

# Evaluationsansätze für digitale Hochschullehre

*Dennis Klinkhammer, Katrin Keller*

## Zusammenfassung

Die Grundlagen der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings beziehen sich nicht nur auf die verschiedenen Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten, sondern auch auf die methodischen und interpretativen Herausforderungen sowie die damit verbundenen Anforderungen an die hochschulinternen Evaluations-teams und der zur Verfügung stehenden Instrumente. Insbesondere der Einsatz verschiedener Blended-Learning Ansätze und Tools ermöglicht eine Novellierung der überwiegend summativen Lehrevaluationen hin zu einer formativen Aufschlüsselung der akademischen Lehr-Lern-Settings als Prozess. Vier zusammenfassende Kernfragen sollen zu dieser Novellierung beitragen.

## Abstract

The basics for evaluating academic teaching-learning-settings relate not only to the various objectives and implementation options, but also to the methodological and interpretative challenges, as well as the associated requirements for internal evaluation teams and regarding the available instruments. In particular, the use of various blended learning approaches and tools enables the predominantly summative teaching evaluations to be amended in order to include a formative focus on academic teaching-learning-settings as a process. Four summarizing key questions shall contribute to this amendment.

## 1. Einleitung

Bewährte und oftmals in physischer Präsenz absolvierte akademische Lehr-Lern-Settings erleben seit dem Sommersemester 2020, bedingt durch COVID-19, einen disruptiven Einbruch. Noch während wissenschaftliche Debatten um Blended-Learning Ansätze und Tools auf die zielgerichtete Erweiterung akademischer Lehr-Lern-Settings abzielten und die Möglichkeiten des virtuellen Raums diskutierten, erfolgte ad hoc eine weitestgehend vollständige Auslagerung der Lehr-Lern-Settings in den virtuellen Raum. Zwar wurde an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren vermehrt auf digitale Literaturpakete und vereinzelt auf Blended-Learning Ansätze und Tools zurückgegriffen, aber ein konsequenter und methodisch-didaktisch durchdachter Einsatz der Vielzahl an digitalen Möglichkeiten und eine kritische Auseinandersetzung mit denselben blieb in den aktuellen Semestern hauptsächlich aus. Dies könnte in Einzelfällen – wahlgemerkten spekulativ und provokativ zugleich – damit zusammenhängen, dass einige Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ihre akademischen Lehr-Lern-Settings aufgrund der geforderten Spontanität in der Umstellung und der neuen Erfahrungen mit ihrer eigenen Hochschullehre im virtuellen Raum als besonders zeitaufwendig empfunden haben. Für die Mehrheit der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer dürfte zusätzlich gelten, dass ihnen für die systematische Dokumentation der Erfahrungen im virtuellen Raum keine geeigneten Instrumente zur Verfügung gestanden haben, um die Vielzahl an Blended-Learning Ansätzen und Tools, aber auch den auszudifferenzierenden Einfluss von synchronen und asynchronen Angeboten im virtuellen Raum, hinreichend reflektieren zu können.

Ein weitverbreitetes Instrument stellt dabei in der Regel die semesterabschließende Lehrevaluation dar, deren häufiger Fokus im wissenschaftlichen Diskurses auch als *Happy Sheets* bekannt geworden ist, da diese den akademischen Lehr-Lern-Settings bereits in physischer Präsenz nicht gerecht werden konnte und spätestens im virtuellen Raum an ihre Grenzen zu stoßen scheint. Um aber die Erfahrungen aus unterschiedlichen akademischen Lehr-Lern-Settings systematisch gegenüberstellen und diese bewerten zu können, bedarf es nicht nur einer retrospektiven Perspektive zur Aufschlüsselung dieser Erfahrungen, sondern die rechtzeitige Fokussierung auf die damit einhergehenden Anforderungen an das Instrument selbst: *die Lehrevaluation*.

Daher soll dieser Beitrag die Grundlagen der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings nicht nur rekapitulieren, sondern neben den Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten insbesondere auch die damit verbundenen Herausforderungen sowie die Anforderungen an entsprechende Akteurinnen und Akteure unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Blended-Learning

Ansätze und Tools hervorheben. Die daraus abgeleiteten Kernfragen für eine systematische Lehrevaluation sollen nicht nur im Besonderen den akademischen Lehr-Lern-Settings während COVID-19 zweckdienlich sein, sondern auch im Allgemeinen Impulse für eine zielführende Lehrevaluation setzen. Dabei zeigt sich neben fachspezifischen und kompetenzorientierten Lernstandskontrollen, die formativ während des laufenden Semesters und nicht summativ an deren Ende durchgeführt werden können, insbesondere ein auf die Wissensvermittlung und die Anwendung des Wissens durch die Studierenden abzielender Evaluationsansatz als erfolgsversprechend.

