

Kompetenzorientierte Lehrevaluation

Diskussion neuer Perspektiven für neue Lehr- und Lernformen

Corinna Fink

*Fachbereich Wirtschaftswissenschaft,
Freie Universität Berlin*

1 Einleitung

Die aktuelle Lage im tertiären Bildungsbereich ist durch Massenuniversitäten mit hohen Drop-Out-Raten geprägt, die mit Ressourcenverknappung und einem zunehmenden Konkurrenzdruck sowie vielfältiger öffentlicher Kritik zu kämpfen haben. Gleichzeitig erhöht sich durch den Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft die Bedeutung der Universitäten als wissensvermittelnden Institutionen. Im Zuge dessen steigt der Legitimationsdruck auf die Universitäten, was seit Anfang der 90er Jahre zu einem erhöhten Interesse an Evaluation und Qualitätssicherung der Lehre führt (Spiel und Gössler 2001, S. 12). Dieses hatte die Entwicklung einer Vielzahl von Fragebogen zur Evaluation der Lehre (z. B. Rindermann und Amelang 1994; Staufenbiel 2000) und eine Verankerung von Evaluationen im Hochschulrahmengesetz (§6 des HRG, Fassung vom 19.01.1999) zur Folge.

Verstärkt wurde diese Entwicklung durch den Bologna-Prozess und die damit einhergehende Forderung nach der Akkreditierung der neuen Studiengänge (Braun und Gusy 2005, S. 152). Dabei wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK 2005, S. 3-5) Kompetenzen als Ziele der universitären Lehre verankert. Entsprechend muss sich auch die künftige Lehrevaluation von der klassischen Form der reinen Erhebung von Input-Faktoren (wie der didaktischen oder organisatorischen Gestaltung der Lehrveranstaltung) lösen und sich Kompetenzen als den von Bologna festgelegten Lehr-Outputs zuwenden (Paechter et al. 2007a, S. 84).

Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden Handlungsorientierung in der Lehre bedeutsam, welche häufig im Rahmen neuer Lehr- und Lernformen verwirklicht wird. Gerade nachdem die anfängliche Euphorie über Potenziale des E-Learning verschwunden ist (Gabriel et al. 2006, S. 1), bedarf es methodisch fundierter Evaluationsinstrumente, die ihre Effektivität in spezifischen

Lehr-/Lern-Situationen und für spezifische Lernziele nachweisen und sich dabei an dem von der KMK vorgegebenen Kompetenz-Framework orientieren.

2 Begriffsklärung

Nachdem die Notwendigkeit und der Bedarf an einer kompetenzorientierten Lehr-evaluation hergeleitet wurden, ist im Folgenden zu klären, was unter den Begriffen „Kompetenz“ und „Evaluation“ zu verstehen ist, bevor auf bestehende und neue Wege in der kompetenzorientierten Lehrevaluation eingegangen wird.

2.1 Evaluation

Evaluation wird nach Rindermann (2001b, S. 10) als die „systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation“ definiert. Nach Donabedian (1980, S. 95ff.) können dabei drei Aspekte im Zentrum stehen: Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Die bisherige Lehrevaluation hat sich vor allem auf Prozesse und z. T. auf Strukturen bezogen, jedoch nicht auf Ergebnisse. Aufgrund der allgemeinen „Umorientierung von Input- zu Outputorientierung“ (KMK 2000, S. 3) sind diese jedoch von nun an in den Fokus zu rücken.

Unabhängig vom Evaluationsfokus sollte jeder Evaluation ein Qualitätsmodell und – idealerweise – auch eine Theorie zugrunde liegen (im Sinne der theoriebasierten Evaluation nach Chen 1990). Das für Lehrevaluationen relevante Qualitätsmodell bezieht sich dabei auf Kriterien guter Lehre.

2.2 Kompetenz

Unter Bezugnahme auf die Bologna-Beschlüsse kann als Qualitätskriterium guter Lehre die Kompetenzentwicklung der Studierenden angesehen werden. Dazu ist zunächst eine Kompetenzdefinition vonnöten. Die KMK (2000, S. 9) definiert Handlungskompetenz „als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“.

