

# Evaluationskonzept für den Masterstudiengang Higher Education (M.A.)

---

## Vorbemerkung

Die Evaluation der Lehre ist heute an Hochschulen nicht mehr wegzudenken. Ziel ist es, zu erfassen, zu analysieren und zu bewerten, ob und wie Lehre gelingt, im besten Fall also Lernen ermöglicht und fördert. Es hat sich etabliert, in diesem Zusammenhang von *Lehrqualität* zu sprechen, auch wenn umstritten ist, was der Begriff im Einzelnen bedeuten kann und soll: Die Spannweite reicht vom zertifizierbaren Mindestmaß bis zur Wertschätzung stiftenden Exzellenz (Reinmann, 2011, S. 473). Trotz der Unschärfe des Qualitätsbegriffs prägt dieser den Umgang von Hochschulen mit der Hochschullehre (z.B. Nickel, 2014). Es gilt inzwischen als selbstverständlich, dass Hochschulen Qualitätsmanagement in der Lehre betreiben bzw. dass Qualitätssicherung stattfindet und systematisch für Lehrqualität sorgt, die man sich – so auch eine staatliche Anforderung – über Akkreditierungsverfahren zertifizieren lässt. Ob und in welcher Weise das heutige Akkreditierungssystem sinnvoll ist, ist in hohem Maße umstritten (vgl. Stoetzer & Watzka, 2017). Auch zur Frage, welche Evaluationsinstrumente geeignet sind, um Lehre angemessen bewerten zu können, gibt es keine eindeutigen Antworten. Dazu kommt, dass die Begriffe in diesem Umfeld *nicht* konsistent verwendet werden (Seyfried & Pohlenz, 2013, S. 44): Mal werden Evaluation, Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung synonym gebraucht, mal werden sie deutlich (aber nicht einheitlich) differenziert. Das Feld ist also einerseits unübersichtlich und von Kontroversen gesäumt; andererseits sind Fakultäten und Studiengangsverantwortliche in der Regel verpflichtet, einen Beitrag zur Lehrqualität zu leisten – nicht nur, aber vor allem über Lehrevaluationen.

Das vorliegende Papier stellt vor diesem Hintergrund zusammen, wie wir am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) im Masterstudiengang Higher Education mit der Aufgabe umgehen, für eine hohe „Lehrqualität“ zu sorgen. Dazu ist es notwendig, darzulegen, in welchem Verhältnis die Begriffe Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation stehen. Wir gehen davon aus, dass die Sicherstellung von Mindeststandards (Qualitätssicherung) und die Weiterentwicklung der Lehre (Qualitätsentwicklung) zwei Säulen des Qualitätsmanagements bilden und Lehrevaluationen ein wichtiges Instrument dafür ist, diese beiden Zwecken zu erfüllen.

In diesem Sinne wird im Folgenden dargelegt, dass und warum es sinnvoll sein kann, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu trennen (Abschnitt 1) und mit verschiedenen Formen und Methoden der Evaluation zu verknüpfen (Abschnitt 2). Zudem wird dargestellt, wie wir die Lehrevaluation im Studiengang auf der Veranstaltungsebene (Abschnitt 3) und wie wir sie auf der Studiengangsebene (Abschnitt 4) umsetzen. In aller Kürze werden auch die Zusammenhänge von Qualitätsentwicklung, -sicherung und (Entwicklungs-)Forschung in der Lehre thematisiert (Abschnitt 5).

Evaluation ist eine Erfindung der Moderne und spiegelt in gewisser Weise den Glauben an Fortschritt und ständiger Verbesserung wieder, den man durchaus kritisch sehen kann (z.B. Matthies & Simon, 2007). „Evaluation bietet sich sowohl als *Aufklärungsinstrument* an, das Licht in Entwicklungsprozesse bringt, als auch als *Steuerungsinstrument*, das diese Abläufe gezielt zu beeinflussen sucht. Darüber hinaus eignet sich Evaluation jedoch auch für den reflexiven Einsatz, als ein *Instrument für die Kritik an der Moderne* selbst“ (Stockmann, 2010, S. 16). In diesem Sinne soll auch die Lehrevaluation im Master Higher Education verstanden werden: als Instrument zur Klärung und Aufklärung der Lehrentwicklung, als Instrument zum „Nachsteuern“ bei Problemen und vor allem als Instrument zur Reflexion unseres Tuns.

## 1. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Evaluationen der Lehre sollen es ermöglichen, (a) die Qualität der Lehre zu erhöhen, wenn Lehrende oder Studierende Verbesserungspotenziale sehen, (b) die Lehre an neue Gegebenheiten oder Bedürfnisse anzupassen und (c) sie proaktiv zu gestalten, um neue Bildungsziele zu erreichen. Mit den Evaluationsergebnissen können und sollen *Lehrende und Studierende* ihre Lehr-Lernumgebungen besser machen und weiterentwickeln. Evaluationen der Lehre dienen allerdings auch dazu, sicherzustellen, dass (d) kommunizierte Standards an die Lehre eingehalten werden, (e) die Qualität der Lehre an konsensfähigen Leitlinien ausgerichtet wird und (f) Gegenmaßnahmen ergriffen werden, wenn Standards oder Leitlinien gefährdet sind. Hier rücken Basiserfordernisse und Rahmenbedingungen der Lehre ins Zentrum des Interesses, die Lehrende und Studierende oft nicht selbst (direkt) beeinflussen können, für die aber die *übergeordnete Institution* Sorge tragen muss. Im Masterstudiengang Higher Education (MHE) bündeln wir die drei zuerst genannten Funktionen (a - c) zur *Qualitätsentwicklung* und die weiteren Funktionen (d - f) zur *Qualitätssicherung* (Biggs, 2006, p. 266 ff.).

