2017). Diesem Verfahren werden große Chancen

zugebilligt, wie die Reduzierung des zeitlichen Aufwandes für die Rückmeldung, eine größere Flexibilisierung der Fragebögen, hohe Datenqualität und reduzierte Transaktions- und Verwaltungskosten (vgl. GAUL, BOMHARDT & SCHMIDT-MÄNZ, 2004; HAASER, TINSE & DRESEL 2007; THIELSCH & MOECK, 2007; GAKHAL & WILSON, 2019, S. 476). Zugleich werden aber Risiken thematisiert, wie die Übernahme einer informellen Sprache aus dem Social Media-Bereich durch eine Teilgruppe der Studierenden (TUCKER, 2014; GAKHAL & WILSON, 2019). Studierende benötigen demnach selbst die Kompetenz, konstruktiv Rückmeldungen zu geben: „Providing students with guidance would encourage a constructive feedback culture in higher education institutions and support students as future employers/employees in preparing for performance appraisals” (GAKHAL & WILSON, 2019, S. 486).

Ein anderer wesentlicher Einwand ist die Befürchtung, dass Onlinebefragungen mit einer geringeren Rücklaufquote einhergehen. KORDTS-FREUDINGER & GEITHNER (2013) zeigen in ihrer empirischen Studie, dass v. a. der Zeitpunkt (in/außerhalb der Veranstaltung) maßgeblichen Einfluss auf den Rücklauf hat. TREISCHL & WOLBRING (2017, S. 918) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die höchsten Rücklaufquoten in Online-Verfahren dann vorliegen, wenn den Studierenden die Gelegenheit und die Zeit gegeben wird, während der Unterrichtszeit zu evaluieren. Kurzum, mit Online-Verfahren lässt sich die Zeit zur Rückmeldung deutlich verkürzen und gleichzeitig wird durch ein Verfahren, in dem Studierende im Unterricht evaluieren, die Rücklaufquote erhöht. Dieses Verfahren erlaubt ohne großen Ressourcenaufwand ein zeitnahes Rückmeldegespräch, in dem die Rechtzeitigkeit der Rückmeldung gewahrt bleibt, Verständlichkeit und Akzeptanz der Ergebnisse in der gemeinsamen Interaktion kommunikativ hergestellt werden und Handlungskonsequenzen formuliert werden können. Trotz dieser Erkenntnisse stellt sich weiterhin die Frage, welche Perspektive Lehrende auf diese Möglichkeiten einnehmen.

1.2 Online-in-Präsenz (OiP)

Mit dem Begriff der „Online-in-Präsenz-Evaluation“ ist der Einsatz von Online-Evaluationen in Präsenzveranstaltungen gemeint. Die Studierenden erhalten den Zugriff auf den Fragebogen vor Ort in der Veranstaltung durch einen Link oder QR-Code. Unmittelbar nach der Beantwortung des Online-Fragebogens steht die Auswertung zur Verfügung und kann mit den Veranstaltungsteilnehmenden interaktiv diskutiert werden. Somit unterscheidet sich diese digitale Form der LVE qualitativ von der traditionellen LVE, in der die Ergebnisse nach Abschluss der LV von Evaluationszentren oder QM-Instanzen aufbereitet und anschließend verschickt werden. In Bezug auf die Digitalisierung handelt es sich um eine hybride Form der Evaluation: Auf die digitale Phase (Onlineumfrage per Tablet, Smartphone, Laptop) folgt eine analoge Phase (interaktive Kommunikation). Mit dem Format OiP werden die Vorteile der Onlinebefragung und der Befragung in der Präsenzveranstaltung kombiniert. Durch die OiP-Evaluation kommt die Möglichkeit des direkten Feedbacks und des Dialogs über die didaktischen Mittel der LV hinzu. Dadurch bietet OiP das Potenzial, eine neue Feedback- und Diskussionskultur an der Hochschule zu etablieren. Die Besprechung der Ergebnisse hängt allerdings von der Offenheit der Lehrenden ab, die Bewertung der LVE transparent zu machen.

