

Adaptive Online-Lehrevaluation: Wie nutzen Dozierende die Möglichkeit, einen standardisierten Fragebogen optional zu ergänzen?

Falk Scheidig

Lehrveranstaltungsevaluationen (LVE) sind inzwischen an vielen Hochschulen etabliert, aber mit einem Akzeptanzproblem behaftet, weil u.a. die Mitgestaltung durch Dozierende nicht gesichert ist und vorgegebene Fragebögen ihren Lehrorientierungen sowie heterogenen Lehrkontexten kaum Rechnung tragen (können). Im Beitrag wird ein adaptives Verfahren vorgestellt und ausgewertet, bei dem Dozierende online einen Kernfragebogen für ihre Lehrveranstaltung um Items erweitern können. Die Analyse zeigt, dass ca. die Hälfte der Dozierenden (N = 279) diese Option nutzt. Fragen aus einem Item-Pool werden dabei wesentlich öfter ergänzt als selbst formulierte Fragen, dozierenden- bzw. inhaltszentrierte Fragen werden häufiger hinzugefügt als lern- bzw. studierendenorientierte Fragen.

Widmung

Für Alexander Hofmann.

1 Akzeptanzprobleme und digitale Weiterentwicklungen von LVE

Lehrveranstaltungsevaluationen (LVE) haben seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Hochschulraum eine Etablierung als ein Element im Maßnahmenensemble zur Qualitätsentwicklung erfahren, wurden und werden dabei jedoch mit anhaltenden Vorbehalten bedacht (Matthies & Simon, 2008; Rindermann, 2003). Inzwischen finden LVE-Resultate zunehmend bei Personalentscheidungen wie Berufungen Berücksichtigung (Pfeiffer et al., 2015, S. 166) sowie auch in anderen Kontexten, etwa bei der Vergabe von Lehrpreisen (Scheidig & Tremp, 2020, S. 74 f.).

Die intendierte Wirkung von LVE als Impuls und Grundlage für Qualitätsbemühungen – insbesondere auf Ebene der Dozierenden – korrespondiert mit der dem Instrument entgegengebrachten Akzeptanz, denn „*Evaluation stellt zunächst Messung dar, noch keine Intervention!*“ (Rindermann, 2003, S. 241; vgl. auch Henninger & Balk, 2001). Die Akzeptanz von LVE steht jedoch im Zweifel, wie eine jüngere Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DSG, 2020) exemplarisch dokumentiert. Die

Gründe für das Akzeptanzproblem sind unterschiedlicher Art: Bereits seit langem wird diskutiert und erforscht, ob LVE ein valides Instrument sind und studentische Rückmeldungen überhaupt eine belastbare Erkenntnisquelle für die Beurteilung von Lehrqualität darstellen (Marsh, 2007; Pfeiffer et al., 2015; Spooren et al., 2013).

Des Weiteren wird kritisiert, dass LVE nur selten theoretisch begründet, empirisch abgestützt und hochschuldidaktisch informiert seien, sondern stattdessen ein Amalgam aus Verwaltungsakt, Gremienkonsens und hochschulpolitischer Funktionalisierung darstellen und folglich von allen Beteiligten kaum als Erkenntnisquelle verstanden würden (Rindermann, 2003; Schmidt et al., 2014; Zumbach et al., 2007). Auch konfligiere die LVE mit dem Autonomiestreben von Dozierenden (Wolf & Kothe, 2020), da es sich um einen oktroyierten Prozess handelt, zudem werde mit ihr *„die asymmetrische ‘Schüler-Lehrer-Beziehung’ und die damit verbundenen Rollen infrage gestellt“* (Schmidt et al., 2014, S. 48). So könnte ein Grund für die *„Zurückhaltung bei der aktiven Nutzung von Evaluationsergebnissen zur Verbesserung der Kursqualität darin liegen, daß die evaluierten Personen die Chance nutzen, an der letztmöglichen Stelle des Evaluationsprozesses Einfluß auf den Evaluationsprozeß zu nehmen, indem sie die Rückmeldung nicht aufgreifen und sich gleichsam der Evaluation entziehen.“* (Henninger & Balk, 2001, S. 5 f.) Aufmerksamkeit erlangte 2019 die Klage eines Konstanzer Hochschullehrers, der seine Lehrfreiheit durch die LVE beeinträchtigt sah. Der Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg urteilte, dass eine externe Evaluierung von Lehrveranstaltungen prinzipiell rechtmäßig ist, im konkreten Fall betrachtete das Gericht die Evaluation aber als nicht rechtskonform, da *„ein maßgeblicher Einfluss der Gruppe der Hochschullehrerinnen und -lehrer an der hochschulinternen Entscheidungsfindung im Bereich der Lehrevaluation nicht in ausreichendem Maße sichergestellt“* sei (Urteil vom 19.12.2019 – 9 S 838/18).

