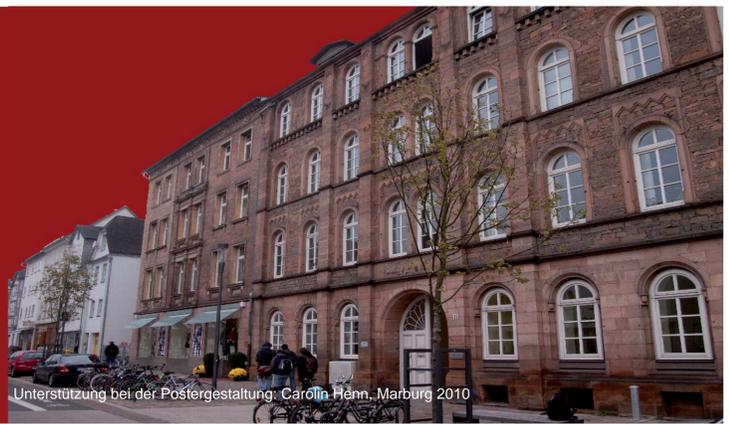


FORSCHUNGSPROJEKT ZUR (WEITER-) ENTWICKLUNG EINES INSTRUMENTES ZUR LEHRVERANSTALTUNGSEVALUATION - MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER ERGEBNISORIENTIERTEN LEHREVALUATION

Lehrforschungsgruppe: Ahia Anderson, Marian Indlekofer, Moritz Knoop, Markus Schlotthauer & Florian Vietze. Projektbegleitung: Prof. Dr. Udo Kelle & Dr. Brigitte Metje, Institut für Soziologie.

Unterstützung bei der Postergestaltung: Carolin Hänn, Marburg 2010



»DIE UNION HAT SICH HEUTE EIN NEUES STRATEGISCHES ZIEL FÜR DAS KOMMENDE JAHRZEHT GESETZT: DAS ZIEL, DIE UNION ZUM WETTBEWERBSFÄHIGSTEN UND DYNAMISCHSTEN WISSENSBASIERTEN WIRTSCHAFTSRAUM IN DER WELT ZU MACHEN«
(Europäischer Rat, Lissabon 2000)

Lehrveranstaltungsevaluation im Kontext der aktuellen Hochschulreform

Unter dem Schlagwort „Bologna-Prozess“ hat sich in den letzten Jahren ein tiefgreifender Strukturwandel des universitären Bildungswesens vollzogen. Im Zentrum steht dabei das gemeinsame Bemühen der beteiligten Staaten um die Realisierung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes. Dabei geraten Schlagworte wie „Qualitätssicherung und -entwicklung“ in den Mittelpunkt einer wettbewerbsorientierten Hochschulpolitik. Dabei wird primär eine stärkere **Evaluation von Forschung und Lehre**, eine **Orientierung an Ergebnissen** (outcomes) und **überfachlichen Kompetenzen** forciert.

Auf nationaler Ebene liegen mit den Instrumenten BEvaKomp und QS2 zwei Fragebögen vor, die den Anspruch erheben, Lehr- bzw. Studienqualität explizit aus einer ergebnisorientierten Perspektive zu evaluieren. Durch eine stärkere Berücksichtigung von Lernergebnissen und Kompetenzen ergeben sich für die Konstruktion von Instrumenten zur Lehrevaluation jedoch neue Herausforderungen.

Forschungsfragen

Gerade im Hinblick auf die (Weiter-) Entwicklung eines Instrumentes zur Lehrevaluation muss festgehalten werden, dass bisher keine Erkenntnisse über die tatsächlichen **kognitiven Prozesse** vorliegen, die bei der Beantwortung ergebnisorientierter Fragebögen ablaufen. Vor diesem Hintergrund kann die Validität der eingesetzten Instrumente nur unzureichend beurteilt werden.

WELCHE INFORMATIONEN LIEGEN DEM URTEIL DER STUDIERENDEN BEI EINER ERGEBNISORIENTIERTEN LEHREVALUATION ZUGRUNDE?

WELCHE ANFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN KÖNNEN SICH DABEI ERGEBEN?

»ALSO ICH GEHE JETZT DIE VORLESUNG VON ANFANG BIS ENDE DURCH UND ÜBERLEGE MIR GERADE, WAS HABE ICH ALLES GEMACHT ... UND ICH BIN EIGENTLICH SCHON DER MEINUNG, DASS DAS, WAS ICH GEHÖRT HABE, IRGENDWO HÄNGEN GEBLIEBEN IST«
(Beispielantwort aus einem Interview zur Kompetenzdimension „Wissen und Verstehen“)

»GENERELL JA, KONKRET KANN ICH DAS WENIG SAGEN, ALSO ICH DENKE JEDES SEMINAR HAT DAZU BEIGETRAGEN, DASS MAN SICH BESSER AUSDRÜCKEN KANN«
(Beispielantwort aus einem Interview zur Kompetenzdimension „Kommunikation und Kooperation“)

Durchführung der empirischen Studie

Im Anschluss an die Vorlesungszeit des Sommersemester 2009 wurden ausführliche Interviews mit 15 Studierenden durchgeführt. Die Basis für diese Erhebung bildete ein auf die Forschungsfragen zugeschnittenes Testinstrument, in das Items der bereits bestehenden ergebnisorientierten Fragebögen BEvaKomp und QS2 eingegangen sind.

Dabei werden **unterschiedliche Strategien der Studierenden** im Umgang mit der Frage sichtbar, inwieweit die betreffende Lehrveranstaltung zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen beigetragen hat. Dabei lassen sich unterschiedliche bisher unberücksichtigte Schwierigkeiten und Probleme identifizieren.

Ergebnisse

Die empirische Studie zeigt, dass vor allem die eindeutige Zuordnung eines Kompetenzzuwachses zu einer spezifischen Lehrveranstaltung bei den befragten Studierenden Probleme hervorruft. Dabei sind insbesondere die als Typ 3 und Typ 4 charakterisierten Merkmalskombinationen der Urteilsbildung als Herausforderung für eine (Weiter-)Entwicklung eines Messinstrumentes zur ergebnisbezogenen Lehrevaluation zu identifizieren.

Die Bewertung der Lehrveranstaltung vor dem Hintergrund des eigenen Kompetenzerwerbs wird entweder abgeleitet:

TYP 1: AUS EINEM KRITISCHEN „SELBSTTEST“,

TYP 2: AUS DER KONKRETEN ANWENDUNG UND DURCHFÜHRUNG INNERHALB DER LEHRVERANSTALTUNG,

TYP 3: ANHAND SPEZIFISCHER STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE DER LEHRVERANSTALTUNG,

TYP 4: AUS EINEM KONTINUIERLICHEN LERNPROZESS.