2 Methodisches Vorgehen

Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Perspektive der Lehrenden auf die Online-Evaluation und die damit verknüpfte Möglichkeit zum unmittelbaren interaktiven Feedbackprozess, an dem die Lehrenden wie die Studierenden beteiligt sind. Folgende Fragen rücken dabei in den Fokus: Welche Unterschiede sehen Lehrende zwischen der Online-in-Präsenz-Evaluation und der traditionellen analogen LVE mit paper & pencil? Nutzen die Lehrenden eine interaktive, transparente Darstellung und Diskussion der Ergebnisse am Ende der Präsenzveranstaltung? Wie emp-

finden Lehrende die Evaluation und ein Rückmeldegespräch³ und welche Schlüsse ziehen sie für sich und ihre Lehre daraus? Welche grundsätzlichen Einstellungen gegenüber dem Evaluationsverfahren haben Lehrende entwickelt und welche Konsequenzen ziehen sie daraus?

Das methodische Vorgehen war offen und explorativ konzipiert. Im Vordergrund steht die Perspektive der Lehrenden und diese sollte möglichst frei in einem qualitativen Forschungsdesign geäußert werden können (vgl. FLICK, 2004). Dazu wurden leitfadengestützte Experteninterviews⁴ für Lehrende entwickelt (s. Abb. 1). Darin stand jeweils das Interesse an der professionellen Perspektive und der Praxiserfahrung der Lehrenden im Vordergrund.

<p>Interviewleitfaden: Lehrende</p> <p>Interviewpartner/-in: _____ Datum und Uhrzeit: _____</p> <p>Könnten Sie sich bitte kurz vorstellen?</p> <p>Wie sind Sie zu Online-in-Präsenz-Evaluation (OiP) gekommen? (Ihr erster Berührungspunkt mit der OiP-Evaluation)</p> <p>Bitte erzählen Sie uns, wie Ihre Lehrveranstaltungsevaluation(en) mit OiP abgelaufen sind.</p> <p>Wie ist die Interaktion zwischen Ihnen und den Studierenden abgelaufen?</p> <p>Wie haben Sie die Reaktionen der Studierenden und den Ablauf empfunden?</p> <p>Was war Ihre Motivation, diesen Weg der Lehrveranstaltungsevaluation zu wählen?</p> <p>Was haben Sie aus der LVE mit OiP für sich mitgenommen?</p> <p>Zum Ende: Haben Sie noch etwas zu ergänzen? Gibt es Punkte bzw. Aspekte zum Thema die sie gerne noch ansprechen würden?</p>

Abb. 1: Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

Das Sampling erfolgte als selektives Sampling nach theoretischen Vorüberlegungen (vgl. KELLE & KLUGE, 2010, S. 50). Befragt wurden Lehrende, die bereits in

³ Das Rückmelde- bzw. Feedbackgespräch wird als interaktiver Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden über die Evaluationsergebnisse verstanden.

⁴ Der Leitfaden wurde mit Hilfe der SPSS-Methode nach HELFFERICH (2011) entwickelt.

Kontakt mit OiP-Verfahren gekommen waren oder dieses im Befragungszeitraum freiwillig durchführten. Es wurden insgesamt sieben Lehrende befragt: Bei den Interviewten handelte es sich um drei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen auf einer Qualifizierungsstelle, drei Juniorprofessorinnen/-professoren sowie ein Professor, der wenige Wochen vor dem Interview eine Professur übernommen hat. Die Befragten waren an jeweils einer Fakultät an zwei Hochschulen tätig (drei an einer Hochschule, vier an der anderen), wobei sich beide Hochschulen bzw. Fakultäten in ihrem LVE-Verfahren deutlich unterscheiden⁵. Dazu wurden von beiden Hochschulen Evaluationsverantwortliche zum Hintergrund der Evaluationsprozesse befragt.

Die Interviews wurden entweder face-to-face, per Videübertragung oder per Telefon geführt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet, anschließend transkribiert und anonymisiert. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an das in der Grounded-Theory-Methodologie von STRAUSS & CORBIN (1996) formulierte Verfahren mit offenem, axialem und selektivem Kodieren unter Verwendung der Software MAXQDA. Im ersten Schritt wurden alle Interviews vollständig Satz für Satz offen kodiert, dann die Vielzahl an Kodes in Kategorien zusammengefasst und ggf. dimensionalisiert. Im Rahmen des axialen Kodierens wurde ein angepasstes Kodierparadigma genutzt. Das Kodierparadigma diente der Orientierungshilfe, um die Kategorien weiterzuentwickeln und ihre Beziehungen zueinander herauszuarbeiten. Im letzten Schritt, dem selektiven Kodieren, wurde die Kernkategorie ermittelt, die sich aus der Analyse herauskristallisierte. Es handelt sich dabei um das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien gruppiert werden können.