Bereits länger wird ein Lösungsansatz des Akzeptanzproblems darin gesehen, Dozierende bei der Gestaltung der LVE einzubeziehen (z. B. Henninger & Balk, 2001). Ein solcher Einbezug kann sich auf die Fragebogengestaltung, z. B. Anzahl und Inhalt der Items, sowie auf Rahmenbedingungen der Evaluation beziehen, z. B. Durchführungsmodalitäten und Umgang mit Ergebnissen. Der Problematik differenter Lehrkontexte, die zwischen Disziplinen, Lehrveranstaltungstypen, Studiengängen und -stufen variieren, und den hieraus erwachsenden Limitationen bei der Passung eines zentralen Instruments auf heterogene Lehrbedingungen wird damit jedoch nur bedingt Rechnung getragen. Auch die verschiedenen Lehrorientierungen von Dozierenden kann eine hochschulweite Evaluation selbst bei partizipativer Erarbeitung des Fragebogens nicht hinreichend abbilden. Unterschieden wird gemeinhin zwischen einer dozierenden- bzw. inhaltszentrierten Lehrorientierung (teacher focused) und einer studierenden- bzw. lernorientierten Lehrorientierung (student focused) (Trautwein, 2013): Während erstgenannte die Vermittlungsaktivität der Dozierenden unter Betonung

der inhaltlichen Wissensdarbietung akzentuiert, lenkt zweitgenannte den Fokus auf aktive Aneignungsprozesse der Studierenden unter Berücksichtigung individueller Lernstände und -prozesse (Lübeck, 2010; Trigwell et al., 2005).

Viele Hochschulen haben in den vergangenen Jahren von papier- auf online-basierte LVE umgestellt; damit verbindet sich u.a. die Erwartung einer Aufwandsreduktion sowie die zeitnahe Verfügbarkeit automatisiert übertragener Daten (Dresel & Tinsner, 2008; Simon et al., 2013; Spooren et al., 2013; Wolf & Kothe, 2020). Dem stehen jedoch Vorbehalte gegenüber, u.a. mit Blick auf die bei Online-Fragebögen niedrigere Rücklaufquote, die als negativer Methodeneffekt diskutiert wird (Simon et al., 2013; siehe Abschnitt 2). Aus konzeptioneller Sicht bietet eine Anlage als Online-Befragung verschiedene Optionen der Weiterentwicklung von LVE, z.B. lassen sich Filterfragen leichter realisieren, Randomisierungen der Item-Folge umsetzen, multimediale Elemente einbetten usw. (Simon et al., 2013). Wenig beachtet ist bislang die Möglichkeit, Dozierenden die Möglichkeit einzuräumen, den Online-Fragebogen individuell zu ergänzen. Hierfür wird etwa in der eingangs erwähnten Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DSG, 2020) votiert. Mit der Online-Durchführung von LVE sinken im Vergleich zu Papierfragebögen die Hürden für eine aktive Beteiligung der Dozierenden, die hierdurch von Objekten der LVE zu Mitgestaltenden werden können. Damit verschiebt sich der Charakter von einer rein externen Evaluation graduell in Richtung Selbstevaluation, da sie das eingesetzte Instrument partiell mitverantworten.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird ein adaptives LVE-Verfahren vorgestellt, bei dem Dozierende einen Kernfragebogen über eine Online-Maske um Fragen aus einem Item-Pool und selbst formulierte Fragen ergänzen können, und die Frage beantwortet, wie Dozierende diese Möglichkeit nutzen. Dies ist einerseits relevant für die Diskussion über die (adaptive) Weiterentwicklung von LVE und gibt andererseits Hinweise darauf, wie Dozierende Lehrqualität für sich operationalisieren.