Diese „Zweiteilung“ taucht in vielen Texten zur Lehrevaluation auf, wird aber unterschiedlich bezeichnet, z.B. als Verbesserung und Kontrolle oder als Entwicklung und Audit (Edström, 2008, p. 99). Die beiden Zwecke und damit verbundenen Funktionen unterscheiden und ergänzen sich. Festzuhalten ist, dass eine Qualitätsentwicklung zwar die Qualitätssicherung mit bedingen kann, die Qualitätssicherung aber in der Regel nicht unbedingt zu einer Qualitätsentwicklung führt. Hochschulen machen oft den Fehler, dass sie versuchen, *beide* Zwecke und damit mehrere Funktionen gleichzeitig mit *einer* Form der Evaluation zu erfüllen. Ein Fehler ist das deswegen, weil es in der Folge zu einem Zielkonflikt gibt (Seyfried & Pohlenz, 2013, S. 57) und weil zum anderen Verbesserungen in der Lehre in der Regel ausbleiben (vgl. Golding & Adam, 2014; Stein, Spiller, Terry, Harris, Deaker & Kennedy, 2013).

Wir wollen diesen Fehler vermeiden und trennen daher Qualitätsentwicklung und -sicherung. Dabei ist allerdings die besondere Situation des Masterstudiengangs Higher Education (MHE) zu berücksichtigen: Der Studiengang ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaft angesiedelt, wird aber vollständig vom Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) geplant und durchgeführt. Sollte es künftig (etwa im Rahmen einer Teilsystemakkreditierung) eine regelmäßige Lehrevaluation seitens der Fakultät geben, wird auch der MHE einbezogen sein. Das jetzt eingeführte System ist dann gegebenenfalls anzupassen.

Das aktuelle Evaluationskonzept, das sich an der Unterscheidung von Qualitätssicherung und -entwicklung ausrichtet, sieht vor, dass Lehrende und Studierende einzelne *Veranstaltungen* selbst beurteilen und reflektieren und für die Verbesserung der Lehre verantwortlich sind. Das HUL (bzw. auch die Fakultät) kann auf konkrete Lehr-Lernsituationen in Veranstaltungen nicht direkt Einfluss nehmen. Als „übergeordnete Institution“ aber kann das HUL (bzw. auch die Fakultät) etwa den Aufbau des Studiengangs und dessen Rahmenbedingungen beeinflussen und ist für die Gewährleistung kommunizierter (Mindest-)Standards verantwortlich. Module liegen zwischen diesen beiden Ebenen. Im MHE ordnen wir die Modulebene der Studiengangsebene zu, beziehen aber die Modulverantwortlichen und damit auch Lehrende ein.

Mit der Unterscheidung zweier Evaluationsebenen trennen wir die verschiedenen Funktionen aus den genannten Gründen und stehen damit vor der Aufgabe, alle Evaluationen sparsam zu gestalten und aufeinander abzustimmen. Die folgende Tabelle stellt die Unterschiede zwischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung noch einmal plakativ nebeneinander.

Tab. 1: Lehrevaluation zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

	Qualitätsentwicklung	Qualitätssicherung
Evaluationsebene	Veranstaltungen	Studiengang mit Modulen
Zweck	Lehren und Lernen direkt verbessern	Standards und Leitlinien gewährleisten
Funktionen	Anhaltspunkte für Weiterentwicklung geben und Selbstreflexion anregen	Warnsignale bei Defiziten erkennen und gute Bedingungen sicherstellen
Verantwortliche	Lehrende und Studierende	übergeordnete Institution (HUL/Fakultät)

Aufgrund der überschaubaren Größe des HUL sind alle Modulverantwortlichen im Master auch Lehrende; dazu kommt, dass die HUL-Leitung weitere Rollen als Lehrende und Modulverantwortliche übernimmt. Von daher könnte man die Trennung zwischen Lehrenden und Institution, die für die Unterscheidung von Qualitätsentwicklung und -sicherung wichtig ist, als gekünstelt ansehen (so lange zumindest nicht die Fakultät die hier skizzierte Rolle der Institution übernimmt). Wir sind uns dieses Problems bewusst, halten es aber für vertretbar, denn: Erstens verfügen wir mit dem vorliegenden Konzept über eines, das auch im Falle einer Erweiterung des Studiengangs und der Gruppe der Lehrenden sowie der kooperativen Verantwortung von HUL und Fakultät tragfähig bleibt. Zweitens sind es Hochschullehrende gewöhnt, mehrere Rollen einzunehmen und sollten mit diesen – ein ausreichendes Selbstreflexionsniveau vorausgesetzt – auch umgehen können. Drittens ändert sich mit der Rolle auch jeweils die soziale Gruppe, mit der man anfallende Entscheidungen zu treffen hat, agiert also keineswegs alleine oder ohne Korrektiv durch andere.

## 2. Evaluationsformen und -methoden

Zur Qualitätsentwicklung auf der Veranstaltungsebene dient die *Selbstevaluation* (Stockmann, 2016, S. 45), und das heißt: Der Lehrende organisiert die Evaluation selbst und entscheidet auch selbst, wie er mit den Evaluationsergebnissen umgeht. Dies tut er im Dialog mit den Studierenden. Die Selbstevaluation ist ein kontinuierlicher Prozess (Arn, 2016, S. 211 ff.): Ziel ist eine *durchgängige* Reflexion der eigenen Lehrpraxis; dazu stehen Lehrende in *jeder* Veranstaltung im Dialog mit den Studierenden. Gegenseitiges Feedback ist die Voraussetzung dafür, dort, wo es möglich und sinnvoll ist, ggf. unterschiedliche Erwartungen zu explizieren und auszubalancieren (siehe Abschnitt 3.1).

Für die Qualitätssicherung auf der Studiengangs- und Modulebene kommt die *Fremdevaluation* ins Spiel. Fremdevaluation bedeutet hier, dass (gegenwärtig) das HUL die Evaluation durchführt und über die Verwendung der Ergebnisse in Absprache mit den Modulverantwortlichen entscheidet. Diese Form der Fremdevaluation bleibt allerdings *intern*, sodass eine enge Verzahnung von Selbst- und Fremdevaluation praktiziert wird. Die Fremdevaluation muss nicht permanent, sondern kann nach einem Rhythmus (z.B. alle zwei Jahre) sowie dann durchgeführt werden, wenn Module umfassend verändert oder neu eingeführt werden oder Lehrende oder Studierende aus triftigen Gründen eine solche Evaluation einfordern.