Dabei ist Kompetenz ein ganzheitliches integratives Konstrukt, zu dem es verschiedene Kompetenzmodelle gibt, die unterschiedliche Teilkompetenzen beinhalten (Paechter et al. 2007a, S. 85). Der Qualifikationsrahmen der KMK (2005, S. 5) sieht hierbei die folgenden Dimensionen vor:

- Fachkompetenz, als „fachspezifischen Wissenserwerb“,
- Methodenkompetenz, als Befähigung zur Anwendung und zum Transfer von Wissen, sowie
- kommunikative und soziale Kompetenz im Umgang mit anderen.

3 Inventare zur kompetenzorientierten Lehrevaluation

3.1 Bestehende Inventare zur kompetenzorientierten Lehrevaluation

Im Anschluss an die Definition von Kompetenz und ihrer Festlegung als Zielkriterium von Lehre und somit auch Lehrevaluation stellt sich die Frage nach Formen der kompetenzorientierten Lehrevaluation. Dabei zeigt sich, dass es zwar viele Inventare zur Lehr(veranstaltungs)evaluation gibt, die sich – „konzeptionslos“ (Braun und Gusy 2005, S. 152) –, auf Prozess- und Strukturmerkmale beziehen. Die kompetenz- und somit ergebnisorientierte Lehrevaluation steht jedoch noch am Anfang.

Zu den bereits entwickelten Verfahren gehören die Inventare von Braun et al. (2008) und Paechter et al. (2007a). Diese erheben die lehrveranstaltungsspezifische Kompetenzentwicklung über Selbstbeurteilungen der Studierenden. Als Dimensionen werden dazu bei Braun et al. (2008) – in Anlehnung an schulische Rahmenpläne – Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterschieden, bei Paechter et al. (2007a) zusätzlich Medienkompetenz (für medienbasierte Veranstaltungen). Insofern versäumen es die Autoren, in ihren Inventaren einen expliziten Bezug zum Kompetenzmodell der KMK herzustellen oder eine Adaption entsprechend universitäts- oder fachbereichsspezifischer Kompetenzprofile zu ermöglichen. Zudem wird zur Erhebung der Kompetenzentwicklung in jeder Veranstaltung der gleiche Fragebogen eingesetzt, auf dem diese von den Studierenden selbst beurteilt wird. Dieses Vorgehen erfüllt das Kriterium der Ökonomie¹, ebenso wie Selbstbeurteilungen ökonomische Erhebungsverfahren sind. Dennoch ist auf diesem Wege nicht nur mit Testwiederholungseffekten zu rechnen, es stellt sich auch die Frage, inwieweit Studierende lehrveranstaltungsspezifische Kompetenzzuwächse quantifizieren können. Die Veranstaltungsevaluation sollte somit aufgrund vielfältiger potentieller Urteilsfehler (z. B. Tendenz zur Selbstwerterhöhung, Tendenz zu sozial erwünschten Antworten, Halo-Effekt) nicht ausschließlich von der studentischen Selbsteinschätzung ihres Kompetenzzuwachses abhängig gemacht werden. Sollte dies doch der Fall sein, ist es empfehlenswert die validitätserhöhenden Bedingungen der Selbstauskunft von Mabe und West (1982, S. 293) umzusetzen.

¹ „Ökonomie“ bezieht sich hier und im Folgenden auf das Testgütekriterium von Lienert und Ratz (1998, S. 12).

Die besprochenen kompetenzorientierten Evaluations-Fragebogen werden jeweils am Ende der Veranstaltung eingesetzt. Es handelt sich somit um indirekte Veränderungsmessungen. Alternativ könnten Selbstbeurteilungen des Kompetenzzuwachses als direkte Veränderungsmessungen im vorher-nachher-Vergleich bzw. bei vorliegendem response shift mit retrospektivem vorher-nachher-Design durchgeführt werden².

3.2 Neue Verfahrensweisen zur kompetenzorientierten Lehrevaluation

Auf Grund der beschriebenen Probleme mit den bestehenden Inventaren soll an dieser Stelle ein Weg zur Konstruktion eines neuen Verfahrens der kompetenzorientierten Lehrevaluation vorgestellt werden, das aus zwei Kernelementen besteht, deren Kombination die Vorteile der bereits bestehenden Verfahren kombinieren und dabei ihre kritischen Punkte überwinden kann.