2 Adaptive LVE – das Beispiel der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH FHNW)

Das im Weiteren dargestellte adaptive Verfahren wurde an der PH FHNW (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) nach einer Pilotierungsphase zum Herbstsemester 2019/20 implementiert. Maßgeblich für die Verfahrensanlage war die Prämisse, die LVE primär als formatives Feedbackinstrument für Dozierende zu konfigurieren, eine Kontrollfunktion und Rechenschaftslegung steht nicht im Fokus (vgl. DSG, 2020; Zumbach et al., 2007). Die Möglichkeit, den Fragebogen um individuelle Items zu ergänzen, folgt dem Ansinnen, dass Dozierende erstens das Instrument hinsichtlich der Spezifika der eigenen Lehrveranstaltung anpassen können, zweitens eigenen lehrbezogenen Erkenntnisinteressen durch die Auswahl oder Formulierung

von Evaluationsfragen nachgehen können und drittens idealiter die Akzeptanz des obligatorischen LVE-Verfahrens durch die adaptive Fragebogenanlage gestärkt wird.

Das mit der Software „evasys“ (Version 7.0) umgesetzte LVE-Verfahren sieht vor, dass Studierende den Online-Fragebogen in einer Präsenzsitzung im letzten Semesterdrittel mit einem eigenen mobilen Endgerät online ausfüllen („Bring your own device“)¹. Damit wird versucht, die Vorteile papierbasierter Verfahren (hoher Rücklauf, raumzeitliche und soziale Unmittelbarkeit der Evaluation, festes Zeitbudget für Evaluation) und online-basierter Verfahren (geringer Aufwand, zeitnahe Auswertung und automatisierter Ergebnisversand) zu kombinieren (vgl. auch Dresel & Tinsner, 2008; Kordts-Freudinger & Geithner, 2013; Treischl & Wolbring, 2017; Wolf & Kothe, 2020). Im hier betrachteten Herbstsemester 2019/20 betrug der Rücklauf über alle Lehrveranstaltungen 77,9 %.

Der Standardfragebogen enthält 25 geschlossene und 3 offene Fragen, diese zentrieren sich auf Merkmale der Lehrveranstaltung (z. B. Schwierigkeitsgrad, Lernzielorientierung), das Dozierendenhandeln (z. B. verständliche Inhaltsvermittlung, Lernunterstützung), eine Selbsteinschätzung der Studierenden (z. B. Lernzielerreichung, aktive Teilnahme) und die Gesamtbeurteilung der Lehrveranstaltung (z. B. Globalurteil, besonders gute oder optimierungsbedürftige Elemente). Diesen Fragebogen können Dozierende individuell erweitern, sie erhalten hierzu zur Semestermitte einen Link zu einer individuellen Online-Maske, über die sie für jede ihrer Lehrveranstaltungen bis zu 10 geschlossene Skalen-Fragen und maximal 2 offene Fragen aus einem Item-Pool auswählen oder in Textfeldern selbst formulieren können. Der Item-Pool umfasst 40 geschlossene und 8 offene Items, die aus etablierten LVE-Fragebögen wie „BEvaKomp“ (Braun et al., 2008) entnommen, punktuell angepasst oder ins Deutsche übersetzt wurden. Die Dozierenden können die Pool-Items durch Anklicken auswählen und nach Übernahme in die Liste der gewählten Items auch reformulieren, z. B. Wörter austauschen oder ergänzen.

Im Hinblick auf die Option, ohne Bezug zum Item-Pool selbst offene und geschlossene Fragen über Textfelder einzugeben, ist für geschlossene Fragen das Antwortformat verbindlich voreingestellt, das auch bei geschlossenen Fragen im Standardfragebogen mehrheitlich und im Item-Pool durchgängig Verwendung findet (5-stufig: „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“). Damit sollen ein Item-übergreifender Stil der Frageformulierung und ein gleichbleibendes Antwortformat sichergestellt werden (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 95 ff.), zugleich fordert es von den Dozierenden, die Fragen passend zum Antwortformat zu stellen. Im Interesse der Evaluationsqualität sowie aus Gründen des lehrveranstaltungsübergreifenden Vergleichs können Dozierende die Items des Standardfragebogens nicht verändern oder entfernen,

¹80 % der Studierenden füllen den Fragebogen mit einem Laptop aus, alle anderen mit Smartphone (12,8 %), Tablet (5,6 %) oder sonstigen Geräten (1,6 %).

sondern nur ergänzen. Die Items des Standardfragebogens sind für alle Dozierenden im Intranet einsehbar und in der Einladung zur Ergänzung des Fragebogens verlinkt, sodass Dozierende jederzeit einsehen können, welche Lehrqualitätsaspekte bereits mit den Items des Standardfragebogens abgedeckt sind. Die Dozierenden erhalten mit dem Link zur „evasys“-Online-Maske für die Fragebogenanpassungen auch eine Anleitung mit technischen Hinweisen sowie zur Formulierung eigener Items (z. B. kurze, eindeutige Formulierung, nur ein zu evaluierender Aspekt pro Item, Vermeidung von Suggestivfragen, zum Antwortformat kompatible Frageformulierung usw., vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 55 f.; Schnell et al., 2013, S. 327 f.). In der Evaluationsdurchführung werden den Studierenden die von den Dozierenden ergänzten Items auf einer separaten Seite angezeigt und als solche ausgewiesen.