Zur Evaluation werden an Hochschulen in der Regel Fragebögen eingesetzt (z.B. Rindermann, 2016). Allerdings ist die Vielfalt möglicher Evaluationsmethoden durchaus größer (Miller, 2014, 91 f.). Neben standardisierten, teilstandardisierte und offenen schriftlichen *Befragungen* sind Einzelinterviews und Gruppendiskussionen möglich. Innerhalb von Befragungen lassen sich verschiedene Formen der Visualisierung einsetzen (Arn, 2016, S. 203 f.), und man kann den Grad der gegenseitigen Wahrnehmung beim Feedback-Geben variieren (Studierende geben z.B. einzeln oder gemeinschaftlich Rückmeldung). Tendenziell eignen sich standardisierte Befragungsformen mehr zur Qualitätssicherung und teilstrukturierte sowie offene Befragungsformen mehr zur Qualitätsentwicklung. Auch unterschiedlich strukturierte (Selbst- und Fremd-) *Beobachtungen* können in der Lehrevaluation eingesetzt werden.

Oft vergessen oder vernachlässigt wird die *Analyse vorhandener Daten und Dokumente*, also solcher Daten und Dokumente, die auch ohne Evaluationsanlass aus anderen Gründen entstehen und nicht noch separat erhoben werden. Zur Qualitätssicherung können z.B. Statistiken analysiert werden, die im Studienbüro anfallen (Anfänger-, Absolventen-, Abbrecherzahlen, Auslastung von Lehrangeboten, Prüfungsergebnisse). Für die Qualitätsentwicklung lassen sich Artefakte aus dem Lernprozess (z.B. Aufgabenbearbeitungen, Problemlösungen, Prüfungsleistungen) untersuchen (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Evaluationsformen und -methoden

	Qualitätsentwicklung	Qualitätssicherung
Form	Selbstevaluation	(interne) Fremdevaluation
Durchführung	kontinuierlich	rhythmisiert und anlassbezogen
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offene + (teil-)strukturierte Befragung</li> <li>- Beobachtung</li> <li>- Dokumentenanalyse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strukturierte Befragung</li> <li>- Datenanalyse</li> </ul>

### 3. Lehrevaluation auf der Veranstaltungsebene (Selbstevaluation)

#### 3.1 Kommunikation von Erwartungen

Die Erwartungen von Lehrenden und Studierenden sind trotz formulierter Ziele und Vorgaben in der Regel nicht deckungsgleich. Von daher ist es wichtig, dass sich Lehrende und Studierende darüber austauschen, was sie von einer Veranstaltung erwarten, was sie in dieser erreichen wollen und was sie dafür „investieren“ werden. Dies erfolgt allerdings innerhalb eines Rahmens, bedingt durch das Studiengangskonzept, Modulbeschreibungen und Vorbereitungen des Lehrenden. Trotzdem verbleiben zum einen Spielräume, die man für Anpassungen nutzen kann, und man hat zum anderen die Möglichkeit, Erwartungen und Ziele zu begründen und damit verständlicher und gegenseitig annehmbarer zu machen. Die folgenden Empfehlungen, angelehnt an Erkenntnisse zur responsiven Evaluation (vgl. Brock & Keitel, 2016) sollen Lehrenden exemplarisch zeigen, wie Erwartungen kommuniziert werden können.

- a. Für jede Veranstaltung gibt es *Vorgaben* bezogen auf Ziele, Themengebiete und die Organisation (Präsenztage und Online-Phasen); diese Vorgaben leiten sich aus dem Studiengangskonzept und den Modulbeschreibungen ab. Es gilt, diese Vorgaben bekannt zu machen bzw. in Erinnerung zu rufen und in ihrer rahmenden Bedeutung zu verstehen.
- b. Innerhalb dieses Rahmens kann und soll jeder Lehrende eigene Schwerpunkte setzen. Der Lehrende sollte die *Ziele*, die er mit seinem Lehrangebot verfolgt, transparent machen und prüfen, ob die Studierenden diese nachvollziehen und mittragen können. Ist dies nicht der Fall, können Lehrender und Studierende (kleinere) Anpassungen aushandeln.
- c. Die einzelnen *Inhalte* können bezogen auf die Ziele und Themengebiete immer nur exemplarisch sein und stellen also eine Auswahl des Lehrenden dar. Es gilt zu klären, ob und inwieweit Studierende zusätzliche Erwartungen und/oder Vorschläge inhaltlicher Art haben, und wenn ja, ob und wie sie sich noch in die Veranstaltung aufnehmen lassen.
- d. Durch die Art der methodischen Gestaltung und mit Blick auf die Modulprüfung hat der Lehrende bestimmte *Leistungserwartungen*. Lehrende und Studierende sollten über diese sprechen, dabei den Arbeitsaufwand und die qualitativen Anforderungen klären und explizit machen, welches Engagement gegenseitig erwartet wird.
- e. Zu den (gegenseitigen) Erwartungen gehören schließlich auch *Regeln*, die nicht in jeder Veranstaltung gleich sein müssen und vom Veranstaltungskonzept wie auch von der Persönlichkeit und vom Stil des Lehrenden abhängen. Dazu gehören etwa Anwesenheit an den Präsenztagen, Rollen, gegenseitiger Umgang, Rechte und Pflichten in der Lehr-Lernsituation etc.