Bei der Interpretation ist zu bedenken, dass die Ergebnisse dieses explorativen Forschungsprojektes nicht generalisierbar sind. Wohl aber lassen sie sich als erste Erkenntnisse, die als Ausgangspunkt für weitere Forschungen zu verstehen sind, betrachten.

⁵ Beide Fakultäten haben eine geistes- und kulturwissenschaftliche Ausrichtung.

3 Die Perspektive der Lehrenden auf die LVE mit Online-in-Präsenz

Das Kategoriensystem für die Lehrenden wurde in Anlehnung an das Kodierparadigma in mehrere Sphären eingeteilt (s. Abb. 2). Dazu zählen die *Motivation der Lehrenden*, die *Kontext(-bedingungen)*, die Perspektive der Lehrenden auf die *Evaluation und das Feedbackgespräch* sowie der *Umsetzungsprozess der Evaluation* und die *subjektiven Wirkungsannahmen* der Lehrenden.

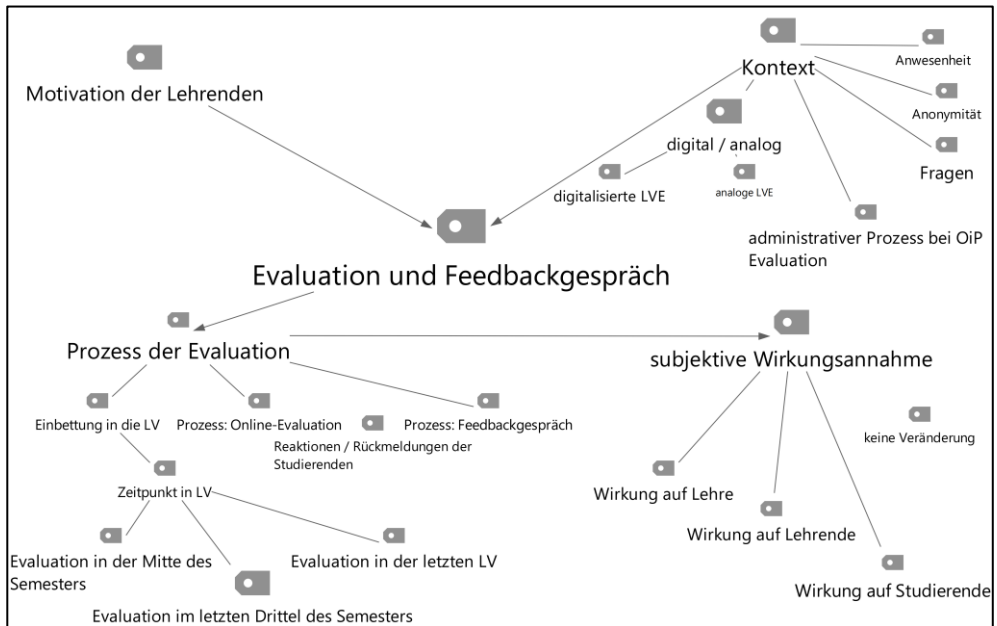


Abb. 2: Perspektiven der Lehrenden – Gesamtschema (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Evaluation äußern alle Lehrenden eine karrierebezogene Motivation, nämlich den Bedarf nach LVE zur Vorlage für Bewerbungs- und Berufungsverfahren. Den befragten Lehrenden geht es darum, Erkenntnisse über die eigene

Lehre zu generieren, Anregungen zur Weiterentwicklung zu erhalten und die eigene Lehre zu rechtfertigen (vgl. zu den analogen Funktionen der Evaluation STOCKMANN, 2006). Zudem wird angegeben, dass das Feedbackgespräch geeignet ist, als didaktisches Instrument eingesetzt zu werden. Ferner wird das Rückmeldegespräch als Möglichkeit gesehen, die in der Evaluation geäußerte Kritik durch die Diskussion besser zu verarbeiten und sich somit von negativen Gefühlen zu entlasten.