3 Forschungsanlage²

Das leitende Erkenntnisinteresse, wie Dozierende die Möglichkeit nutzen, einen Standardfragebogen der LVE zu ergänzen, wird mit drei Forschungsfragen operationalisiert:

F1: Wie viele Dozierende nutzen die Möglichkeit, individuelle Fragen zu ergänzen?

F2: In welcher Häufigkeit werden verschiedene Fragetypen gewählt?

F3: Welchen inhaltlichen Fokus besitzen die ergänzten Fragen?

Bezüglich der Fragetypen wird hier der Unterscheidung zwischen geschlossenen und offenen Fragen besondere Beachtung geschenkt: Geschlossene Fragen verlangen eine Entscheidung zwischen vorgegebenen Antwortalternativen und geben quantitative Rückmeldungen zur Verteilung der Antworten. Offene Fragen zielen demgegenüber auf Artikulationen, sie geben freien Raum zur Äußerung zum erfragten Aspekt in eigenen Worten. Die Antworten sind qualitativer Art, da mit ihnen nicht nur eine Beurteilung des erfragten Aspekts vorgenommen werden kann, sondern auch Gründe für die Beurteilung gegeben, Zusammenhänge hergestellt oder weiterführende Perspektiven eröffnet werden können. Sie besitzen bei entsprechender Nutzung das Potenzial für einen sinnverstehenden Zugang. „Der Hauptvorteil offener Fragen besteht darin, dass der Befragte innerhalb seines eigenen Referenzsystems antworten kann“ (Schnell et al., 2013, S. 324). Geschlossene Fragen heben in der Regel auf eine Beurteilung des Ist-Zustands ab, demgegenüber bieten offene Fragen auch das Potenzial, den Soll-Zustand oder mögliche Maßnahmen (ohne Antwortvorgabe) zu erfragen.

Zur Beantwortung von F1, F2 und F3 wurden Daten zum zuvor beschriebenen LVE-Verfahren aus dem Herbstsemester 2019/20 herangezogen: Es wurde die Gesamtzahl

²Für die Mitwirkung an der Datenauswertung wird Monika Holmeier und Matthias Gut gedankt.

der evaluierten Lehrveranstaltungen (N = 822) und der hierfür verantwortlichen Dozierenden (N = 279) ermittelt und anschließend auf Basis der in der Evaluationssoftware erfassten Fragebögen ausgewertet, für welche der 822 evaluierten Lehrveranstaltungen der Fragebogen erweitert wurde. Anschließend wurden von allen Dozierenden, die die Möglichkeit zur Fragebogenanpassung genutzt haben, jeweils aus einem Fragebogen die ergänzten Fragen einzeln extrahiert. Dass bei Dozierenden, die für mehrere ihrer Lehrveranstaltungen den Fragebogen anpassten, nur ein Fragebogen berücksichtigt wurde, erfolgte erstens unter der Annahme, dass diese Dozierenden in mehreren Lehrveranstaltungen dieselben oder zumindest ähnliche Fragen ergänzten, und verhindert zweitens in der nachfolgenden Auswertung, dass Dozierende mit mehr als einer Lehrveranstaltung die Häufigkeitsverteilung der ergänzten Fragen verzerren.

Die aus den Fragebögen extrahierten Fragen wurden kategorial erfasst (geschlossen vs. offen, Pool-Item vs. selbst formuliert). Wurden Fragen aus dem Item-Pool ausgewählt und anschließend bearbeitet (z. B. Wörter entfernt, ersetzt oder hinzugefügt), so wurden diese Fragen als selbst formulierte Fragen kategorisiert – außer es wurde keine materielle Veränderung vorgenommen (wenn z. B. „Die/Der Dozierende...“ zu „Die Dozentin“ verändert wurde). Die selbst formulierten Fragen wurden in Anlehnung an Mayring (2015) mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und zu übergeordneten Kategorien geclustert. Kodier- und Analyseeinheit war die Ebene des einzelnen Items.

4 Ergebnisse

F1: Wie viele Dozierende nutzen die Möglichkeit, individuelle Fragen zu ergänzen?