### 3.2 Bewertungskriterien in der Selbstevaluation

Auch in der Selbstevaluation sind Bewertungskriterien notwendig. Diese sind einerseits vom Veranstaltungskonzept und/oder davon abhängig, welche Fragen den Lehrenden oder die Studierenden in der Veranstaltung besonders bewegen. Die folgenden, recht grundsätzlichen und entsprechend unspezifischen, Kriterien (dargestellt inklusive möglicher Ausprägungen) sind in der Regel immer bedeutsam und können als Standardkriterien durchaus empfohlen werden:

- Die *Verständlichkeit* behandelte Inhalte (in der Präsenz) bzw. die Verständlichkeit bereitgestellter Ressourcen (in Online-Phasen) kann viel zu niedrig, etwas zu niedrig, mittel, hoch oder sehr hoch sein oder anders beurteilt werden.
- Das *Tempo* der Veranstaltung (in der Präsenz) bzw. die *angesetzte Zeit* für eine Aufgabenbearbeitung (in Online-Phasen) kann viel zu niedrig bzw. knapp, etwas zu niedrig bzw. knapp, genau richtig, etwas zu hoch bzw. lang oder viel zu hoch bzw. lang sein oder anders beurteilt werden.
- Die Möglichkeit zur *Mitarbeit* (in der Präsenz) bzw. für *Rückfragen* an Lehrende und Peers (in Online-Phasen) kann viel zu gering, etwas zu gering, genau richtig oder unnötig groß sein oder anders beurteilt werden.
- Die *Relevanz* der Inhalte (in Präsenz und Online-Phasen) kann für Studierende viel zu gering, etwas zu gering, mittel, hoch oder sehr hoch sein oder anders beurteilt werden.
- Das *Klima* in der Veranstaltung (Interaktion, Kommunikation) kann für Studierende und Lehrende z.B. angenehm, neutral oder gestört sein.
- Gegebenenfalls getroffene *Vereinbarungen* (Regeln) können (in der Präsenz ebenso wie in Online-Phasen) zum Zeitpunkt der Nachfrage z.B. gut eingehalten, ein wenig verloren gegangen, nicht mehr eingehalten oder aber von Anfang an nicht klar gewesen sein.

### 3.3 Selbstevaluationsmethoden

Die folgenden Methoden sind *mögliche* Methoden, die in der Lehre (mehr oder weniger) häufig eingesetzt und auch kombiniert werden können (Ziegler & Weis, 2015, S. 115).

**Teilstrukturierte Zwischen- und Abschlussbefragungen.** An geeigneten Stellen der Veranstaltung (in der Mitte mehrerer Präsenztage; nach einem Präsenzblock, auf den eine Online-Phase folgt; nach einer Online-Phase, auf den ein Präsenzblock folgt) und/oder am Ende der Veranstaltung ist eine Kurzeinschätzung möglich und sinnvoll. Das kann mündlich, schriftlich oder visuell (z.B. Zielscheibe mit Klebepunkten) in der Präsenzsituation oder online erfolgen.

**Offene Zwischen- und Abschlussbefragungen und Beobachtungen.** Je nach Art der Veranstaltung kann es angezeigt sein, dass Lehrende um offenes Feedback zu ausgewählten Kriterien (siehe z.B. oben) oder um Feedback ohne Vorgabe von Kriterien bitten, etwa dann, wenn man ein neues didaktisches Element erprobt oder einen besonderen Konflikt zu erkennen glaubt. Kombinieren lassen sich offene Feedbacks mit Beobachtungen seitens des Lehrenden – etwa in Diskussionen oder Teamarbeiten. Sinnvoll ist es, Rückmeldungen auf offen gestaltete Befragungen ebenso wie Beobachtungsergebnisse kurz zu dokumentieren, um sie später noch nutzen zu können (für sich selbst und/oder im Austausch mit anderen Lehrenden).

**Dokumentenanalysen.** Eine meist ungenutzte Ressource auch für die Selbstevaluation sind Leistungen der Studierenden, die sich in Artefakten aller Art zeigen: Aufgaben- und Problemlösungen während der Veranstaltungen und Prüfungsleistungen. Hier handelt es sich um objektivierte Ergebnisse von Lernprozessen, die Aufschluss darüber geben können, was Studierende wissen und können, gegebenenfalls auch, welche Haltung sie zu einem Thema (entwickelt) haben. Lehrende können diese Artefakte vor allem nutzen, um sich ein Bild von den Wirkungen der eigenen Veranstaltung zu machen.

## 4. Lehrevaluation auf der Studiengangsebene (Fremdevaluation)

### 4.1 Bewertungskriterien und -maßstäbe

Es versteht sich von selbst, dass man im Rahmen der Qualitätssicherung im Verantwortungsbereich des HUL mit einem gemeinsamen und möglichst gleichbleibenden Set von Instrumenten arbeitet: Nur so lassen sich Aussagen darüber machen, ob kommunizierte Standards eingehalten werden, inwieweit es gelingt, vereinbarte Leitlinien bei der Gestaltung des Studiengangs umzusetzen und die übergeordneten Ziele des Studiengangs zu erreichen. Im Folgenden werden diese Standards und Leitlinien als *Bewertungskriterien und -maßstäbe* formuliert, die uns als Referenz für die Interpretation von Evaluationsdaten dienen. Die folgenden Kriterien und Maßstäbe sind teils formaler und grundsätzlicher Art, teils leiten sie sich aus dem Studiengangskonzept ab und sind unterschiedlich gut operationalisierbar. Ob und wie man sie erreicht, ist nur vereinzelt tatsächlich „messbar“. Häufiger wird man allenfalls ungefähr mittels verschiedener Quellen einschätzen, ob und wie gut sie erreicht werden.