## 2. Theoretische Grundlagen der Lehrevaluation

Lehrevaluationen sind die am häufigsten eingesetzten Instrumente zur Bewertung der Qualität akademischer Lehr-Lern-Settings (vgl. Seldin 1999; vgl. Clayson 2009; vgl. Davis 2009). Evaluationen und somit auch Lehrevaluationen haben zum Ziel, eine »...systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation« (Rindermann 2003:233; vgl. Rossi et al. 1999) zu ermöglichen. Ihre Systematik kann dabei insbesondere durch einen Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Methoden sichergestellt werden (vgl. Bortz/Döring 2002). Die sozialwissenschaftlichen Methoden dienen gleichermaßen der wichtigen Unterscheidung und somit auch zur Entscheidung, ob ein summatives oder formatives Vorgehen im Rahmen der Lehrevaluation der Bewertung und gegebenenfalls einer daraus hervorgehenden Modifikation der akademischen Lehr-Lern-Settings gerecht werden kann.

Viele Evaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings weisen ein summatives Vorgehen auf, indem diese am Ende eines laufenden Semesters stattfinden und oftmals als Input-Output-Relation die ursprüngliche Konzeption und Wirkung der akademischen Lehr-Lern-Settings abzubilden versuchen. Die veränderten Rahmenbedingungen akademischer Lehr-Lern-Settings unter dem Einfluss von COVID-19 beziehen sich aber insbesondere auf die Bedingungen und den Prozess der akademischen Lehr-Lern-Settings, wodurch ein formatives Vorgehen geboten scheint: Ein Umdenken in der Anwendung von Lehrevaluationen scheint erforderlich, da sich sowohl die Bedingungen als auch der Prozess akademischer Lehr-Lern-Settings fundamental verändert haben. Schließlich müsste eine sinnvoll eingesetzte Lehrevaluation »... konsequent als Mittel zur Lehrqualitätsver-

besserung konzipiert und eingesetzt werden und darf nicht zum Selbstzweck (z. B. routinemäßiges, aber konsequenzloses Austeiln von Evaluationsbögen in jedem Semester in allen Lehrveranstaltungen) werden» (Döring 2005:19), wie es bereits in vielen akademischen Lehr-Lern-Settings vor COVID-19 der Fall war. Dies bedeutet: Ein Instrument zur Evaluation sollte sich dem Phänomen, welches es zu evaluieren gilt, hinsichtlich der zur Verfügung stehenden sozialwissenschaftlichen Methoden anpassen, um auch den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gerecht werden zu können.

Darüber hinaus finden einige Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings, wie im Beitrag von Döring (vgl. 2005) expliziert, in Form von zur Verfügung gestellten Evaluationsbögen mit anteilmäßig qualitativen, aber primär quantitativen Inhalten zur Erfassung der subjektiven Einschätzungen der Studierenden statt. In den standardmäßigen Berichtslegungen zur Qualität in der Lehre werden oftmals hochschulintern insbesondere die quantitativen Inhalte ausgewiesen, um einen scheinbar objektiven Vergleich verschiedener Lehr-Lern-Settings auf Grundlage dieser Kennwerte zu ermöglichen. Auch wenn dies bereits aus statistischer Sicht kein valides Vorgehen sein kann (vgl. Pounder 2007), so sollte insbesondere unter Verweis auf die kritische Argumentation zu den üblicherweise im Rahmen einer Lehrevaluation erhobenen *Happy Sheets* (vgl. Kirkpatrick 1998, vgl. Ibeschitz 2016) und der Vielzahl an Blended-Learning Ansätzen und Tools nicht erst seit COVID-19 der gesamte Prozess der Lehrevaluation nochmals kritisch hinterfragt und hinsichtlich der Einhaltung der sich aus den sozialwissenschaftlichen Methoden ergebenden Kriterien hinterfragt werden: Wie aktuell sind verwendete Instrumente zur Lehrevaluation und werden diese dem zu evaluierenden Phänomen überhaupt gerecht?