Von 279 Dozierenden haben 137 (dies entspricht 49,1 %) die Möglichkeit genutzt, den Standardfragebogen zu ergänzen. Insgesamt wurden 346 von 822 Lehrveranstaltungen (42,1 %) mit einem erweiterten Fragebogen evaluiert. Dass 137 Dozierende den Fragebogen für 346 Lehrveranstaltungen angepasst haben, zeigt, dass Dozierende auch dann die Option der Wahl zusätzlicher Items nutzen, wenn sie für mehrere Lehrveranstaltungen in einem Semester die individuell ergänzten Items jeweils separat pro Lehrveranstaltung in der Online-Maske selektieren oder eingeben müssen.

F2: In welcher Häufigkeit werden verschiedene Fragetypen gewählt?

In den hier betrachteten 137 Fragebögen wurden insgesamt 977 Fragen ergänzt (Tab. 1), also durchschnittlich 7,1 Fragen pro Lehrveranstaltung. Die Möglichkeit, bis zu 12 Fragen zu ergänzen (10 geschlossene und 2 offene), wurde von 20 Dozierenden (14,6 %) ausgeschöpft. Unter den ergänzten Fragen dominieren Fragen aus dem Item-Pool (78,3 % aller hinzugefügten Fragen) und hierunter wiederum geschlossene Fragen (65,8 %) gegenüber offenen (12,5 %). Hingegen wurden 21,7 % aller hinzugefügten

Fragen von den Dozierenden selbst formuliert, jedoch eher geschlossene (15,1 %) als offene Fragen (6,6 %).

Tabelle 1: Für 137 Lehrveranstaltungen ergänzte LVE-Fragen

	Aus Item-Pool	Selbst formuliert	Total
Geschlossene Fragen	643 (65,8 %)	148 (15,1 %)	791 (81,0 %)
Offene Fragen	122 (12,5 %)	64 (6,6 %)	186 (19,0 %)
Total	765 (78,3 %)	212 (21,7 %)	977 (100 %)

Von 137 Dozierenden, die den Fragebogen ergänzten, haben 87 (63,5 %) ausschließlich Fragen aus dem Item-Pool hinzugefügt (und zwar durchschnittlich 8,1 Fragen), 35 Dozierende (25,5 %) ausschließlich selbst formulierte Fragen (durchschnittlich 4,9 Fragen) und lediglich 15 Dozierende (10,9 %) sowohl Fragen aus dem Item-Pool als auch selbst formulierte Fragen (durchschnittlich 7,0 Fragen). Dass aus Gründen der zumutbaren Fragebogenlänge und Beantwortungsdauer maximal 10 geschlossene und 2 offene Fragen ausgewählt oder selbst formuliert werden dürfen, könnte die vorliegende Auswertung insofern verzerren, als Dozierende mit Präferenz zugunsten offener Fragen unter anderen Bedingungen ggf. mehr offene Fragen ergänzt hätten und dies womöglich durch das Ergänzen (weiterer) geschlossener Fragen kompensierten. Immerhin haben 86 Dozierende (62,8 %) das Maximum von 2 ergänzbaren offenen Fragen ausgeschöpft, hingegen nur 28 Dozierende (20,4 %) das Maximum von 10 optionalen geschlossenen Fragen.

F3: Welchen inhaltlichen Fokus besitzen die ergänzten Fragen?

Das Spektrum der im Item-Pool befindlichen Fragen wurde von den Dozierenden vollständig ausgeschöpft, alle 8 offenen und alle 40 geschlossenen Fragen wurden von den 137 Dozierenden mindestens zweimal gewählt. Das von 29,2 % der Dozierenden und mithin am meisten gewählte Pool-Item – eine geschlossene Frage nach wertschätzendem Verhalten gegenüber Studierenden – hebt sich auf einer nach Häufigkeit geordneten Rangliste kaum von ebenfalls häufig gewählten Items ab. Diese Verteilung weist auf eine inhaltliche Breite des dozierendenseitigen Erkenntnisinteresses hin, wenngleich sich inhaltliche Tendenzen ablesen lassen: Die Rangliste der gewählten offenen Fragen aus dem Item-Pool wird angeführt von einer unspezifischen Frage nach besonders positiven Aspekten der Lehrveranstaltung (20,4 % aller Dozierenden mit erweitertem Fragebogen wählten dieses Item). Zwei offene Fragen nach erwarteter Lernunterstützung (von 9,5 % gewählt) und förderlichen Aspekten für die Lernzielerreichung (8,0 %) rangieren nur im Mittelfeld. In der Summe werden häufiger offene Fragen gewählt, die sich auf Inhalte der Lehrveranstaltung beziehen und z.B. nach Themen fragen, die als berufsrelevant eingestuft werden (19,0 %), die einer intensiveren Behandlung bedurft hätten (14,6 %), die unklar blieben (9,5 %).