Am Anfang einer entsprechenden Entwicklung steht der Qualifikationsrahmen der KMK. Auf Basis der dort festgelegten Kompetenzbereiche kann sich das Präsidium jeder Universität in Zusammenarbeit mit den einzelnen Fachbereichen ein spezifisches strategisches Kompetenzprofil ableiten, d. h. Teilkompetenzen der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz benennen, die an der entsprechenden Hochschule besonders gefördert werden. Dieses Kompetenzprofil lässt sich dann weiter auf Fachbereichs-, Lehrstuhl- sowie auf Veranstaltungsebene konkretisieren. So kann sich eine Universität ein forschungsbezogenes Kompetenzprofil geben und damit z. B. soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Methodenkompetenzen wie analytisches Denken und Fachkompetenzen in den Bereichen Forschungsmethoden und aktuelle Forschungsströmungen akzentuieren. Die einzelnen Fachbereiche und Lehrstühle können innerhalb dieses Rahmens noch einmal spezifische Schwerpunkte setzen, so dass am Ende z. B. eine konkrete Blended-Learning-Veranstaltung konzipiert wird, im Rahmen derer die Bearbeitung einer Fallstudie über Wikis im Vordergrund steht, wobei Kompetenzen wie Medienkompetenz im Umgang mit Wikis, virtuelle Teamfähigkeit und analytisches Denken gefördert werden sollen.

Die Verantwortlichen (Lehrende, aber auch die Universitäts(selbst)verwaltung) haben dann die Aufgabe zu überprüfen, inwieweit die Kombination der Kompetenzprofile der einzelnen Lehrveranstaltungen, Lehrstühle und Fachbereiche sich für die Studierenden zum Gesamtprofil der Universität ergänzt und dabei dem Kompetenzrahmen der KMK gerecht wird.

Das auf diesem Wege entwickelte und koordiniert umgesetzte universitätsspezifische Kompetenzprofil dient der strategischen Positionierung der Universitäten im Markt, gerade auch im Hinblick auf einen verschärften Wettbewerb um exzellente Studierende. Gleichzeitig ist es der Bewertungsrahmen der Lehrevaluation,

² Zu Diskussion von vorher-nachher- und retrospektiven vorher-nachher-Designs s. z. B. Moore und Tananis (2009, S. 189ff.)

auf dessen Grundlage sich differenziert der Erfolg einzelner Lehrveranstaltungen, aber auch von Studiengängen und der gesamten Universität im Hinblick auf ihre definierten Zielkompetenzen abbilden lässt.

Um dabei die lehrveranstaltungsspezifische Adaption an die jeweiligen Zielkompetenzen zu ermöglichen, bietet sich die Anwendung von Zielerreichungsskalen nach Kiresuk und Sherman (1968) an. Diese wurden ursprünglich für die Anwendung bei Evaluationen im Gesundheitswesen entwickelt, lassen sich jedoch auch auf Lehrveranstaltungsevaluationen übertragen: Der Dozent benennt dazu am Anfang einer jeden Lehrveranstaltung kurz und möglichst konkret deren Zielkompetenzen. Diese könnten um solche der Studierenden ergänzt werden, was die Möglichkeit einer Adaption der Lehrveranstaltung an die Interessen der Studierenden ermöglichen und ihre Teilnahmemotivation erhöhen würde (vgl. Konzept der dialogischen Evaluation, Kromrey 2001, S. 54). Zur Lehrveranstaltungsevaluation wird dann von Studierenden und Lehrenden eingeschätzt, inwieweit die vorab definierten Ziele durch die Veranstaltung erreicht wurden oder nicht (negative Abweichung). Durch eine offene Frage, welche Kompetenzen darüber hinaus nach Einschätzung der Studierenden und des Dozenten gefördert wurden, ergeben sich zusätzlich auch positive Abweichungen von den ursprünglichen Zielkompetenzen. Ein Rating der Bedeutsamkeit der Ziele ermöglicht ferner eine differenzierte Auswertung. Auf diesem Wege kann eine ökonomische Output-Evaluation der Lehre vorgenommen werden, ganz im Sinne der Definition von Bendel und Hauske (2004, S. 86), welche Lernerfolg als das Erreichen von Lernzielen definieren.