1. *Planbarkeit*: Die in der Jahresplanung angekündigten Veranstaltungen werden zu mindestens 90% angeboten und von den Teilnehmenden auch mehrheitlich besucht oder nur aus nachvollziehbaren Gründen (z.B. Gesundheit, Kinder, berufliche Veränderung) abgesagt. Die Planbarkeit lässt sich über Statistiken und Datenanalyse im Studienbüro ermitteln.
2. *Studierbarkeit*: Der erforderliche Arbeitsaufwand zum Abschluss der Module (eingeschätzt durch die Studierenden) weicht nur geringfügig vom Zeitbedarf ab, wie er in den Leistungspunkten festgelegt ist. Die Studierbarkeit in diesem Sinne lässt sich über Ergebnisse der Modulevaluation aus Items zur Bewertung des Arbeitsaufwandes aus der Sicht der Studierenden abschätzen.
3. *Studienbereitschaft*: Die Studierenden sind bereit und in der Lage, sich auf das Lehrangebot grundsätzlich einzulassen und sich entsprechend zu engagieren. Die Studienbereitschaft lässt sich über Statistiken und Datenanalyse (z.B. Abbrecher, Länge des Studiums) kombiniert mit Einschätzungen der Lehrenden aus ihren Selbstevaluationen ansatzweise abschätzen.
4. *Umsetzung der Leitlinien des Studiengangs*: Die Leitlinien zur Forschungs-, Studierenden- und Berufsorientierung des Studiengangs werden in den dazu passenden Modulen für den Großteil der Studierenden wahrnehmbar umgesetzt. Die Umsetzung der Leitlinien lässt sich in der Zusammenschau aus Ergebnissen (zu passenden Items) aus Modulevaluationen, Abschluss- und Alumni-Befragungen sowie Lehrenden-Einschätzungen beurteilen.
5. *Themen-Eignung*: Die Auswahl von Themen/Inhalten (als Präsenzvortrag, Text bzw. Literatur etc.) eignet sich für die meisten Studierenden, um die Modulziele zu erreichen. Die Themen-Eignung lässt sich mit Ergebnissen aus der Selbstevaluationen und solchen aus der Modulevaluation aus Sicht der Studierenden (während und nach Abschluss des Studiums) einschätzen.
6. *Methoden-Eignung*: Die Auswahl von Vermittlungs-, Aktivierungs- und Betreuungsmethoden eignet sich für die meisten Studierenden, um die Modulziele zu erreichen. Die Methoden-Eignung lässt sich mit Ergebnissen aus der Selbstevaluationen und solchen aus der Modulevaluation aus Sicht der Studierenden (während und nach Abschluss des Studiums) einschätzen.

### 4.2 Evaluationsmethoden

Die Lehrevaluation zur Qualitätssicherung auf der Studiengangsebene wird im MHE in folgenden fünf Formen umgesetzt:

- a. als Analyse der statistischen Daten im Studienbüro des HUL,
- b. als standardisierte schriftliche Befragung der Studierenden auf der Modulebene (also immer nach Abschluss eines Moduls: Begrenzung auf wenige geschlossene Items<sup>1</sup>),
- c. als offene Gruppendiskussion der Lehrenden auf Modulebene (regelmäßig),
- d. als standardisierte schriftliche Befragung der Absolventen mit offenem Teil (vor Ausgabe des Zeugnisses),
- e. als standardisierte schriftliche Befragung von Alumni mit offenem Teil (ein Jahr nach Zeugnisausgabe).

**Datenanalyse.** In die Datenanalyse im Studienbüro des HUL fließen folgende Daten ein: soziodemografische Daten (Alter, Geschlecht, Studienfach, ausgeübte/s Disziplin/Fach); Jahresplanung der Veranstaltungen und deren Umsetzung; Auslastung der Veranstaltung; Studienverläufe (Studiendauer, Modul-Reihenfolge, Studiendauer pro Modul, Abbrecher); Noten (Module und Abschlüsse).

**Studierendenbefragung.** Bei der Studierendenbefragung auf der Modulebene während des Studiums werden die Instrumente an die *Art der Module* angepasst. Die Befragungen enthalten einerseits einen gemeinsamen Kern an Items und andererseits spezifische Items, die nur relevant sind für (a) das Didaktik-Modul zu Studienbeginn, (b) das Projektmodul, (c) die vier thematischen Module und (d) das Modul Masterarbeit zum Studienabschluss. Im Folgenden werden die Items vollständig für alle vier Modul-Typen aufgeführt. Die Modulevaluationen werden über EvaSys elektronisch durchgeführt<sup>2</sup>. Im Folgenden wird beschrieben, wie die Befragungsinstrumente (für das Didaktik-Modul, das Projekt-Modul, die vier thematischen Module und das Modul Masterarbeit) aufgebaut sind (vgl. auch Tremp & Eugster, 2017, S. 199).

### Didaktik-Modul

Zum Einstieg in die Evaluation des Didaktik-Moduls bitten wir die Studierenden um eine **frei formulierte Einschätzung** durch die Vervollständigung folgender Satzanfänge:

- A. Am Didaktik-Modul hat mir besonders gefallen, .....
- B. Nicht überzeugt hat mich im Didaktik-Modul, .....
- C. Wenn ich selber im Didaktik-Modul lehren würde, würde ich .....

Anschließend sollen die Studierenden **12 Aussagen** in der Regel (mit Ausnahme von Frage 1 und 12) daraufhin einschätzen, inwieweit diese für sie zutreffen (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu – kann ich nicht beantworten).

1. Das Didaktik-Modul umfasst 5 Leistungspunkte (125-150 Stunden). Für 5 LP war der Arbeitsaufwand für das Modul (Präsenz, Online, Selbststudium, abschließendes Essay) insgesamt viel zu niedrig – etwas zu niedrig – genau richtig – etwas zu hoch – viel zu hoch.
2. Das Modul hat mir ermöglicht zu erkennen, womit sich die Hochschuldidaktik warum beschäftigt.
3. Das Modul hat mir ermöglicht zu erkennen, womit sich die Mediendidaktik warum beschäftigt.
4. Die vier Präsenztage am Stück waren eine gute Gelegenheit, mit den Mitstudierenden, den Lehrenden und dem Studiengang vertraut zu werden.

<sup>1</sup> Zum Thema Kürze siehe: Zumbach, Spinath, Schahn, Friedrich & Kögel (2007)

<sup>2</sup> Aus praktischen Gründen verwenden wir ein elektronisches Instrument. Zu bedenken ist allerdings, dass empirische Befunde auf geringere Rücklaufquoten und tendenziell schlechtere Einschätzungen von Studierenden in elektronischen Fragebögen hinweisen, wenn man diese mit papier-basierten Fragebogen vergleicht (Simon, Zajontz & Reit, 2013).