Unter den geschlossenen Fragen aus dem Item-Pool werden häufig jene gewählt, die soziale, fachliche oder didaktische Kompetenzen von Dozierenden fokussieren (wert-schätzendes Verhalten, von 29,2% gewählt; fachliche Überzeugungskraft, 26,3%; Anregen zur Mitarbeit, 24,8%; Anregen zum Nachdenken, 22,6%; Feedback an Studierende, 20,4%; Vertrauen in Studierendenfähigkeiten, 16,8%). Auf das Lernen der Studierenden abhebende Items (Erweiterung des Fachverständnisses, 24,1%; Lern-zuwachs, 17,5%) befinden sich ebenfalls unter den zehn am meisten gewählten geschlossenen Fragen, werden aber kaum häufiger gewählt als etwa Fragen nach lehrzentrierten didaktischen Aspekten (Methoden und Sozialformen, 21,9%; Constructive Alignment, 18,2%). Unter den zehn am wenigsten gewählten geschlossenen Pool-Items sind wiederum viele, die das Lernen der Studierenden direkt tangieren und auch Tiefenstrukturen von Lehr-Lern-Prozessen ausleuchten, etwa nach effizienter Lernzeitnutzung (6,6%), Inhalts-Lernziel-Kongruenz (6,6%), Zusammenfassung des Wesentlichen (4,4%), Verständnis-abhängigem Tempo (4,4%) und Umgang mit Störungen (1,5%) fragen. Bringen die gewählten offenen Pool-Items eher eine Inhaltsorientierung des Erkenntnisinteresses zum Ausdruck, artikulieren die gewählten geschlossenen Pool-Items eher ein Interesse an Rückmeldungen zu Merkmalen der/des Dozierenden. Sowohl unter den offenen als auch unter den geschlossenen Pool-Items sind lern- bzw. studierendenorientierte Fragen eher nachrangig vertreten.

Unter den 212 selbst formulierten Items dominieren Fragen zur studentischen Selbsteinschätzung der Wirkung der Lehrveranstaltung (34,4%) und zur Wahrnehmung von didaktischen Aspekten der Lehrgestaltung (29,7%), des Weiteren wurden 15,6% der selbst formulierten Fragen zu Lehrinhalten formuliert sowie 12,3% als thematisch nicht oder wenig vorstrukturierte Einladung für offenes Feedback. Diese Kategorien sind jedoch nicht trennscharf und überlappen sich; zugleich konnten 8,0% der selbst formulierten Items nicht kategorisiert werden. Auch wenn diese quantitative Auswertung in ihrer Aussagekraft gemindert wird, da sich in wenigen Fällen Dozierende eines gemeinsamen Moduls bei der Frageformulierung offenkundig koordiniert und mehrere wortgleiche Items in gleicher Reihenfolge eingegeben haben, ist eine Tendenz ablesbar: Das Gros der selbst formulierten Fragen fokussiert veranstaltungsspezifische Erkenntnisinteressen, z. B. wie ein genutzter didaktischer Zugang beurteilt wird, ob ein spezifischer Lehrinhalt verstanden wurde, ob sich Studierende zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe befähigt sehen. Explizit zum Dozierendenhandeln werden nur sehr wenige Fragen formuliert (z. B. verständliche Sprache, Veranschaulichung durch praktische Beispiele). Die selbst formulierten Fragen artikulieren häufiger ein Interesse am studentischen Erleben der Lehrveranstaltung und deren Nutzung als Lerngelegenheit und nur nachrangig am Ausleuchten von „blinden Flecken“ in der Fremdwahrnehmung des personengebundenen Lehrhandelns; die selbst formulierten Fragen grenzen sich damit (komplementär?) vom obligatorischen Standardfragebogen und vom Item-Pool ab, die generische Lehrqualitätsaspekte adressieren.

Insgesamt sind die selbst formulierten Items weit überwiegend sprachlich angemessen, passend zum Fragebogen und empfehlungskonform formuliert (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 55 f.; Schnell et al., 2013, S. 327 f.), was womöglich kontextbedingt auf die Nähe vieler PH-Dozierender zur empirischen Bildungsforschung zurückgeführt werden kann. Nur sehr vereinzelt werden Fragen von den Dozierenden formuliert, deren Gegenstand auch durch den Standardfragebogen bereits abgedeckt wird, sowie Fragen, die nicht mit dem vordefinierten Antwortformat für selbst formulierte geschlossene Fragen übereinstimmen.

