

# Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung

JULIA WEITZEL\*, ANKE TIMMANN\*, MELANIE FRANZ-ÖZDEMİR, CORNELIA GRUNERT, JÜRGEN REIMANN, ANNA-LINDA SACHSE, SARA SALZMANN, PETRA WEISS, KARIN WESSEL

## Zusammenfassung

Lehrentwicklung an einer Hochschule ist eine Gemeinschaftsaufgabe, sie setzt eine dialogische Grundhaltung voraus. Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren bieten eine gute Möglichkeit, die Beteiligten zusammenzubringen, Perspektivwechsel zu ermöglichen und so unterschiedliche Erfahrungen mit Lehren und Lernen zu verbinden. Dadurch tragen diese Verfahren zu einer lernfreundlichen Lehr- und Arbeitskultur bei. Im Beitrag werden dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren an Praxisbeispielen aus unterschiedlichen Hochschulkontexten für die Hochschulentwicklung reflektiert, dabei wird auch die Rolle der Studierenden in den Blick genommen.

## Gliederung<sup>5</sup>

1	Einleitung . . . . .	108
2	Dialogisches Feedback in Lehrveranstaltungen – eine Frage der Haltung . . . .	108
3	Offenheit und Standardisierung – Welchen Freiraum bietet TAP? . . . . .	110
4	TAP-Ergebnisse als Chance zur hochschulweiten Lehrentwicklung . . . . .	113
5	Dialogische Feedbackverfahren zur Weiterentwicklung von Studiengängen	115
6	Fazit . . . . .	116
	Literatur . . . . .	117
	Autorinnen und Autor . . . . .	118

---

\* Geteilte Erstautor:innenschaft

5 Der Beitrag basiert auf einer gemeinsamen Diskurswerkstatt der digi\_hd 2020; die einzelnen Impulse finden sich wie folgt wieder: Weiss & Weitzel (Kap. 2), Franz-Özdemir, Reimann & Wessel (Kap. 3), Sachse, Salzmann & Timmann (Kap. 4) und Grunert & Klein (Kap. 5). Die Verfasser:innen sind Mitglieder der AG Qualitative Evaluations- und Feedbackmethoden (AG QFEM) der dghd, die 2019 gegründet wurde.

## 1 Einleitung

Wenn wir Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe auffassen und Hochschulen als lernende Organisationen im Sinne kollektiver Lernprozesse in Systemen (Kluge & Schilling, 2000, S. 179) verstehen, dann sind qualitative Feedback- und Evaluationsverfahren eine gute Möglichkeit, dass Lehrende und Lernende gemeinsam zur Hochschulentwicklung beitragen.

Studierende können sich dabei als Expertinnen und Experten für ihr Lernen einbringen und Lehrende können durch das Kennenlernen der studentischen Sicht auf das Lernen ihre Lehrkompetenz weiterentwickeln. Gleichmaßen kann sich ein Perspektivwechsel bei den Studierenden einstellen, wenn sie erfahren, dass Lernverhalten sehr unterschiedlich und individuell sein kann und dementsprechende Herausforderungen in der Lehre für die Lehrenden bestehen (Frank et al., 2011). Die Hochschulgemeinschaft kann davon profitieren, indem sie sich durch die gemeinsame lösungsorientierte Reflexion über lernförderliche und -hinderliche Aspekte der Lehre und des Studiums zu einer solchen Gemeinschaft entwickelt, die eine dialogische Lehr- und Arbeitskultur lebt.

Insbesondere mit dem Teaching Analysis Poll-Verfahren<sup>6</sup> (TAP) gewinnen qualitative Zwischenevaluationen in der Hochschullehre auch in Deutschland seit Anfang der 2010er-Jahre zunehmend an Bedeutung. Aktuell werden solche Verfahren überwiegend als ergänzendes Angebot zur fragebogengestützten Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt sowie, mit angepassten Rahmenprüfungsordnungen, auch alternativ dazu.<sup>7</sup> Inzwischen liegen viele Erfahrungswerte bezüglich der Umsetzung vor, weitere Formate sind entstanden, das Einsatzgebiet hat sich erweitert. Ziel des Beitrags ist es, aus anwendungsorientierter und forschender Perspektive im Sinne eines Praxisberichts anhand von Beispielen dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung zu reflektieren und dabei auch die Rolle der Studierenden in den Blick zu nehmen.

## 2 Dialogisches Feedback in Lehrveranstaltungen – eine Frage der Haltung

In ihrer ursprünglichen Form sind TAP und verwandte Feedbackverfahren durch Dritte moderierte Gruppendiskussionen, zu lernförderlichen/-hinderlichen Aspekten konkreter Lehrveranstaltungen. Eine außenstehende, neutrale Person organisiert und strukturiert den Gesprächsverlauf und fokussiert die Formulierung von mehrheitsfä-

---

6 TAP wurde 2010 an der Universität Bielefeld als hochschuldidaktisches Angebot eingeführt, angeregt durch die positiven Erfahrungen am Center for Teaching Excellence an der University of Virginia. Inzwischen wird TAP an fast allen deutschen Hochschulen angeboten und TAP ist auch digital durchführbar (Weiss, 2019).