Da diese Kompetenzerhebung als Zielerreichung – trotz der Berücksichtigung der Perspektiven von Dozent und Student – die Schwächen der Selbsteinschätzung mit sich bringt, sollte sie um ein objektives Verfahren der Kompetenzmessung ergänzt werden. Dazu eignen sich Kompetenzszenarien, d. h. Situationen, die vorgegeben werden und bei denen zwischen verschiedenen vorgegebenen Reaktionsmöglichkeiten auf diese Situationen gewählt werden muss, die jeweils für bestimmte Kompetenzstufen stehen. Szenarien ermöglichen eine handlungsbezogene und objektive Kompetenzerfassung. Wilson (2005) stellt einen Ansatz vor, mit dem sich item-response-skalierte Szenarien entwickeln lassen. Dieser ist zwar aufwendig, ermöglicht aber die Vorteile des adaptiven Testens zu nutzen.

Es sollte hierbei ein Pool an Szenarien entworfen werden, aus dem sich die jeweiligen Fachbereiche und Studiengänge ein Assessment-Set entsprechend ihres strategischen Kompetenzprofils zusammensetzen können.

Aufgrund der aufwendigen Konstruktion der Szenarien bietet sich für diesen Teil der kompetenzorientierten Lehrevaluation ein ca. 1-2-jähriger Erhebungsrhythmus an, z. B. im Sinne einer Eingangserhebung zum Studienbeginn und einer Ausgangserhebung zum Studienende sowie weiterer Erhebungen zu bedeutsamen Studienabschnitten. Dabei können die vorgegebenen Szenarien – im Sinne einer postulierten Kompetenzentwicklung durch das Studium – jeweils andere Kompetenzstufen erfassen. Auf diesem Wege lassen sich zusätzlich Testwiederholungseffekte vermeiden.

Außerdem eröffnet sich im Zuge dessen für jeden einzelnen Studierenden die Möglichkeit, Rückmeldungen zu seiner Kompetenzentwicklung zu erhalten und diese gegebenenfalls in einem Lern-Portfolio zu dokumentieren.

Gleichzeitig können aus der übergreifenden Kompetenzentwicklung in Kombination mit den Evaluationsergebnissen der Einzelveranstaltungen und auf Basis der Varianz der von den Studierenden besuchten Lehrveranstaltungen, veranstaltungsspezifische Beiträge zur Kompetenzentwicklung quantifiziert werden, welche wiederum die Lehrveranstaltungsevaluation ergänzen können. Lehrrevaluation – als Evaluation der gesamten Lehre – und Lehrveranstaltungsevaluation – als Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen (Rindermann 2001a, S. 62) – würden auf diesem Wege ineinander überführt. Hierzu können z. B. Strukturgleichungsmodelle zur Veränderungsmessung³ sowie Mehrebenenanalysen⁴ herangezogen werden, wobei letztere zusätzlich die Möglichkeit bieten, die Abhängigkeit der Beobachtungen in Lehrrevaluationen zu berücksichtigen. Problematisch bei dieser Form der Auswertung ist allerdings die große Zahl an eingeschlossenen Parametern und somit die Komplexität des Modells sowie die möglicherweise zu geringe Varianz der besuchten Veranstaltungen von Bachelor-Studierenden desselben Studienganges.

Die Kombination der Zielerreichungsskala mit den Kompetenz-Szenarien ermöglicht die Erfassung des universitätsweiten Kompetenzmodells mit einer veranstaltungsspezifischen Adaption der Kompetenzen. Ergänzend dazu können als weitere Output-Variablen des Kompetenzerwerbs der Studierenden auch die Noten (oder zur Vermeidung von Verzerrungen durch eine vorgegebene Normalverteilung der Noten der Quotient aus erreichter und maximal möglicher Leistung/Punktzahl) einbezogen werden. Diese geben – ebenfalls unbeeinflusst durch Fehler in der Selbsteinschätzung – besonders über den veranstaltungsspezifischen Zuwachs an Fachkompetenz Auskunft und werden in den USA standardmäßig als Validierungskriterien für studentische Beurteilungen von Prozess- und Strukturmerkmalen der Lehre herangezogen (Marsh und Roche 1997, S. 1189).