5 Diskussion

Im beschriebenen adaptiven LVE-Verfahren hat ca. die Hälfte der Dozierenden die Möglichkeit genutzt, den Standardfragebogen der LVE zu ergänzen, darunter auch zahlreiche Dozierende mit mehreren Lehrveranstaltungen, für die jeweils separat der Fragebogen über eine Online-Maske erweitert wurde. Diese Resonanz kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die adaptive Anlage der LVE Dozierendenbedürfnisse befriedigt. Ob dies auch mit einer erhöhten Akzeptanz der LVE und einer vertieften Auseinandersetzung mit den LVE-Ergebnissen einhergeht, erfordert weitere Forschung.

Unter den ergänzten Fragen dominieren geschlossene Fragen aus dem Item-Pool, ca. zwei Drittel aller ergänzten Fragen zählen hierzu. Nur etwas mehr als jede fünfte Frage wurde von den Dozierenden selbst formuliert. Dies erklärt sich womöglich mit dem Aufwand, qualitativ angemessene LVE-Fragen zu kreieren. Der häufige Rückgriff auf Fragen aus dem Item-Pool könnte aber auch – ebenso wie ein Verzicht auf eine Ergänzung des Standardfragebogens – darin begründet liegen, dass Dozierende ihre Erkenntnisinteressen durch die vorformulierten Fragen bereits zufriedenstellend abgedeckt sehen. Die von den Dozierenden selbst formulierten Fragen sind weit überwiegend sprachlich angemessen, kompatibel zum Standardfragebogen sowie in Übereinstimmung mit Empfehlungen der Fragebogenkonstruktion erstellt worden, wodurch die Annahme genährt wird, dass Dozierende verantwortungsvoll mit der Option freier Frageformulierung umgehen. Dass von allen Dozierenden, die den Fragebogen erweitert haben, nur ca. jede/r Zehnte sowohl Fragen aus dem Item-Pool als auch selbst formulierte Fragen ergänzte, also beide Optionen kombinierte, ließe sich in Übereinstimmung mit vorliegenden Befunden (Wolf & Kothe, 2020, S. 185) so deuten, dass das Gros der Dozierenden eine Präferenz entweder zugunsten der Auswahl angebotener Fragen oder zur Formulierung eigener Fragen besitzt. Die verfahrensseitige Limitierung auf höchstens 12 hinzufügbare Fragen wirkte im hier untersuchten Setting offenbar kaum beschränkend, da die Dozierenden durchschnittlich ca. 7 Fragen ergänzten und nur ca. ein Siebtel der Dozierenden das Maximum von 12 optionalen Fragen ausschöpfte.

Inhaltlich ist die Tendenz erkennbar, dass unter den selektierten vorformulierten Fragen jene mit dozierenden- bzw. inhaltszentrierter Lehrorientierung überwiegen (teacher focused). Selbst formulierte Fragen sind demgegenüber etwas studierenden- bzw. lernzentrierter konnotiert (student focused) und werden häufig lehrveranstaltungsspezifisch konfiguriert. Möglicherweise sind Pool-Items aufgrund ihrer generischen Anlage für jene Dozierenden, die ein ausgeprägteres Interesse an Rückmeldungen zum konkreten inhalts- und lernzielbezogenen studentischen Lernen besitzen, zu unspezifisch formuliert. Dass unter allen hinzugefügten Fragen ein nicht geringer Anteil auf Lehrinhalte abhebt oder allgemein zur Artikulation positiver und negativer Aspekte der Lehrveranstaltung einlädt, darf als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Dozierenden nicht allein Feedback zu didaktischen Qualitätskriterien im engeren Sinne fokussieren. Zu beachten gilt dabei, dass die Wahl oder Formulierung der ergänzten Items nicht nur in Abhängigkeit von Relevanzsetzungen der Dozierenden oder Spezifika ihrer Lehrveranstaltung steht (Dozierende mit einer Vorlesung dürften z.B. eher weniger Fragen mit Fokus auf Interaktion wählen), sondern auch davon, welche Lehrqualitätsaspekte bereits mit dem Standardfragebogen abgedeckt werden.