Um diese Fragen beantworten zu können, soll nachfolgend der Versuch unternommen werden, die Komplexität des Prozesses der Lehrevaluation nachzuzeichnen, um den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren eine Orientierung zu bieten, mit deren Hilfe bedarfsspezifisch Ziel und Vorgehen der hochschulinternen Lehrevaluation diskutiert und gegebenenfalls aktualisiert werden können.

### 3. Zur Komplexität von Lehrevaluationen

Evaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings können den Anschein erwecken, dass es sich aus forschungsmethodischer Perspektive um kein besonders

komplexes Unterfangen handelt. Zumindest könnte dieser Eindruck mit Blick auf die Praxis der Lehrevaluation entstehen, welche dem theoretischen Diskurs in mancher Hinsicht nicht gerecht zu werden scheint. So geht es im theoretischen Diskurs nicht nur um die in der Praxis etablierte Erhebung und den Abgleich von Mittelwerten und Standardabweichungen, sondern, wie bereits von Rindermann (vgl. 2003) postuliert, um die Möglichkeit, Konzepte, Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von akademischen Lehr-Lern-Settings sinnvoll abilden zu können. Dieser Beitrag basiert dabei auf der Annahme, dass der Fokus auf Konzepte, Bedingungen, Prozesse und Wirkungen gleichermaßen auf die Lehrevaluation selbst angewandt werden sollte.

Nicht zuletzt verdeutlichten bereits Diehl (vgl. 2001), als auch Marsh und Roche (vgl. 1997) sowie Perry und Smart (vgl. 1997) in ihren Beiträgen die Komplexität von Lehrevaluationen hinsichtlich ihrer Vielzahl an Zielsetzungen und den damit verbundenen Umsetzungsmöglichkeiten, welche sich in unterschiedlichen Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen auszudrücken vermögen. Rindermann (vgl. 2001; vgl. 2003) bringt diese Vielzahl an Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten schließlich mit einem multidimensionalen Modell zur Strukturierung von Gelingensfaktoren akademischer Lehr-Lern-Settings in Einklang, welches, ebenso wie die statistischen Herausforderungen im Rahmen von Lehrevaluationen (vgl. Marsh 2007; vgl. McKeachie 1997; vgl. Cashin/Clegg 1987), für ein bedarfsspezifisches Vorgehen bei hochschulinternen Lehrevaluationen berücksichtigt werden sollte. Nachfolgend werden daher die Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten (Abschnitt 3.1), als auch gängige statistische Herausforderungen (Abschnitt 3.2) sowie damit in Zusammenhang stehende Anforderungen an die Akteurinnen und Akteure der Lehrevaluation (Abschnitt 3.3) ausgewiesen, um entsprechende Handlungsempfehlungen während der akademischen Lehr-Lern-Settings mit COVID-19 aufzugreifen und bei Bedarf nachhaltig zu implementieren.

### 3.1 Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten

Je nach Zielsetzung und Umsetzungsmöglichkeit können sich Lehrevaluationen inhaltlich unterscheiden. Insgesamt steht eine Vielzahl relevanter Phänomene und somit zu operationalisierender Variablen zur Auswahl, woraus sich oftmals unterschiedliche Instrumente für die Lehrevaluation zwischen den Hochschulen, aber auch zwischen den Fakultäten einzelner Hochschulen selbst und deren einzelnen Abteilungen ergeben können.

Der Fokus auf relevante Phänomene und zu operationalisierender Variablen ergibt sich dabei aus der zugrundeliegenden und hochschulintern abzustim-

menden Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrevaluation. Rindermann (2003, S. 235 f.) identifiziert in seinen Beiträgen zunächst vier von einander abzugrenzende Dimensionen hinsichtlich der Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten:

**1. Lehrende:**

Verhalten, Wissen, Materialien und Engagement, etc. Lernende: Teilhabeverhalten, Vorwissen, personenbezogene Hintergründe, etc.

**2. Lernende:**

Teilhabeverhalten, Vorwissen, personenbezogene Hintergründe, etc.

**3. Rahmenbedingungen:**

Anforderungsniveau, Art der Veranstaltung, etc.

**4. Lehrerfolg:**

Lerngewinn, Einstellungsänderung, gewecktes Interesse, etc..

In diesem Modell können Lehrende, Lernende und die Rahmenbedingungen maßgeblich den Lehrerfolg bestimmen, so dass dieses Modell an den theoretischen Diskurs anzuknüpfen vermag (vgl. Clayson 2009, vgl. Greimel 2002, vgl. Diehl 2001, vgl. Perry / Smart 1997, vgl. Marsh / Roche 1997). Viele Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings fokussieren in der Regel eine Auswahl von diesen vier Dimensionen, jedoch selten alle vier Dimensionen gleichermaßen.