Neben diesen Motiven sind auch die Möglichkeiten und Begrenzungen, die sich aus den Kontextfaktoren ergeben, für die interviewten Lehrenden von großer Bedeutung. Zu den *Kontext*bedingungen zählen der organisatorische Austausch mit der administrativen Ebene und der dadurch vorgegebene Prozess, die institutionellen Regelungen zu *Anonymität* und *Anwesenheit* sowie fachspezifische und vom Lehrstil abhängige Faktoren. Zentrale Kontextfaktoren stellen die technischen und methodischen Bedingungen dar, unter denen die Evaluationen stattfinden können. Hier ist vor allem der Umstieg von einem *analogen* zu einem *digitalen* Format zu nennen. Den Lehrenden zufolge bringt das Online-in-Präsenz-Verfahren den Vorteil mit sich, dass durch die Digitalisierung das „Feedbackgespräch erst ermöglicht wird“. Diese Aussage ist angesichts von Beispielen zu Rückmeldegesprächen in analogen Evaluationskontexten (vgl. RINDERMANN, 2009) sicherlich zu weit gegriffen, aber sie macht deutlich, dass mit digitalen Evaluationsformaten zeitnahe Feedbackgespräche erleichtert werden. Dies liegt vor allem daran, dass aus Sicht der befragten Lehrenden durch die unmittelbare Digitalisierung die Ergebnisse der LVE schneller abrufbar sind und der gesamte Prozess wesentlich weniger aufwändig ist (z. B. kein Druck von Papierfragebögen, keine nachträgliche Digitalisierung der Daten).

„Genau, das war das mit der Schnelligkeit insbesondere, was ich eben angesprochen habe, und auch, dass man autark ist. [...] Und ich finde, dass ja eben deswegen schön, dass es digital ist, weil diese Feedbackkultur ist mir nur dadurch möglich, dass ich die Ergebnisse digital habe“

(Interview_3, Pos. 72).

Diese Einsicht deckt sich auch mit der Perspektive der Evaluationsverantwortlichen, die an allen drei Hochschulen die Durchführung von Feedbackgesprächen befürworten und dazu auch die Lehrenden anregen, obwohl sich die Hochschulen darin unterscheiden, in welchem Ausmaß OiP im Rahmen der LVE angewendet wird.

In den befragten Fakultäten werden die *Fragen* in den Fragebögen von den Evaluationsverantwortlichen vorgegeben. Die befragten Lehrenden zeigen ein sehr differenziertes Verhalten gegenüber den verschiedenen Fragetypen. Während für mehrere Lehrende die offenen Fragen bzw. Antworten von Interesse sind, sind für andere nur die geschlossenen Fragen von Interesse, in einem Fall sogar nur die Gesamtnote. „Tatsächlich für mich der sehr relevante Teil – die Gesamtnote“ (Interview_7, Pos. 42). Offene Fragen sind vor allem für Lehrende interessant, die ein vorbereitetes Feedbackgespräch in ihrem Evaluationsprozess vorsehen.

„[...] für mich interessant waren die offenen Fragen, die waren, das musste man ein bisschen filtern, in der Tat. Filtern im Sinne von nichts zensieren, aber so ein bisschen basteln, manches auch verstehen. Manchmal musste ich auch einfach nachfragen, also es gab diesen und jenen Kommentar, oder, ich habe das immer umformuliert, um auch die Anonymität zu wahren“ (Interview_1, Pos. 30).

Motivation und Kontextbedingungen beeinflussen die grundlegenden Haltungen und Einstellungen zu Evaluation und Feedbackgespräch. Grundsätzlich stehen die Befragten der Evaluation positiv gegenüber, was aber vor allem dem theoretisch geleiteten Sampling zuzuschreiben ist. Daraus leiten die Lehrenden aber keine Verpflichtung zur Evaluation oder einem Evaluationsformat ab. Vielmehr wurde auch geäußert, dass „Evaluation ein individuelles Geschäft“ sei und Lehrende große Autonomie in der Durchführung der LVE haben sollten.

Von mehreren befragten Lehrenden wurde kritisch angemerkt, dass die Studierenden meist nicht über die Kompetenz verfügen würden, die Lehre angemessen und reflektiert zu bewerten. Andere Befragte wiederum beziehen sich positiv auf die Feedbackgespräche: So wurde von Dozierenden, die Feedbackgespräche vornehm-

lich zum besseren Verständnis der studentischen Kritik nutzen, geäußert, dass diese wichtiger seien als die Evaluation selbst. „Und wie gesagt, das Gespräch über die Evaluation war für mich eigentlich fast noch wichtiger als die Evaluation selbst. Das werde ich versuchen noch weiter auszubauen, denke ich“ (Interview_5, Pos. 48).