5. An den vier Präsenztagen konnte ich mich aktiv mit meinen Fragen und Erfahrungen einbringen.
6. Der Einstieg in die Lernplattform ist mir mit der angebotenen Anleitung und Hilfe gut gelungen.
7. Die Aufgaben in der Online-Phase haben mich darin unterstützt, die Modulinhalte zu vertiefen.
8. Während des Moduls habe ich Rückmeldungen auf meine Beiträge erhalten, die mich in meinen Lernprozessen weitergebracht haben.
9. Die zusammengestellten und kommentierten Ressourcen (z.B. Literatur) haben mir geholfen, mein Verständnis von Didaktik als wissenschaftliche Disziplin zu erweitern.
10. Das abschließende Essay hat mir bei der abschließenden Reflexion der Modulinhalte geholfen.
11. Das Modul hat mich dazu motiviert, mich mit den Inhalten selbständig weiter zu beschäftigen.
12. Insgesamt betrachtet bewerte ich meinen persönlichen Lerngewinn im Didaktik-Modul als sehr hoch – eher hoch – mittel – eher niedrig – sehr niedrig.

Was ich sonst noch loswerden möchte: .....

### **Projekt-Modul**

Zum Einstieg in die Evaluation des Projekt-Moduls bitten wir die Studierenden um eine **frei formulierte Einschätzung** durch die Vervollständigung folgender Satzanfänge:

- A. Am Projekt-Modul hat mir besonders gefallen, .....
- B. Nicht überzeugt hat mich im Projekt-Modul, .....
- C. Wenn ich selber im Projekt-Modul lehren würde, würde ich .....

Anschließend sollen die Studierenden **12 Aussagen** in der Regel (mit Ausnahme von Frage 1 und 12) daraufhin einschätzen, inwieweit diese für sie zutreffen (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu – kann ich nicht beantworten).

1. Das Projekt-Modul umfasst 20 Leistungspunkte (500-600 Stunden). Für 20 LP war der Arbeitsaufwand für das Modul (Projekt, Präsenz, Online, Selbststudium, Prüfung) insgesamt viel zu niedrig – etwas zu niedrig – genau richtig – etwas zu hoch – viel zu hoch.
2. Ich konnte die Elemente des Moduls – Projektkonferenzen, Methodenwerkstätten, Wissenschaftscoaching – in dieser Kombination gut für mein Projektstudium nutzen.
3. Die erste Projektkonferenz (in der Blockwoche zu Studienbeginn) war für mich ein motivierender Start in das Projektstudium.
4. Die Methodenwerkstätten während des Projektstudiums haben meinen Bedarf an Unterstützung gut gedeckt.
5. Die Online-Ressourcen auf der Lernplattform für das Projektstudium haben mir in meinem Projektstudium weitergeholfen.
6. Das Wissenschaftscoaching hat mich persönlich im Projekt weitergebracht.
7. Das Wissenschaftscoaching hat mir geholfen zu erkennen, wie ich Inhalte aus anderen Modulen für mein Projekt nutzen kann.
8. Während des Moduls habe ich Rückmeldungen auf meine Beiträge erhalten, die mich in meinen Forschungsprozess weitergebracht haben.
9. Die zweite Projektkonferenz (zum Ende des Moduls) war für mich und mein Projektstudium ein gewinnbringendes Ereignis.
10. Mit dem Ergebnis meiner eigenen Forschung bin ich insgesamt zufrieden.
11. Das Modul hat mich dazu motiviert, mich mit der eigenen Lehre (oder lehrebezogenen Aktivitäten) auch künftig forschend auseinanderzusetzen.



12. Insgesamt betrachtet bewerte ich meinen persönlichen Lerngewinn im Projekt-Modul als sehr hoch – eher hoch – mittel – eher niedrig – sehr niedrig.

Was ich sonst noch loswerden möchte: .....

### **Thematische Module** (für alle vier Module gleich mit Anpassung des Themas)

Die vier thematischen Module werden in gleicher Weise evaluiert. Die Fragebögen werden daher nur im Hinblick auf die Modulbezeichnung angepasst (blau gekennzeichnet).

Zum Einstieg in die Evaluation des Moduls **Lehr-Lernforschung / Wissenschaftsforschung / Hochschulforschung / Medienbildungsforschung** bitten wir die Studierenden um eine **frei formulierte Einschätzung** durch die Vervollständigung folgender Satzanfänge:

A. Am Modul hat mir besonders gefallen, .....

B. Nicht überzeugt hat mich im Modul, .....

C. Wenn ich selber im Modul lehren würde, würde ich .....

Anschließend sollen die Studierenden **12 Aussagen** in der Regel (mit Ausnahme von Frage 1 und 12) daraufhin einschätzen, inwieweit diese für sie zutreffen (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu – kann ich nicht beantworten).

1. Das Modul **Lehr-Lernforschung / Wissenschaftsforschung / Hochschulforschung / Medienbildungsforschung** umfasst 5 Leistungspunkte (125-150 Stunden). Für 5 LP war der Arbeitsaufwand für das Modul (Präsenz, Online, Selbststudium, Prüfung) insgesamt viel zu niedrig – etwas zu niedrig – genau richtig – etwas zu hoch – viel zu hoch.
2. Das Modul hat mir einen Weg aufgezeigt, mich mit den Grundfragen der **Lehr-Lernforschung / Wissenschaftsforschung / Hochschulforschung / Medienbildungsforschung** vertraut zu machen.
3. Das Modul hat mir geholfen, ausgewählte Erkenntnisse aus der **Lehr-Lernforschung / Wissenschaftsforschung / Hochschulforschung / Medienbildungsforschung** für die Praxis fruchtbar zu machen.
4. An den Präsenztagen konnte mich mit meinen Fragen und Erfahrungen einbringen.
5. Die Aufgaben in den Online-Phasen haben mich darin unterstützt, die Modul Inhalte zu vertiefen.
6. Präsenztage und Online-Phasen waren für mich so zusammengestellt, dass ich das Modul in meinen Arbeitsalltag einbauen konnte.
7. Während des Moduls habe ich Rückmeldungen auf meine Beiträge erhalten, die mich in meinen Lernprozessen weitergebracht haben.
8. Die zusammengestellten und kommentierten Ressourcen (z.B. Literatur) haben mir geholfen, mein Verständnis von **Lehr-Lernforschung / Wissenschaftsforschung / Hochschulforschung / Medienbildungsforschung** zu erweitern.
9. Ich konnte bei der Prüfungsleistung lernförderliche eigene Akzente setzen.
10. Die Prüfungsleistung hat mir bei der abschließenden Reflexion der Modul Inhalte geholfen.
11. Das Modul hat mich dazu motiviert, mich mit den Inhalten selbständig weiter zu beschäftigen.
12. Insgesamt betrachtet bewerte ich meinen persönlichen Lerngewinn im Modul **Lehr-Lernforschung / Wissenschaftsforschung / Hochschulforschung / Medienbildungsforschung** als sehr hoch – eher hoch – mittel – eher niedrig – sehr niedrig.