Der Einfluss von COVID-19 vermag sich nun insbesondere auf die ersten drei und somit unabhängigen Dimensionen auszuwirken: Beispielsweise hatten Lehrende in kürzester Zeit ihre Materialien vom analogen in ein digitales Format zu überführen, auf Seite der Lernenden können personenbezogene Hintergründe in den Vordergrund getreten sein, welche das Teilhabeverhalten beeinflussen konnten und schlussendlich haben sich die Rahmenbedingungen dahingehend verändert, dass technischen Voraussetzungen und Affinitäten nicht nur die Art der Veranstaltung determiniert haben, sondern rekursiv auf Lehrende und Lernende gleichermaßen Einfluss nehmen konnten.

Wenn Evaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings diese vier Dimensionen nicht vollständig oder detailliert genug abgebildet haben, so hat dies entsprechende Auswirkungen auf den Informationsgehalt der Lehrevaluation selbst und somit auch auf deren Interpretierbarkeit. Zusätzlich zeichnet sich durch den bisher im theoretischen Diskurs nicht hinreichend fundierten Einfluss von COVID-19 die Bedeutung qualitativer Inhalte der Lehrevaluation ab, um die quantitativen Inhalte entsprechend rahmen zu können.

### 3.2 Methodische Herausforderungen

In Verbindung mit den bereits genannten Herausforderungen hinsichtlich der Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten von Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings zeigen sich in der Praxis ebenfalls eine Vielzahl an Herausforderungen im adäquaten Umgang mit deren Informationsgehalt und Interpretierbarkeit, insbesondere wenn es sich um statistische Kennwerte handelt. Auch wenn das Phänomen in Bezug auf COVID-19 aktuell noch nicht im Detail untersucht worden ist, so unterliegen insbesondere Lehrevaluationen akademischer Lehr-Lern-Settings gleich mehreren nennenswerten Einflussfaktoren (vgl. Marsh 2007, vgl. Daniel 1996):

1. Manche Studierende vergeben ausschließlich gute oder schlechte Bewertungen im Rahmen einer Lehrevaluation, unabhängig der tatsächlichen Realisation des akademischen Lehr-Lern-Settings (vgl. Bortz/Döring 2002)
2. Das Charisma von Lehrpersonen oder die Affinität der Studierenden zu den Lerninhalten können die Bewertungen im Rahmen einer Lehrevaluation systematisch beeinflussen (vgl. Marsh 2007)
3. In unterschiedlichen Fachrichtungen lassen sich unterschiedliche Evaluationsmentalitäten nachzeichnen (vgl. Cashin/Clegg 1987)
4. Darüber hinaus beinhalten unterschiedliche Fachrichtungen auch unterschiedliche akademische Lehr-Lern-Settings, welche sich fundamental unterscheiden können und daher nicht vergleichbar sind (vgl. Beleche et al. 2012)
5. Schlussendlich kann auch die Verbindlichkeit der Teilnahme an einem akademischen Lehr-Lern-Setting einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Bewertung im Rahmen einer Lehrevaluation nehmen (vgl. McKeachie 1997)

Neben den ausgewiesenen methodischen Herausforderungen ist darüber hinaus die Teilnahmebereitschaft an einer freiwilligen Lehrevaluation als weiterer Faktor zu berücksichtigen. Einige Studierende nehmen beispielsweise an der Lehrevaluation nicht teil, weil sie – wider eigenen Erwartens – am ganzen akademischen Lehr-Lern-Setting nicht teilgenommen haben, andere nehmen lediglich an der Lehrevaluation nicht teil, weil sie im vorgegebenen Zeitraum verhindert sind oder schlichtweg nicht teilnehmen möchten. Dieser *Schweigeverzerrung* (vgl. Bortz/Döring 2002) ist bereits im Allgemeinen schwer entgegenzuwirken und der Einfluss von COVID-19 daher im Besonderen nur schwer zu erahnen, so dass sich entsprechende Anforderungen an die evaluierenden Akteurinnen und Akteure richten, um die Lehrevaluationen angemessen analysieren zu können. Auch

scheint ein zusätzlicher Blick auf die Korrelationen entsprechender Befunde mit dem tatsächlichen Lehrerfolg einer Lehrveranstaltung geboten.