Befragte, die ausführliche Feedbackgespräche durchführen, betonen die Bedeutung von Feedbackgesprächen für die Vermittlung und den Erwerb von Feedbackkompetenzen und schließlich werden Feedbackgespräche in LVEs als Baustein einer neuen Feedbackkultur an den Hochschulen betrachtet, die sie sich wünschen.

„Das war hoch interessant, weil man viel über das Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden, genau in diesen Situationen ablesen kann, weil es echt um Wesentliches geht, nämlich so eine Art Rollentausch auch, das sieht das System ja sonst eigentlich nicht vor“ (Interview_1, Pos. 38).

Diese unterschiedlichen Einstellungen finden sich im *Prozess der Evaluation* wieder. Für alle Befragten besteht der Evaluationsprozess aus der schriftlichen Befragung und einer Rückmeldung an die Studierenden. Ist erstere in ihrer Form weitgehend durch das Evaluationszentrum bzw. die QM-Instanz an der Hochschule oder Fakultät bestimmt, haben die Lehrenden hinsichtlich der Rückmeldephase mehr Gestaltungsfreiheit. Das Verhältnis beider Schritte ist auch abhängig davon, zu welchem Zeitpunkt im Verlauf sie die Evaluation ansetzen. Manche Befragte planen die Evaluation in der zweiten Hälfte bzw. im letzten Drittel des Seminars ein, womit sie Zeit für ein ausgedehntes Rückmeldegespräch gewinnen. Wenn die Evaluation am Ende des Semesters durchgeführt wird, bspw. weil eine LV eine kohärente Dramaturgie besitzt, die erst am Ende angemessen bewertet werden kann, können mögliche Verbesserungsvorschläge erst im nächsten Semester umgesetzt werden. Die schriftliche Befragung erfolgt bei allen Befragten innerhalb der Sitzung und kann mit einer mehr oder weniger ausführlichen Erläuterung eingeleitet werden, in der die Lehrenden den Studierenden den weiteren Ablauf erklären.

Die interviewten Lehrenden unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Gestaltung dieser Rückmeldephase. Befragte Lehrende, die am Ende der LV evaluieren,

lassen nur eine kurze Rückmeldephase anschließen, in denen sie die für sich wichtigen Ergebnisse kommentieren und allenfalls Anmerkungen der Studierenden dazu zulassen. Andere Interviewpartner/innen planen dafür eine längere Phase ein, kommentieren und diskutieren die Gespräche unmittelbar nach der Evaluation. Hier werden aber vor allem die geschlossenen Fragen diskutiert und die offenen Fragen beiseitegelassen. Ein drittes Vorgehen stellt die Verlagerung der Rückmeldephase auf die nächste Veranstaltung dar. Die Lehrenden haben dann die Möglichkeit, die Ergebnisse, vor allem auch der offenen Fragen, zu reflektieren. In dem Feedbackgespräch werden die Überlegungen der Lehrenden zur Diskussion gestellt und den Studierenden ein Gesprächsangebot gemacht.

Allgemein geht es den befragten Lehrenden in der Feedbackphase darum, die Rückmeldungen der Studierenden zurück zu spiegeln und weniger um „Selbstbeweihräucherung“ oder um „Lobhudelei“.

„Ich habe mich immer sehr herzlich für alle Kommentare bedankt, gesagt, das weiß ich sehr zu schätzen, erwähnen möchte ich sozusagen, das was sie kritisch gesehen haben, also nur darüber habe ich gesprochen, also ich habe das nicht nochmal zur exponierten Selbstbeweihräucherung genutzt [...] – so habe ich es immer gemacht und das war dadurch auch dann tatsächlich auch schon in der Stunde darauf und dann blieben meistens noch mindestens 6, 7, 8 Wochen Zeit – die Dinge auch geändert, also auch so eine gewisse Stringenz auch deutlich zu machen, [...]“ (Interview_1, Pos. 23)

Vielmehr geht es für vor allem bei den Befragten, die von vornherein längere Feedbackphasen einplanen, darum, die Kritikpunkte aufzugreifen, unerwartete Ergebnisse zu besprechen sowie didaktische Vorgehensweisen transparent zu machen.