3.3 Erhebung und Auswertung kompetenzorientierter Lehrrevaluationen

Der jeweilige Erhebungsmodus kompetenzorientierter Lehrrevaluation sollte veranstaltungskongruent sein, d. h. in reinen Präsenzveranstaltungen als paper-pencil-Fragebogen, der im Rahmen dieser ausgegeben wird, in online gestützten Veranstaltungen als Online-Fragebogen. Die Vorteile einer Online-Lehrrevaluation liegen v. a. in der Testökonomie, der Orts- und Zeitunabhängigkeit, dem Ausschluss von Versuchsleitereffekten und von Fehlern bei der Dateneingabe sowie der Möglichkeit einer sofortigen, automatisierten Rückmeldung an die Teilnehmer. Zusätzlich können auf diesem Wege die Szenarien der Kompetenzerfassung digital präsentiert werden, d. h. z. B. per Video oder Animation, statt sie nur schriftlich zu beschrei-

³ (s. z. B. Duncan et al., 2006)

⁴ (s. z. B. Luke, 2004)

ben. Dadurch sind diese näher an der Lebenswirklichkeit, was die Güte der Antworten erhöht. Dennoch sollten Online-Erhebungen nicht um jeden Preis forciert werden, denn ein Medienbruch kann die Ausschöpfungsquote vermindern. Doch auch generell ist die Ausschöpfungsquote bei Online-Lehrevaluationen geringer als bei Erhebungen im Rahmen der Veranstaltung selbst (30% vs. 100%, Göritz et al. 2005, S. 221). Auf diesem Wege können Selektionseffekte in der Lehrveranstaltungsbewertung entstehen. Deswegen ist es wichtig, Wege zu finden, eine Teilnahmepflicht durchzusetzen und dabei gleichzeitig die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten, z. B. indem bei der Online-Teilnahme Zufallscodes ausgegeben werden, die zur Scheinabholung vorzuweisen sind oder nur auf diesem Wege weitere Lerninhalte freigeschaltet werden.

4 Evaluation neuer Lehr- und Lernformen

Veranstaltungen, die auf neuen Lehr- und Lernformen basieren, stellen meist größere Ansprüche an die Gestaltung der eigenen Lernprozesse durch die Lerner als „klassische“ Lehrveranstaltungen. Aus diesem Grund stellt sich in ihnen verschärft die Frage nach der Güte der Ergebnisse dieser Lernprozesse (Paechter et al. 2007b, S. 69).

Auch die Evaluation neuer Lehr- und Lernformen kann dabei anhand der beschriebenen Instrumente einer kompetenzorientierten Lehrevaluation erfolgen – jeweils mit Bezug auf das spezifische Kompetenzprofil der Lehrveranstaltung. Im Qualifikationsrahmen der KMK wird Medienkompetenz, als weitere Kompetenzdimension in medienbasierten Veranstaltungen, zwar nicht explizit berücksichtigt; dies kann jedoch im Sinne von Paechter et al. (2007b, S. 70) verstanden werden, die Medienkompetenz nicht als eine von den anderen Kompetenzen abgekoppelte Kompetenz verstehen, sondern nach denen Medienkompetenz vielmehr dazu befähigt „Medien für die Ausübung anderer Kompetenzen zu bewerten, auszuwählen und zu benutzen“.

Um den Spezifika neuer Lehr- und Lernformen im Rahmen der Evaluation gerecht werden zu können – gerade auch im Hinblick auf eine Ausweitung der Perspektive von der Lehrevaluation auf Forschung zum Lern Service Engineering – können ferner weitere Kriterien herangezogen werden. Als spezifische Evaluationskriterien bieten sich dabei nicht nur output-, sondern auch struktur- und prozessorientierte an.

Weitere Kriterien der Qualität der Lehrergebnisse (z. B. beim Einsatz von Wikis) können Inhaltsanalysen der produzierten Inhalte ebenso sein wie die Güte und Anzahl der verwendeten Quellen. Die Strukturqualität von E-Learning-Angeboten kann bspw. im Rahmen einer (Teilnehmer- oder Experten-) Bewertung ihrer Usability bestimmt werden⁵. Als Prozesskriterien eignen sich Klickzahlen, Nut-

⁵ Ein entsprechendes Vorgehen wird bei Zaharias und Polylymenakou (2009) beschrieben.