### 3.3 Anforderungen an evaluierende Akteurinnen und Akteure

Um die Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten unter Beachtung der zuvor genannten methodischen Herausforderungen hochschulintern diskutieren zu können, wurden im theoretischen Diskurs eine Reihe von Anforderungen an die evaluierenden Akteurinnen und Akteure herausgestellt, die im Rahmen von COVID-19 umso bedeutender erscheinen. Insbesondere die Beiträge von McCollough und Radson (vgl. 2011) sowie Marsh (vgl. 2007) heben vier Anforderungen in Bezug auf eine adäquate Umsetzung der sozialwissenschaftlichen Methoden (vgl. Bortz/Döring 2002) hervor:

1. Etablierte Standards in der Konzeption von Evaluationen sind einzuhalten.
2. Studentische Perspektiven während der Konzeption können vorteilhaft sein.
3. Eine besondere Aufmerksamkeit sollte der Reliabilität und Validität gelten.
4. Die Objektivität der evaluierenden Akteurinnen und Akteure ist sicherzustellen.

Bezüglich des Rückgriffs auf etablierte Standards lassen sich beispielsweise bei der Deutschen Gesellschaft für Evaluation neben einer COVID-19 bezogenen Stellungnahme (vgl. DeGEval 2020) auch bereits herausgearbeitete Standards (vgl. DeGEval 2016) abrufen und in den hochschulinternen Diskurs einbetten. Diese Standards können insbesondere unter Rückgriff auf die hochschuleigenen Studierenden hinterfragt werden, um die Lehrevaluation bedarfsspezifisch und dialogisch anpassen zu können. Die dritte und vierte Anforderung heben abschließend bewusst die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien hervor. Die Herausforderungen dabei wurden erstmals in einer Dissertationschrift (vgl. Paulitsch 2017) näher fokussiert und bieten Raum zur Kritik der oftmals vorzufindenden Praxis. Döring (vgl. 2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer Abstinenz entsprechender Qualitätskriterien und Referenzwerte, so dass die evaluierenden Akteurinnen und Akteuren nicht eindeutig bestimmen können, was *gute* und *schlechte* Lehre unterscheidet und wie sich dieser Unterschied beispielsweise quantitativ auszudrücken vermag: »A priori ist nicht festgelegt, ab welcher Durchschnittsnote einer Lehrveranstaltung hohe oder geringe Lehrqualität zugeschrieben werden soll« (Döring 2007,

S. 10). Diese interpretative Lücke ließe sich erst unter Rückgriff auf qualitative Inhalte und in Kooperation mit den Lehrenden und Lernenden schließen.

## 4. Blended-Learning Ansätze und Tools evaluieren

Blended-Learning Ansätze und Tools haben durch COVID-19 ad hoc Einzug in akademische Lehr-Lern-Settings erhalten. Auch andere Begriffe wie *hybride Lernarrangements* (vgl. Kerres 2016) unter Rückgriff auf digitale Lernformen sind dabei im wissenschaftlichen Diskurs anzutreffen. Nachfolgende Abbildung gibt daher zunächst einen Überblick über die aktuell einsetzbaren digitalen Lernformen, deren Anwendungsmöglichkeiten in akademischen Lehr-Lern-Settings und die daraus abzuleitende Wechselbeziehung zwischen Lehrenden, Lernenden, den eingesetzten Medien und den dabei anzuwendenden Methoden:

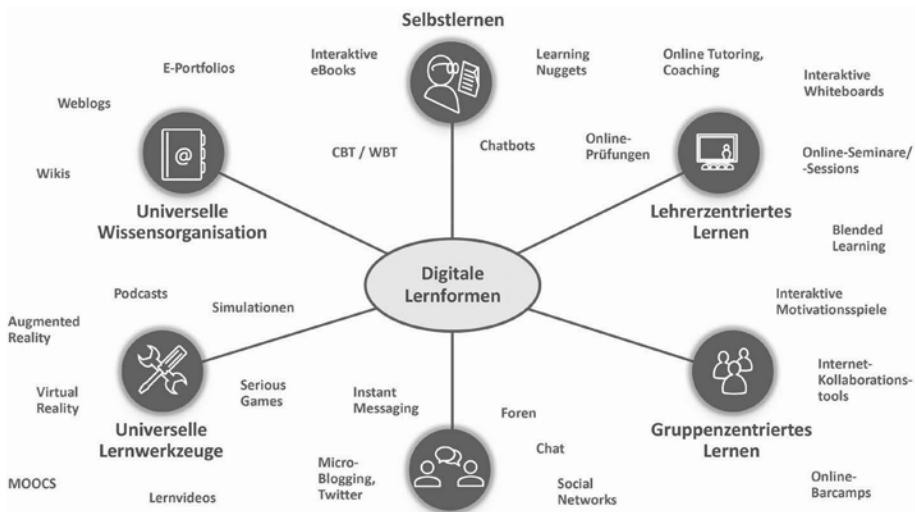


Abbildung 1: Ausdifferenzierung digitaler Lernformen. Eigene Darstellung (2021)