Die *Reaktionen bzw. Rückmeldungen der Studierenden* werden unterschiedlich wahrgenommen: So wird einerseits beobachtet, dass viele Studierende desinteressiert sind und sich meist nur Einzelne beteiligen. Andererseits wird berichtet, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Rückmeldungen für Studierende bedeutsam sei. Aufschlussreich aus der Perspektive eines befragten Lehrenden ist es, dass

Studierende pragmatisch und nicht idealistisch an die Evaluation herangingen. Dabei sind aber insbesondere die Rollen und Perspektiven in der Interaktion interessant. Ziel mancher Lehrender ist es, eine Verschränkung der Perspektive von Lehrenden und Lernenden zu erreichen. Dies bedeutet nicht nur, dass die Lehrenden die Rückmeldung der Studierenden besser verstehen, sondern auch die Studierenden die Perspektiven der Lehrenden, die selbst innerhalb eines institutionalisierten Handlungsrahmens agieren, annehmen und verstehen können.

Inhaltlich unterscheiden sich die Bewertungen der Rückmeldungen der Studierenden durch die Lehrenden: So äußern einerseits manche befragte Lehrende, dass die Studierenden kaum Verbesserungsvorschläge machten, während andere Befragte ausführen, dass Studierende auch eigene Ideen einbringen und diese im Feedbackgespräch diskutiert werden.

Die befragten Lehrenden äußern sich auch zu den Auswirkungen von Evaluations- und Feedbackprozessen. Dabei ist zu beachten, dass es sich dabei um *subjektive Wirkungsannahmen* der Lehrenden und keineswegs um gemessene Wirkungen handelt.

Nach Einschätzung der befragten Lehrenden empfinden Studierende zumindest das Feedbackgespräch als eine große Wertschätzung, reflektieren aber zugleich ihre eigenen Perspektiven darin nicht weiter („*Wirkung auf Studierende*“).

Die Auswirkungen auf sich selbst sehen die Lehrenden differenzierter („*Wirkung auf Lehrende*“). Hier gibt es z. B. die Ebene der Empfindungen, die sehr vielfältig sein können: Freude und Genugtuung, wenn die Bewertung der Studierenden positiv ausgefallen ist, aber auch Kränkung. Die interaktive Auseinandersetzung mit der Kritik im Feedbackgespräch empfinden Lehrende als entlastend, weil die Kritik dadurch besser verständlich bzw. deutlich wird, dass sie nicht persönlich gemeint ist oder willkürlich geäußert wurde. In diesen Fällen hat das Feedbackgespräch geholfen, mit der Kritik umzugehen.

Evaluation und Feedbackgespräch werden gleichermaßen eine *Wirkung auf die Lehre* zugeschrieben. Alle Befragten gaben an, ihre Lehre nach kritischer Rückmeldung in irgendeiner Weise verändert oder Veränderungspotential erkannt zu

haben. In manchen Fällen wurden sogar noch in der laufenden LV Veränderungen vorgenommen.

Allerdings konnten die befragten Lehrenden unisono auch Bereiche identifizieren, in denen keine Änderungen möglich waren („keine Veränderung“).

4 Fazit: Digitalisierte Lehrveranstaltungs-evaluation und eine neue Feedbackkultur

Bei der Analyse der Lehrendenperspektive lässt sich feststellen, dass bestimmte Motive, Prozesse und Einstellungen miteinander gekoppelt sind. Wenn auch auf Basis eines kleinen Samples und damit ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit, bilden miteinander gekoppelte Motive, Prozessorganisationsformen und Einstellungen intern kohärente Ansätze hinsichtlich der LVE im OiP-Format. Dies heißt aber nicht, dass alle Lehrenden eindeutig einem Ansatz verpflichtet sind, vielmehr kann die Perspektive und Praxis einzelner Lehrender auch zwischen verschiedenen Ansätzen oszillieren:

Ansatz A kommt der klassischen analogen Evaluation am nächsten. Hier werden insbesondere Erkenntnis- und Entwicklungsziele verfolgt und die Evaluation findet am Ende der LV statt. Die Feedbackphase ist relativ kurz und knapp und es bestehen Zweifel daran, wie sinnvoll ein Feedbackgespräch ist. Die Weiterentwicklung der Lehre kann sich erst auf die folgenden Lehrveranstaltungen beziehen.