zungsquoten und -dauern, welche auch Lernprozesse im Zeitverlauf abbilden können. Diese können zusätzlich auch im Rahmen von Netzwerkanalysen ausgewertet werden. Auch Lerntagebücher/-protokolle von E-Learning-Angeboten können Lernprozesse abbilden und dazu z. B. mit Zeitreihenanalysen ausgewertet werden (Schmitz und Wiese 2006, S. 70-71). Im Rahmen von Lernprotokollen, aber auch in Foren oder über eine Mailfunktion kann ferner die stete Option für Blitzlichter von allem, was den Lernenden anmerkwürdig erscheint, gegeben werden. In diesem Sinne könnte man nach jedem dargebotenen Lerninhalt ein kurzes Feedback zu diesem erbitten und – im Sinne einer formativen Evaluation – entsprechend spezifische Modifikationen der Lerninhalte darauf aufbauen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Entwicklung und Anwendung eines kompetenzorientierten Lehrevaluationsinstrumentes ist mit einigen Problemen behaftet. Diese lassen sich in grundlegende konzeptionelle Probleme, Probleme bei der Durchführung der Evaluation und Probleme bei der Auswertung ihrer Ergebnisse einteilen.

5.1 Konzeptionelle Probleme

Generell ist man gerade im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation mit einem „Balanceakt zwischen theoretischem Anspruch, Praktikabilität und Akzeptanz“ (Titel des Beitrages von Wolf et al. 2001) konfrontiert. Kompetenz ist ein umfassendes Konzept, das einer differenzierten Erfassung bedarf. Dabei stellt sich die Frage nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis – der laufende Betrieb der Hochschule hat stets Vorrang vor Evaluationen, weswegen es besonders wichtig ist, ein Instrument zu konstruieren, das ökonomisch einzusetzen und auszuwerten ist (Kromrey 1996, S. 159). Aus diesem Grund ist es auch sinnvoll, eine umfassende Kompetenzerhebung über Szenarien nicht in jeder Lehrveranstaltung jeden Semesters durchzuführen.

5.2 Probleme bei der Durchführung der Evaluation

Eng verbunden mit der Frage nach der Testökonomie sind die Probleme, die eine wiederholte Durchführung – wie sie bei einer Lehrveranstaltungsevaluation zwangsläufig gegeben ist – mit sich bringt. Darunter fallen Lern- und Testwiederholungs- sowie Ermüdungseffekte, welche zu hohen Dropout-Raten und somit zu selektiven Evaluationsergebnissen führen können. Diese Probleme werden besonders vor dem Hintergrund einer vielfach beschriebenen fehlenden Akzeptanz von Lehrevaluation (v. a. auf Seiten der Dozenten) verstärkt (Rindermann 1996, S. 129). Um dem entgegenzuwirken ist es notwendig, universitätsweit eine Teilnahmepflicht an Evaluationen zu verankern sowie die Ziele der Lehrenden und

Studierenden in den Evaluationsprozess einzubeziehen (z. B. über den Abschluss eines Evaluationsvertrages zwischen allen Beteiligten, s. Rindermann 2001b, S. 17), damit sie die Evaluation nicht als etwas von außen aufgedrücktes empfinden, sondern eine Compliance entwickeln. Dazu kann auch mit Incentives gearbeitet werden. Auf Studierendenseite ist darüber hinaus die Gewährleistung der Anonymität der abgegebenen Urteile von besonderer Bedeutung – welche bei hohen Teilnehmerzahlen generell besser gegeben ist –, um möglichen Tendenzen zu sozial erwünschten Beurteilungen entgegenzuwirken.

5.3 Probleme bei der Auswertung

Bei der Auswertung kompetenzorientierter Lehrevaluationsergebnisse liegt ein grundlegendes Problem in der lehrveranstaltungsspezifischen Quantifizierung der Kompetenzzuwächse. Es ist anzunehmen, dass verschiedene Lehrveranstaltungen sowie sonstige Ereignisse in der Kompetenzentwicklung der Studierenden interagieren. Zudem ließen sich nur in einem experimentellen Design kausale Zusammenhänge zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen und dem Kompetenzzuwachs herstellen. Da ein entsprechendes Design jedoch im Universitätsalltag nicht umzusetzen ist, sind klare kausale Rückschlüsse auf den Beitrag der Lehrveranstaltungen zum Output „Kompetenz“ kaum möglich.