Die dargelegte Nutzungsintensität und die Qualität selbst formulierter Fragen können als Argument zugunsten eines adaptiven LVE-Verfahrens dienen, die Befunde geben zudem Gestaltungsimpulse: Sollten Hochschulen darauf hinwirken, dass häufiger lern- bzw. studierendenzentrierte Fragen gestellt werden oder durch die Anpassung des LVE-Instruments noch stärker das bestehende dozierenden- bzw. inhaltszentrierte Erkenntnisinteresse befriedigen? Daten zur Nutzung der adaptiven LVE können die Grundlage für eine verfahrensbezogene Weiterentwicklung bilden, etwa für eine Überarbeitung der Hinweise für Dozierende (z.B. Anleitung zur gezielten Formulierung lehrveranstaltungsspezifischer Fragen), des Standardfragebogens (z.B. Aufnahme häufig gewählter Items) oder des Item-Pools (z.B. Reihenfolge mit Blick auf Positionseffekte, Reduktion mit Fokus auf besonders häufig gewählte Items).

Die vorliegende Analyse ist mit Limitationen verbunden: Dass sich die Auswertung auf das Verfahren an einer PH bezieht, für deren Dozierende aufgrund ihres disziplinären Hintergrunds ein gesteigertes Bewusstsein für didaktische Qualität und deren Evaluation angenommen werden darf, könnte die Verallgemeinerbarkeit der Befunde mindern. Ob die beschriebene Nutzungsintensität der adaptiven LVE langfristig aufgrund eines anfänglichen Novitätseffekts ab- oder aufgrund einer Etablierung des Instruments zunimmt, bleibt abzuwarten. Damit verbinden sich weiterführende Forschungsfragen, insbesondere danach, was Dozierende bei der Wahl der hinzugefügten Fragen leitet, wie sie die so gewonnenen Erkenntnisse nutzen und aus welchen Gründen andere Dozierende das Angebot einer adaptiven LVE nicht nutzen.

Literatur

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30–42.

DSG. (2020). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum Umgang mit studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen*. Abgerufen am 05.08.2021 von https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/stellungnahmen/DGS-Stellungnahme_Lehrveranstaltungsevaluation_31.08.2020.pdf

Dresel, M. & Tinsner, K. (2008). Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen: Methodeneffekte bei der Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Evaluation*, 7(2), 183–211.

Henninger, M. & Balk, M. (2001). *Integrative Evaluation: Ein Ansatz zur Erhöhung der Akzeptanz von Lehrrevaluation an Hochschulen* (Forschungsbericht Nr. 133). München: Ludwig-Maximilians-Universität.

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.

Lübeck, D. (2010). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation, FU Berlin. Abgerufen am 05.08.2021 von <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3534>

Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (S. 319–383). New York: Springer.

Matthies, H. & Simon, D. (2008). *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Wiesbaden: VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Pfeiffer, H., Rach, H., Rosanowitsch, S., Wörl, J. & Schneider, M. (2015). Lehrrevaluation. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe* (S. 153–184). Berlin: Springer.

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4., überarb. Aufl.). Wien: Facultas.

Rindermann, H. (2003). Lehrrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3(2), 233–256.

Scheidig, F. & Tremp, P. (2020). Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung – Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 59–81.

Schmidt, U., Becker, N., Lübbe, H., Hümpfner, M., Schmidt, F., Yugay, N. & Neßler, C. (2014). Modellbasierte Lehrrevaluation: Konzept und empirische Ergebnisse. *Qualität in der Wissenschaft*, 8(2+3), 47–55.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.

Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., erw. Aufl.). München: Pearson.

Simon, A., Zajontz, Y. & Reit, V. (2013). Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 8–26.

Spooren, P., Brockx, B. & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642.

Trautwein, C. (2013). Lehrbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–14.

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.

Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360.

Wolf, G. & Kothe, C. (2020). Digitalisierte Lehrveranstaltungsevaluation und Feedback. Perspektiven von Lehrenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 175–194.

Zumbach, J., Spinath, B., Schahn, J., Friedrich, M. & Kögel, M. (2007). Entwicklung einer Kurzskaala zur Lehrevaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 317–325). Göttingen: V & R unipress.

Manuskript eingegangen: 04.07.2021

Manuskript angenommen: 13.09.2021

Angaben zum Autor:

Prof. Dr. Falk Scheidig
 Pädagogische Hochschule FHNW
 Institut Forschung und Entwicklung
 Bahnhofstrasse 6
 5210 Windisch
 Schweiz
 E-Mail: falk.scheidig@fhnw.ch

Prof. Dr. Falk Scheidig ist Leiter des Zentrums Lehrer*innenbildungsforschung am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz); sein Forschungsschwerpunkt ist die Professionalitätsentwicklung von Lehrenden in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.