Was ich sonst noch loswerden möchte: .....

## Modul Masterarbeit

Zum Einstieg in die Evaluation des Moduls Masterarbeit bitten wir die Studierenden um eine **frei formulierte Einschätzung** durch die Vervollständigung folgender Satzanfänge:

- A. Am Modul Masterarbeit hat mir besonders gefallen, .....
- B. Nicht überzeugt hat mich im Modul Masterarbeit, .....
- C. Wenn ich selber im Modul Masterarbeit lehren würde, würde ich .....

Anschließend sollen die Studierenden **7 Aussagen** in der Regel (mit Ausnahme von Frage 1 und 12) daraufhin einschätzen, inwieweit diese für sie zutreffen (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu – kann ich nicht beantworten).

1. Das Modul umfasst 20 Leistungspunkte (500-600 Stunden). Für 20 LP war der Arbeitsaufwand für das Modul (Kolloquium und Masterarbeit) insgesamt viel zu niedrig – etwas zu niedrig – genau richtig – etwas zu hoch – viel zu hoch.
2. Das Kolloquium hat mich in meiner Masterarbeit weitergebracht.
3. Im Rahmen der Betreuung meiner Masterarbeit habe ich hilfreiches Feedback erhalten.
4. Was ich im Projektstudium gelernt habe, konnte ich für die Masterarbeit gut nutzen.
5. Mit der Masterarbeit ist mein Verständnis der wissenschaftlichen und praktischen Anforderungen an die Didaktik an Hochschulen noch einmal gereift.
6. Mit dem Feedback im Gutachten konnte ich viel anfangen.
7. Insgesamt betrachtet bewerte ich meinen persönlichen Lerngewinn im Modul Masterarbeit als sehr hoch – eher hoch – mittel – eher niedrig – sehr niedrig.

Was ich sonst noch loswerden möchte:

**Offene Gruppendiskussion der Lehrenden.** Die an den Modulen beteiligten Lehrenden treffen sich nach Abschluss eines Moduls zu offenen Gruppendiskussionen im Rahmen des Lehre-Forums am HUL (das monatlich angeboten wird), tauschen sich über ihre Erfahrungen aus und halten ihre persönliche Bilanz möglichst auch (in aller Kürze) schriftlich fest. Es werden *keine* Vorgaben für die Diskussion und die eigene Zusammenfassung gemacht, da bereits die Themen, die in die „Lehrenden-Bilanz“ fließen, eine wichtige Information darstellen.

**Absolventen- und Alumnibefragung.** Um auf der Studiengangsebene eine abschließende Einschätzung des MHE von den Absolventen zu erhalten, wird im Laufe des Jahres 2018 eine Absolventenbefragung entwickelt. In die Entwicklung fließen die Erfahrungen mit den Modulevaluationen mittels Fragebogen ein. Die Absolventenbefragung könnte neben standardisierten Items einen offenen Teil enthalten, der schriftlich, mündlich, per Audio oder Video (namentlich oder anonym) erstellt werden kann.

## 5. Qualitätsentwicklung, -sicherung und (Entwicklungs-)Forschung

### 5.1 Die Verbindung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Auf der *Veranstaltungsebene* entsteht über die Selbstevaluation ein direkter Prozess von Feedback und Handeln zwischen Lehrenden und Studierenden: Studierende und Lehrende sind hier in einem unmittelbaren Dialog und können ebenso unmittelbar die Lehr-Lernsituation verändern. Auch wenn Evaluationsinstrumente eingesetzt werden, wirken diese durch die Art des Einsatzes situativ und sind Teil der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Von daher ist der Einsatz standardisierter Instrumente an der Stelle wenig funktional. Die Lehrevaluation zum Zwecke der Qualitätsentwicklung entspricht vor allem einer Lehrreflexion und -kommunikation (Trempp & Eugster, 2017, S. 193 ff.).

Auf der *Studiengangsebene* (inklusive Modulebene) wird über die interne Fremdevaluation ebenfalls ein Feedback-Prozess eingeleitet: Die Studierenden informieren die Institution darüber, wie sie den Studiengang und seine Module erleben. Ebenso liefern Daten aus dem Studienbüro der Institution wichtige Informationen. In einer kleinen Institution wie dem HUL haben wir allerdings den günstigen Umstand, dass alle Lehrende im Dialog mit der Institution stehen, sodass Qualitätssicherung und -entwicklung eng verzahnt sind.

Ergebnisse aus der Selbstevaluation der Lehrenden können selbstverständlich auch für die Institution von Interesse sein – vor allem dann, wenn die Ergebnisse einen Veränderungsbedarf etwa im Zuschnitt der Module oder in der Organisation des Studiengangs aufzeigen oder auf einen Bedarf in der Kompetenzentwicklung der Lehrenden hinweisen. Umgekehrt ist es so, dass Ergebnisse aus der Fremdevaluation für die künftige Gestaltung der eigenen Lehrveranstaltung wichtig werden können. Von daher bedeutet die verfahrenstechnische Trennung von Qualitätsentwicklung und -sicherung *nicht*, dass diese beiden Qualitätsprozesse unverbunden sind. Vielmehr wollen wir sie funktional so weit zu trennen, dass sie keine Konflikte produzieren (vgl. Abschnitt 1). Zudem lassen sich die auf beiden Ebenen zum Einsatz kommenden Evaluationsformen sinnvoll kombinieren (Hense, 2006, S. 119).