In Ansatz B dominiert das Entlastungsmotiv. Die Evaluation kann während oder am Ende der Lehrveranstaltung stattfinden und ist gefolgt von einem eingeplanten Feedbackgespräch in derselben oder der folgenden Sitzung. Darin werden vor allem die geschlossenen Fragen diskutiert, um die enthaltene Kritik zu klären und für die Lehrenden verarbeitbar zu machen.

In Ansatz C tritt zu anderen Motiven (Entwicklung, Erkenntnis, Rechtfertigung) eine pädagogische Motivation, in dem Sinne, dass das Feedbackgespräch selbst als didaktische Methode eingesetzt wird, um Feedbackkompetenzen zu fördern und

eine Feedbackkultur zu etablieren. Die Evaluation findet in der Mitte bzw. im letzten Drittel der LV statt, ein gesondertes Feedbackgespräch, in dem v. a. offene Fragen wichtig sind, in der folgenden Sitzung. Die Veränderungen erfolgen idealerweise bereits in der gleichen LV.

In allen vorgestellten Ansätzen ist durch die Digitalisierung der LVE eine Veränderung in den Prozessen festzustellen. Durch die digitalisierte LVE wird ein Feedbackgespräch erleichtert. Die dadurch gewonnene Interaktivität bringt aus Sicht der Lehrenden einen Gewinn für die Evaluation, denn so können die Lehrenden weitere Erkenntnisse über ihre LV gewinnen und die Rückmeldung der Studierenden besser verstehen. Zusätzlich eröffnen sich neue Entwicklungsanregungen, die sich z. T. aus Verbesserungsvorschlägen der Studierenden im Gespräch ergeben. Schließlich gibt ein Feedbackgespräch den Lehrenden die Gelegenheit, ihre Lehre zu erklären und den Studierenden die Perspektive von Lehrenden nahezubringen. Dabei zeigt sich aber auch, dass die Bedeutung der Feedbackgespräche abhängig ist von der Einstellung der Lehrenden. Wer eher entlastende oder pädagogische Motive verfolgt, schätzt das Feedbackgespräch wichtiger als die Evaluation selbst ein. Aus Sicht aller interviewten Lehrenden tragen Feedbackphasen grundsätzlich zur Entwicklung und Verbesserung der Lehre bei. Insbesondere gilt dies für Lehrende, die ausgedehnte Feedbackgespräche durchführen.

Die Digitalisierung alleine kann nicht zur Verbesserung der Wirkung von LVE führen. In Kombination mit einer pädagogischen Motivation der Lehrenden, förderlichen institutionellen Rahmenbedingungen und einer Unterstützung durch die Evaluationsverantwortlichen wird sie von den befragten Lehrenden, v. a. wegen der Erleichterung von Feedbackgesprächen, als ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Hochschullehre betrachtet. Darüber hinaus liegt der Vorteil der digitalisierten LVE in der Prozessvereinfachung: Der organisatorische Aufwand kann so weit reduziert werden, dass die Hürden für eine dialogische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen massiv sinken. Das gilt in besonderem Maße für große Hochschulen, da dort allein aufgrund der Menge der LVEs eine zeitnahe Bereitstellung der Ergebnisse aus einer analogen Erhebung rein organisatorisch oft nicht gewähr-

leistet werden kann, sodass Feedbackgespräche häufig nicht umgesetzt werden können, auch wenn es natürlich prinzipiell möglich wäre.

Wir verstehen unsere explorative Studie als Ausgangspunkt für weitere Forschungen. So wäre es sinnvoll, Perspektiven von weiteren Gruppen von Akteurinnen/Akteuren einzubeziehen. Das wären z. B. dienstältere Professorinnen/Professoren und Lehrende anderer Fächergruppen sowie Lehrende, die sich explizit gegen diese Form der LVE entscheiden. Weiterhin wäre die Studierendenperspektive ebenfalls hinzuziehen, um ein umfassendes Bild durch Befragung beider Seiten zu gewinnen. Zudem wäre es wichtig, weitere Ansätze der Lehrenden zur digitalen LVE zu identifizieren. Darüber hinaus bedarf es großflächiger, standardisierter Erhebungsmethoden, um die Ergebnisse in der Breite abzusichern. Schließlich stellt sich die Frage, wie auf Basis der unterschiedlichen Einstellungen und Bedürfnisse der Lehrenden die LVE weiterentwickelt werden kann.