Dies gilt insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass nach Rindermann (1996, S. 136) nur ein indirekter Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehre und dem Lehrerfolg besteht. Aus diesem Grund ist es wichtig die Verfahren der kompetenzorientierten Lehrevaluation um die Erfassung weiterer „klassischer“ Struktur- und Prozessmerkmale zu ergänzen. Auf diesem Wege kann nicht nur Verbesserungsbedarf aufgezeigt werden, sondern es ergeben sich auch konkrete Anhaltspunkte, welche Aspekte der Lehre verbessert werden müssen. Die Kombination des selbsteingeschätzten Kompetenzzuwachses im Hinblick auf die Lehrziele mit dessen objektiver Erfassung über Szenarien und Noten sowie der Erfassung weiterer spezifischer Merkmale ermöglicht eine umfassende Bewertung von Lehrveranstaltungen und Lehre. Bei der Kombination dieser verschiedenen Instrumente besteht dabei zusätzlich die Möglichkeit eine Gewichtung der einzelnen Aspekte vorzunehmen, z. B. anhand ihrer Validität oder eines selbstgewählten Fokusses.

Bei der Betrachtung von Kompetenzentwicklungen im Studienverlauf zeigt sich darüber hinaus das Problem der Deckeneffekte. Studierende geben meist gute Beurteilungen der Lehre ab, weswegen eine höhere Differenzierungsfähigkeit der Skalen im oberen Bereich benötigt wird, gerade auch um noch Raum nach oben für Veränderungen im vorher-nachher-Vergleich zu lassen (Wolf et al. 2001, S. 97). Dazu können Items extremer formuliert werden oder eine Skala mit einem von der üblichen symmetrischen Form abweichenden Ratingformat (z. B. mit einer Skalierung von -1 bis +3) angewandt werden.

5.4 Ausblick

In diesem Beitrag wurden verschiedene kompetenzorientierte sowie weitere Evaluationsansätze diskutiert. Der Fokus der Lehrevaluation auf Output-Variablen im Allgemeinen und Kompetenzen im Speziellen ist dabei eine neue Strömung in der Lehrevaluationsforschung, deren Validität noch zu prüfen ist, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass entsprechende Erhebungsinstrumente aufwendig zu konstruieren sind. Dennoch ist eine Kompetenzorientierung in der Lehrevaluation aufgrund der Vorgaben der KMK unumgänglich. Zumal diese auch die Möglichkeit bietet, den Spezifika der neuen Lehr- und Lernformen mit ihrem stärkeren Handlungsbezug gerecht zu werden. Allerdings bleibt es fraglich, ob eine alleinige Orientierung an Kompetenzen eine sinnvolle Evaluation im Sinne des Ableitens konkreter Handlungsempfehlungen ermöglicht oder ob die Kompetenzorientierung nicht vielmehr mit etablierten Ansätzen der Qualitätssicherung und -messung aus professionell geführten Branchen des Dienstleistungsbereichs kombiniert werden muss.

Darüber hinaus reicht eine reine Lehrevaluation, auch wenn sie mit methodisch fundierten, kompetenzorientierten Instrumenten erfolgt, nicht aus, um den Herausforderungen im Wandel des Hochschulsystems zu begegnen und sie im Sinne einer Erhöhung der Lehrqualität zu nutzen. Hierzu ist die Einbettung der Lehr(veranstaltungs)evaluation in ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem erforderlich. Im Zuge dessen sollten die Evaluationsergebnisse auch zur Zuteilung gezielter Beratungsangebote für die Lehrenden genutzt werden, wie es z. B. von Rindermann und Kohler (2003) praktiziert wird. Dabei könnten den Lehrenden auch Kompetenzen für den Einsatz neuer Lehr- und Lernformen vermittelt werden.

Da im Rahmen des umfassenden Kompetenz-Assessments zudem auch Informationen über Kompetenzdefizite von Studierenden vorliegen, können diese ebenfalls genutzt werden, um sie gezielt Lehrveranstaltungen zuzuweisen, die noch fehlende Kompetenzen schulen bzw. sie in sonstige zusätzliche Beratungsangebote einzubinden. Auf diesem Wege kann eine umfassende Erreichung der Zielkompetenzen der Hochschule auf Seiten von Studierenden und Lehrenden gewährleistet und somit die Qualität der Hochschulbildung verbessert werden.