Demnach würden sich die von Rindermann (vgl. 2003) eröffneten Foki auf Lehrende, Lernende, Rahmenbedingungen und Lehrerfolge in Bezug auf die digitalen Lernformen weiter ausdifferenzieren. Neben Selbstlernphasen können die digitalen Lernformen ebenfalls Einfluss auf Phasen des lehrerzentrierten Lernens und des gruppenzentrierten Lernens nehmen. Bereits die verschiedenen Phasen, kombiniert mit unterschiedlichen Medien und Methoden, könnten im Vergleich zu einer klassischen Präsenzveranstaltung zu einem veränderten Verständnis der Rolle von Lehrenden und Lernenden beitragen.

Dies lässt sich am Beispiel der konstruktivistischen Lerntheorie explizieren. Der Konstruktivismus ist leitend für die Idee der verschiedenen Blended-Learning Ansätze und Tools und basiert auf der Annahme, dass Lernen als Prozess nicht losgelöst vom mentalen Konstruktionsprozess verstanden werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) und deswegen auch mehr Sorgfalt im Umgang mit digitalen Lernformen erforderlich sei (Reinmann-Rothmeier 2003). Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Lernende das Wissen sukzessive in seine mentalen Modelle und Wirklichkeitskonstrukte integriert und der Lehrende nicht länger als der alleinige Inhaber und Vermittler des Wissens verstanden werden sollte. Vielmehr nimmt der Lehrende in der Ausgestaltung akademischer Lehr-Lern-Settings unter Rückgriff auf digitale Lernformen die Rolle eines Beraters ein, der sich primär dann einschaltet, wenn der Lernende aus eigenem Antrieb nicht weiterkommt. Dadurch wird Lernen zu einem aktiven, selbstorganisierten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess.

Lehrevaluationen, welche diesen Paradigmenwechsel nicht abzudecken vermögen, verschärfen daher die bereits genannten methodischen Herausforderungen einer qualitativen und quantitativen Bestandsaufnahme der akademischen Lehr-Lern-Settings (vgl. Marsh 2007). Auch erscheint der ausschließliche Einsatz klassischer Lernerfolgskontrollen am Ende eines Semesters das Potenzial dieser veränderten Rahmenbedingungen nicht umfassend auszuschöpfen. Schließlich ist mit den verschiedenen Blended-Learning Ansätzen und Tools nicht nur eine Flexibilisierung hinsichtlich der Lernzeitpunkte und des Lerntempo für die Lernenden verbunden, sondern dem Lehrenden eröffnen sich zusätzliche Möglichkeiten für den gezielten Einsatz von Lehrerfolgskontrollen, um die Medien und Methoden zu reflektieren.

## 5. Kernfragen und Fazit

Der verstärkte Einsatz von Blended-Learning Ansätzen und Tools in akademischen Lehr-Lern-Settings erfordert eine konkrete Definition der Qualität der Implementierung, der Qualität des Inhalts und nicht zuletzt der Qualität der Lehr-evaluation selbst. Aus den dargestellten methodischen Herausforderungen, den Anforderungen an eine Lehrevaluation als auch der Heterogenität der Blended-Learning Ansätze und Tools lassen sich zusammenfassend, in Anlehnung an Pombo und Moreira (vgl. 2012), folgende zu berücksichtigende Kernfragen für die Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings während der COVID-19 Pandemie – und darüber hinaus – ableiten:

### **1. Was ist das Ziel einer Lehrevaluation?**

Der Lehrerfolg als eines der herausgestellten Ziele einer Lehrevaluation lässt sich daran bemessen, wie deckungsgleich die vom Lernenden erworbenen Inhalte mit jenen sind, die der Lehrende an ihn weitergab. Dabei wird der Lernende zunächst in einer passiven Rolle verstanden. Seine Aufgabe ist dabei die konzentrierte, möglichst umfassende und vollständige Aufnahme des Lernstoffes. Lernzeitpunkte und Lerntempos werden im Kontext von Blended-Learning allerdings vermehrt in die Selbstorganisation der Studierenden gelegt. Grundsätzlich lässt sich in akademischen Lehr-Lern-Settings zwar viel Wissen vermitteln, dieses fachliche Wissen gilt es jedoch in konkreten Problemsituationen auch einzusetzen. Die mit den Blended-Learning Ansätzen und Tools einhergehende Flexibilisierung ermöglicht neben der summativen Evaluation des Lehrerfolgs insbesondere auch eine Fokussierung auf die formativen Zwischenschritte im Zusammenspiel der Rollen von Lehrenden und Lernenden. Dabei kann neben dem fachlichen Wissen insbesondere das methodische Wissen, bspw. durch kompetenzbasierte Lernstandskontrollen, in den Prozess der Evaluation eingebettet werden sowie eine Fokussierung der aktiven Rolle der Lernenden, aber auch der Rahmenbedingungen und verwendeten Blended-Learning Ansätze und Tools als zusätzliche Evaluationsziele realisiert werden.

### **2. Wer sollte in die Lehrevaluation involviert werden?**

Grundsätzlich kann zwischen internen und externen Evaluationen unterschieden werden. Intern heißt, der Evaluationsprozess wird hochschulintern selbst geplant, organisiert und durchgeführt. Eine hochschulinterne Lehrevaluation soll dabei die Möglichkeit bieten, konstruktiv eigene Schwächen, doch auch Stärken herauszufinden, zu reflektieren und nächste Handlungsschritte abzuleiten, d. h. zum einen Zielvorgaben zu entwickeln und zum anderen Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zu ergreifen. In diesem Prozess sollten sowohl Lehrende als auch Studierende involviert sein, um die zuständigen Evaluationsteams hinsichtlich der Heterogenität in der Didaktik und

Qualität in den unterschiedlichen Fachbereichen beraten und die wissenschaftlichen Gütekriterien einhalten zu können. Derartige selbst organisierte und durchgeführte Evaluationen entsprechen auch dem allgemeinen Trend zu mehr Autonomie und Kompetenzorientierung innerhalb der Hochschulen.

### **3. Wie und wann soll die Lehrevaluation stattfinden?**

Gegenstand von Lehrevaluationen können alle regulären Lehrveranstaltungen einer Hochschule sein. Lehrveranstaltungen können dabei die aktive Rolle der Lernenden insbesondere durch einen formativen Evaluationsansatz fokussieren, um den Lehrerfolg am Ende des Semesters summativ reflektieren zu können. Die verschiedenen Blended-Learning Ansätze und Tools können hierfür nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als automatisierte Feedbackinstanzen semesterbegleitend eingesetzt werden. Beispielsweise können über den gezielten Einsatz von Gamification (vgl. Raichle 2016) und automatisierten Lernstandskontrollen formative Zwischenritte erhoben und somit im Gesamtprozess der Lehrevaluation berücksichtigt werden.

### **4. Wer oder Was soll evaluiert werden?**

Diese Frage hängt stark mit den Entscheidungen darüber zusammen, mit welchem Ziel evaluiert wird. Neben Fragen der didaktischen und inhaltlichen Qualität einer einzelnen Sitzung einer Lehrveranstaltung kann auch das Gesamtkonzept einer Lehrveranstaltung kompetenzbasiert eingeschätzt werden. Durch einen Blick auf die Frage, welches Wissen und Können eine erfolgreich absolvierte Lehrveranstaltung beinhalten sollte, lassen sich die formativen Evaluationselemente innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen schließlich besser fokussieren. Schlussendlich gehen die verschiedenen Blendend-Learning Ansätze und Tools mit einer Verschiebung der Rollen von Lehrenden und Lernenden im virtuellen Raum einher. Wesentliche Aspekte wie die Erreichbarkeit der Lehrenden, deren dialogischer Austausch mit den Lernenden und die Zielführung der eingesetzten Medien und der damit in Verbindung stehenden Didaktik bleiben somit auch in Zeiten von COVID-19 und darüber hinaus wesentliche Bestandteile in der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings.