5 Literaturverzeichnis

Auth, G. (2017). Campus-Management-Systeme. Prozessorientierte Anwendungssoftware für die Organisation von Studium und Lehre. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26(1), 40-58.

Böttcher, W. & Grewe, C. M. (2010). Eine Untersuchung zur Wirksamkeit der studentischen Lehrveranstaltungskritik am Beispiel der Westfälischen Wilhelmsuniversität Münster. In P. Polenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 73-82). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Ebner, M., Leitner, P., Ebner, M., Taraghi, B. & Grandl, M. (2018). Die Rolle der Bildungsinformatik für die Hochschule der Zukunft. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S.117-128). Wiesbaden: VS Springer.

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.

Gakhal, S. & Wilson, C. (2019). Is students' qualitative feedback changing, now it is online? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 476-488.

Gaul, W., Bomhardt, C. & Schmidt-Mänz, N. (2004). Einsatz von computer-gesteuerter Lehrveranstaltungsevaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 1/2004, 35-50.

Haaser, K., Thielsch, M. T. & Moeck, R. (2007). Studentische Lehrveranstaltungsevaluation online: Erfahrungen, Empfehlungen und Standards der Prozessgestaltung. In M. Krämer & S. Preiser (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 337-346). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Harris-Huermann, S., Pohlenz, P. & Mitterauer, L. (2018). Digitalisierung und Evaluation: Eine Positionsbestimmung. In S. Harris-Huermann, P. Pohlenz & L. Mitterauer (Hrsg.), *Digitalisierung an der Hochschule. Neue Anforderungen an die Evaluation?* (S. 7-14). Münster & New York: Waxmann.

Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

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.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

Knödler, E. (2019). *Evaluation an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungskritik*. Wiesbaden: Springer VS.

Krotz, F. (2007). *Mediatisierung – Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

Mitterauer, L. (2016). Wirkungen der Lehrveranstaltungsevaluation an der Universität Wien. In L. Mitterauer, S. Harris-Huermann & P. Pohlenz (Hrsg.), *Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte* (S. 59-74). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

- Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, E.** (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrveranstaltungs-Rückmeldungen lernen können. Der differenzielle Einfluss prozess- vs ergebnisorientierten Feedbacks auf Lehrerorientierungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 253-271.
- Penny, A. R. & Coe, R.** (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Education Research*, 74(2), 215-253.
- Raser, M. & Hense, J.-U.** (2017). Was geschieht nach der Ergebnissrückmeldung? In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani & N. Schaper (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Dialog. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015* (S. 193-212). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rindermann, H.** (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Seufert, S., Ebner, M., Kopp, M. & Schlass, B.** (Hrsg.) (2015). E-Learning-Strategien für die Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(2), 9-18.
- Stockmann, R.** (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 27-56). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Trautwein, C. & Merkt, M.** (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 83-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Tinsner, K. & Dresel, M.** (2007). Onlinebefragung in der Lehrveranstaltungsevaluation: Ein faires, verzerrungsfreies und ökonomisches Verfahren. In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse* (S. 59-69). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Treischl, E. & Wolbring, T. (2017). The Causal Effect of Survey Mode on Students' Evaluations of Teaching: Empirical Evidence from Three Field Experiments. *Research in Higher Education*, 58, 904-921.

Tucker, B. (2014). Student evaluation surveys: anonymous comments that offend or are unprofessional. *Higher Education*, 68, 347-358.

Von der Heyde, M., Auth, G., Hartman, A. & Erfurth, C. (2017). Hochschulentwicklung im Kontext der Digitalisierung – Bestandsaufnahme, Perspektiven, Thesen. In M. Eibl & M. Gaedke (Hrsg.), *INFORMATIK 2017* (S. 1757-1772). Bonn: Gesellschaft für Informatik.

Autoren



Mag. Gerald WOLF || Universität zu Köln, Zentrale Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung || Albertus-Magnus-Platz, D-50923 Köln

www.portal.uni-koeln.de/evaluation-studium-lehre.html

gerald.wolf@uni-koeln.de



Christian KOTHE, M.A. || ehemals Universität zu Köln, Zentrale Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung || Albertus-Magnus-Platz, D-50923 Köln