Literatur

- Bendel O, Hauske S (2004) E-Learning - Das Wörterbuch. Aarau, Oberentfelden.
- Braun E, Gusy B (2005) Perspektiven der Lehrevaluation. In: Krampen G, Zayer H (Hrsg) Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Hogrefe, Göttingen.
- Braun E, Gusy B, Leidner B, Hannover B (2008) Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *DIAGNOSTICA* 54(1): 30-42.

- Chen H-T (1990) Theory-driven evaluations. Sage, Newbury Park.
- Donabedian A (1980) The definition of quality and approaches to its assessment. Health Administration, Ann Arborl.
- Duncan TE, Duncan SC, Strycker LA (2006) An introduction to latent variable growth curve modeling. Erlbaum, Mahwah.
- Gabriel R, Gersch M, Weber P, Venghaus C (2006) Blended Learning Engineering: Der Einfluss von Lernort und Lernmedium auf Lernerfolg und Lernzufriedenheit - Eine evaluationsgestützte Untersuchung. In: Breitner M (Hrsg) Technologiebasiertes Lehren und Lernen, Passau.
- Göritz AS, Soucek R, Bacher J (2005) Webbasierte Lehrevaluation. In: Wiemeyer J (Hrsg) Education, Research and New Media. Czwalina Verlag, Hamburg.
- Kiresuk TJ, Sherman RE (1968) Goal attainment scaling. COMMUNITY MENTAL HEALTH JOURNAL 4(6): 443-453.
- Kromrey H (1996) Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 10(3/4): 153-166.
- Kromrey H (2001) Evaluation von Lehre und Studium - Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel C (Hrsg) Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Waxmann, Münster.
- Kultusministerkonferenz (2000) Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den Berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2005) Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Lienert GA, Raatz U (1998) Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim.
- Luke DA (2004) Multilevel modeling. Sage, Newbury Park.
- Mabe PA, West SG (1982) Validity of Self-Evaluation of Ability: A Review and Meta-Analysis. JOURNAL OF APPLIED PSYCHOLOGY 67(3): 280-296.
- Marsh HW, Roche LA (1997) Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. AMERICAN PSYCHOLOGIST 52(11): 1187-1197.
- Moore D, Tananis CA (2009) Measuring Change in a short-term educational program using a retrospective pretest design. AMERICAN JOURNAL OF EVALUATION 30(2): 189-202.

- Paechter M, Maier B, Dorfer Q, Salmhofer G, Sindler A (2007a) Kompetenzen als Qualitätskriterien für universitäre Lehre. In: Kluge A (Hrsg) Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen. Pabst Science Publishers, Lengerich.
- Paechter M, Maier B, Grabensberger E (2007b) Evaluation medienbasierter Lehre mittels der Einschätzung des Kompetenzerwerbs. ZEITSCHRIFT FÜR MEDIENPSYCHOLOGIE 19(6): 68-75.
- Rindermann H (1996) Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 10(3/4): 129-145.
- Rindermann H (2001a) Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel C (Hrsg) Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Waxmann, Münster.
- Rindermann H (2001b) Lehrevaluation. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Rindermann H, Amelang M (1994) Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation HILVE. Roland Asanger Verlag, Heidelberg.
- Rindermann H, Kohler J (2003) Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 50: 71-85.
- Schmitz B, Wiese BS (2006) New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 31: 64-96.
- Spiel C, Gössler M (2001) Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement - Quo vadis, evaluatione? In: Spiel C. (Hrsg) Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Waxmann, Münster.
- Staufenbiel T (2000) Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. DIAGNOSTICA 46(4): 169-181.
- Wilson M (2005) Constructing measures. Erlbaum, Mahwah.
- Wolf P, Spiel C, Pellert A (2001) Entwicklung eines Fragebogens zur globalen Lehrveranstaltungsevaluation - ein Balanceakt zwischen theoretischem Anspruch, Praktikabilität und Akzeptanz. In: Spiel C (Hrsg) Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. C Spiel. Waxmann, Münster.
- Zaharias P, Polylymenakou A (2009) Developing a usability evaluation method for e-learning applications: Beyond functional usability. INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN COMPUTER INTERACTION 25(1): 75-98.