## 5.2 Die Verbindung von Evaluation und (Entwicklungs-)Forschung

Wenn man Veranstaltungen systematisch und reflektiert evaluiert, dabei auch theoretisch geleitet vorgeht (z.B. mit Bezug auf didaktisch begründete Leitlinien) und wissenschaftliche Methoden heranzieht, um beispielsweise zu erfassen, was Studierenden gelernt haben, oder um Neuerungen auf ihre Umsetzbarkeit und Wirksamkeit hin zu untersuchen, wird es schwierig, Evaluation von Forschung zu unterscheiden. Versteht man unter *Evaluationsforschung* eine Form der Bewertung, die regelgeleitet und wissenschaftlich begründet erfolgt (Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 18), dann ließe sich Lehrevaluation sogar prinzipiell immer auch als Forschung durchführen, worauf aber aus ökonomischen Gründen meist verzichtet wird. Bedenkt man, dass der MHE das Lehrangebot einer Forschungseinrichtung ist, das unter anderem hochschuldidaktische Bildung und Qualifizierung zum Forschungsgegenstand hat, ist naheliegend, dass die Lehrevaluation jederzeit auch zur Evaluationsforschung werden kann. Notwendig aber sind dafür eine relevante Forschungsfrage sowie ausreichende Ressourcen. In diesem Fall lassen sich die Evaluationsinstrumente aus der Qualitätsentwicklung und/oder -sicherung ausbauen, vertiefen, weiter systematisieren und/oder durch zusätzliche Forschungsinstrumente (je nach gewähltem Forschungsdesign) ergänzen.

Möglich ist noch eine zweite Perspektive auf die Verbindung der Lehrevaluation mit Forschung. Ein Ansatz wie die *entwicklungsorientierte Evaluation* nach Patton (2011) etwa versteht Evaluation als Mittel, um Neuerungen in komplexen Umfeldern hervorzubringen, wozu man wohl auch die Hochschullehre zählen kann. In der entwicklungsorientierten Evaluation geht es nicht nur darum, Daten (für andere) zur Bewertung (etwa eines Studiengangs) zu sammeln wie in klassischen Evaluationsansätzen. Vielmehr sollen die Daten als Feedback für ein „responsive Entwicklung“ (Patton, 2010, p. 305) fungieren, wobei der Evaluator Mit-Entwickler der untersuchten Innovation ist, sich also „einmisch“t. So gesehen könnte man einerseits die beschriebene Selbstevaluation (vgl. Abschnitt 3) zu einer entwicklungsorientierten Evaluation ausbauen. Andererseits liegt eine Verknüpfung zum *Design-Based Research*-Ansatz nahe (vgl. Reinmann, 2015). Unter diesem Ansatz werden beispielsweise neue Veranstaltungskonzepte, einzelne Lehr- und Lernmethoden und/oder digitale Bildungsräume oder -werkzeuge theoriegeleitet und empirisch gestützt entwickelt. Und genau dazu lassen sich auch Evaluationsdaten sowohl auf der Veranstaltungs- als auch auf der Modul- und Studiengangsebene sinnvoll einbeziehen. In diesem Fall nutzt man Erkenntnisse aus der Qualitätsentwicklung und -sicherung zusätzlich für ein Design-Based Research-Projekt.

## Literatur

- Arn, C. (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Biggs, J. (2006). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.
- Brock, M. & Keitel, J. (2016). Responsive Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Evaluation*, 15 (2), 269-292.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27 (2), 95-106.
- Golding, C. & Adams, L. (2014). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (1), 1-14.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Hense, J. U. (2006). *Selbstevaluation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miller, D. (2014). Lehrevaluationen – ein Plädoyer für vergessene Zusammenhänge und Methodenvielfalt. In A. Lauterbach et al. (Hrsg.), *Evaluation, Metakognition und Assessment* (S. 77-95). Nidda: hpsmedia.
- Nickel, S. (Hrsg.). *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis* (Arbeitspapier Nr. 163). Gütersloh: CHE.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Reinmann, G. (2011). Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. In M. Mühlhäuser, W. Sesink, A. Kaminski & J. Steimle (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen* (S. 467-493). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2015). *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Hamburg. URL: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader\\_Entwicklungsforschung\\_Jan2015.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf)
- Rindermann, H. (2016). Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Der Einfluss der Rahmenbedingungen auf Qualität von Lehre und Ergebnisse von Lehrevaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 227-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, B. & Loßnitzer, Z. (2010). Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, 9, 49-72.
- Seyfried, M. & Pohlenz, P. (2013). Professionalisierung von Qualitätsentwicklung und Evaluation der Hochschullehre – zwischen Kontrolle und Selbstreflexion. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 43-61). Münster: Waxmann.
- 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.
- Stein, S.J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013). Tertiary teachers and student evaluations: never the twain shall meet? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38 (7), 892-904.
- Stockmann, R. (2010). Die Rolle der Evaluation in der Gesellschaft. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.), *Evaluation. Eine Einführung* (S. 15-53). Opladen: Budrich.
- 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.

- Stoetzer, M.-W. & Watzka, K. (2017). *Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: ein Instrument zur Qualitätssicherung?* (Jenaer Erklärung zur Akkreditierung). Jenaer Beiträge zur Wissenschaftsforschung. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/149651/1/877349886.pdf>
- Tremp, P. & Eugster, B. (2017). Lehrevaluation an Hochschulen: Von Kausalitätsproblemen, Reflexionsformen und Fragebögen. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 191-202). Bielefeld: UVW.
- Ziegler, M. & Weis, S. (2015). Editorial. Lehrevaluation als Mittel zur Erfassung und Verbesserung universitärer Lehre? Methodische, diagnostische und inhaltliche Aspekte. *Diagnostica*, 61 (3), 113-115.
- Zumbach, J., Spinath, B., Schahn, J., Friedrich, M. & Kögel, M. (2007). Entwicklung einer Kurzsкала zur Lehrevaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychodidaktik und Evaluation Bd. VI* (S. 317-325). Göttingen: V & R unipress.