Diese vier herausgestellten Kernfragen dienen dabei weniger als statische Handlungsempfehlungen für die hochschulinterne Diskussion der eigenen Lehrevaluation, sondern vermögen unter Rückgriff auf die im Beitrag herausgestellten methodischen Herausforderungen, den damit verbundenen Anforderungen an eine Lehrevaluation als auch der Heterogenität der Blended-Learning Ansätze und Tools die Vielschichtigkeit der Evaluation akademischer Lehr-Lern-Settings dynamisch zu unterstreichen, um den Prozess der Lehrevaluation bei Bedarf systematisch neu aufrollen zu können. Die COVID-19 Pandemie vermag in diesem Sinne vielleicht nicht nur bestehende Limitationen in den

Standards aktueller Lehrevaluationen aufzuzeigen, sondern ermöglicht auch die Chance für eine nachhaltige und zielgerichtete Novellierung.

## Quellen

BELECHE, T., FAIRRIS, D. & MARKS, M. (2012). Do course evaluations truly reflect student learning? Evidence from an objectively graded post-test. In: *Economics of Education Review*, 31 (5), S. 709–719.

BORTZ, J.; DÖRING, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3. Auflage. Berlin: Springer.

CLAYSON, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of literature. In: *Journal of Marketing Education*. 31 (1), S. 16–30.

DEGEVAL – GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision*. Mainz-Kastel.

DEGEVAL – GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (2020). *Stellungnahme des Vorstands zur Rolle von Evaluationen im Kontext der aktuellen pandemiebedingten Herausforderungen*. Mainz-Kastel.

DIEHL, J. M. (2001). Studentische Lehrevaluation in den Sozialwissenschaften. Fragebögen, Normen, Probleme. In: Keiner, E. [Hrsg.]: *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 63–90.

Döring, N. (2005). Für Evaluation und gegen Evalutis. Warum und wie Lehrevaluation an deutschen Hochschulen verbessert werden sollte. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt [Hrsg.]: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe.

GREIMEL, B. (2002). Lehrevaluation durch Beurteilung der Lernenden. Eine Analyse des Standes der Evaluationsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 98, S. 197–224.

HARTKEMEYER, J. F. (1999). Qualität von Qualität. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.): *Qualität, report*, 1999. 45.

IBESCHITZ, M. (2016). Das neue Kirkpatrick-Modell. In: *Training aktuell*, 02/16, S. 34–37.

KERRES, M. (2016). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma. In: *Handbuch e-Learning*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

KIRKPATRICK, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.

KLINKHAMMER, D.; SCHEMMANN, M. (2018). User-generated Student Course Evaluations: (How) Can Key Competencies become Systematic Evaluation Parameters? In: Schemmann, M. [Hrsg.]: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Band 41. Bielefeld: WBV. S. 107–122.

MARSH, H. W. & ROCHE, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. In: *American Psychologist*. 52 (11), S. 1187–1197.

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

MCCOLLOUGH, B. D. & RADSON, D. (2011). Analysing student evaluations of teaching: Comparing means and proportions. In: *Evaluation & Research in Education*. 24 (3), S. 183 – 202.

MCKEACHIE, W. J. (1997). Student ratings. The validity of use. In: *American Psychologist*. 52, S. 1218 – 1225.

PAULISCH, A. M. (2017). *Die Validität der Interpretationen studentischer Lehrevaluationsergebnisse: Eine exemplarische Anwendung des argumentationsbasierten Ansatzes*. Dissertation. Frankfurt am Main.

PERRY, R. P. & SMART, J. C. (1997). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York: Agathon Press.

POMBO, L., & MOREIRA, A. (2012). Evaluation Framework for Blended Learning Courses: A puzzle piece for the Evaluation process. In: *Contemporary Educational Technology*, 3 (3), S. 201 – 211.

POUNDER, J. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. In: *Quality Assurance in Education*. 18 (1), S. 47 – 63.

Raichle, N. (2016). Quests, Raids. Level Up ... Game Over?! Erfolgsfaktoren von Gamification in der Hochschullehre. In: Pfau, W., Baetge, C., Bedenlier, S. M., Kramer, C. & J. Stöter [Hrsg.]: *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre*. Münster: Waxmann, S. 221 – 234.

REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. [Hrsg.]: *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, S. 601 – 646.

REINMANN-ROTHMEIER, G. (2003). Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für »mehr Gefühl« durch Aufgabengestaltung im E-Learning. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 2, 21 – 42.

RINDERMANN, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.

RINDERMANN, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: *Zeitschrift für Evaluation*. 2/2003, S. 233 – 256.

ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W., FREEMAN, H. E. (1999). *Evaluation a systematic approach*. London: Sage, Thousand Oaks.