7 An der Leuphana Universität Lüneburg ist das qualitative Feedbackverfahren SHIFT z. B. bereits als Äquivalent zur LVE in der Verfahrensrichtlinie zur Evaluationsordnung aufgenommen (SHIFT!, 2021). Die AG QFEM stellt eine Übersicht zu Einsatzgebieten bereit (AG QFEM, 2019).

higen Verbesserungsvorschlägen, etwa in Form gemeinsamer Absprachen zwischen Lehrenden und Studierenden (siehe Kap. 3). Bei einem klassischen TAP bearbeiten die Studierenden dabei zumeist in Kleingruppen und in Abwesenheit der Lehrperson folgende Fragen: *Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten? Was erschwert Ihr Lernen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?* (Eichhorn et al., 2019; Frank et al., 2011; Frank & Kaduk, 2017; Franz-Özdemir et al., 2019).

Unabhängig davon, wie genau dialogisches Feedback methodisch umgesetzt wird, sind bei allen Beteiligten eine offene Grundhaltung und die Anerkennung ihrer jeweiligen Expertise – Studierende für ihr Lernen, Lehrende für ihre (fachliche) Lehre und Moderierende für Austauschprozesse – entscheidend, damit Veränderungen in der Lehre angestoßen sowie ein offener und fruchtbarer Austausch über Ergebnisse und Konsequenzen der Rückmeldungen gelingen kann. Eine zentrale Aufgabe der moderierenden Personen besteht aus hochschuldidaktischer Sicht darin, *Sprachrohr* für die ermittelten Gruppenergebnisse zu sein, d. h. sie möglichst unverfälscht zu bündeln und den Lehrenden gleichzeitig gut aufbereitet zur Verfügung zu stellen. Hier ist Vermittlungsfähigkeit gefordert, um z. B. im Gespräch mit Lehrenden die Ergebnisse zu erläutern und sie ggf. in eine didaktische Sprache zu übersetzen, zu konkretisieren sowie gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden weitere Ideen zu entwickeln. Für das Verfahren ist es förderlich, zum einen die Gesprächsführung auf die Sprache und den Fachhabitus der Lehrenden wie der Studierenden einzustellen und zum anderen didaktisches Wissen und konkrete Methoden dosiert und bedarfsorientiert einzubringen, sodass Anstöße wie Freiräume für Veränderungsprozesse entstehen: Was, ob und wie etwas aufgegriffen wird, liegt bei den Lehrenden (und den Studierenden).

Durch solche Moderationen erhalten Hochschuldidaktiker:innen direkte Einblicke in den Lehralltag und es entstehen Anknüpfungspunkte für lehrbezogene Angebote und Aktivitäten, auch auf Hochschulebene (s. auch Kap. 4). Der Einsatz ausgebildeter Moderatorinnen und Moderatoren ist für Hochschulen allerdings auch eine ressourcenintensive Aufgabe und nur in begrenztem Umfang möglich. Die Überlegung liegt daher nahe, Lehrenden und Studierenden die Moderation eines dialogischen Feedbackverfahrens in Eigenverantwortung zu übertragen und sie dabei zu begleiten.<sup>8</sup> Wenn dialogisches Feedback in der Personalunion Lehrende-Evaluierende durchgeführt wird und somit die moderierende Instanz fehlt, dann ist insbesondere das eigene Selbstverständnis als Lehrende gefragt. Ähnlich wie bei *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL, Huber, 2014), bei dem das Rollenverständnis explizit beinhaltet, die eigene Lehre zu beforschen, geht es auch bei einem TAP darum, besser zu verstehen, wie studentisches Lernen gelingt. Vermeintlich negative Rückmeldung ist dann ein potenzieller Lernanlass, wenn ein selbstverständlicher, offener, interessierter Umgang damit gelingt, und so die Ideen einer Lerngemeinschaft und einer positiven Fehlerkultur lebendig werden.

---

8 Beispielsweise kann hierfür auf das Verfahren Topp-Tipp-Talk zurückgegriffen werden. Die Studierenden bearbeiten ohne die Lehrperson in einer selbstmoderierten Gruppendiskussion zwei Fragen (Was war Topp und sollte beibehalten werden; welche Tipps möchten Sie mir mitgeben) und stellen die mehrheitsfähigen Ergebnisse als Grundlage für ein gemeinsames Gespräch vor (Weitzel, 2019).

Lernen am Modell und Erfahrungslernen in Echtsituationen durch Simulationen mit Perspektivwechsel (wie beispielsweise bei der Auswertung hochschuldidaktischer Workshops oder im Rahmen von Lehrhospitationen) helfen dabei, in diesen Modus der Zusammenarbeit zu gelangen. Lehrende erleben so die Güte eines solchen Feedbacks, die funktionierende Gruppenregulation (Einhaltung von Konventionen etc.) und die methodenimmanente Wertschätzung, als Expertin oder Experte gefragt zu sein. Dass das Feedback selbst wiederum wertschätzend gelingt, wie zentral durch die humanistische Psychologie vorangebracht, mit Empathie, Kongruenz und Aktivem Zuhören (Rogers, 1995) und selektiver Authentizität (Cohn & Terfurth, 1995), ist auch im Hochschulkontext entscheidend, wobei dieser hierbei entsprechend berücksichtigt werden muss. Da Prüfungen abgelegt, Anforderungen an akademische Lehre und fachspezifische sowie wissenschaftliche Standards wie Vorgehensweisen eingehalten werden müssen, kann studentisches Feedback nicht (vollständig) unkommentiert bleiben. Vielmehr ist es die Aufgabe der Lehrenden, im Bedarfsfall differenzierte Rückmeldungen zu Anforderungsprofilen zu geben, Wünsche mit Rahmenbedingungen abzugleichen, erwartbare Verantwortlichkeit<sup>9</sup> zu kommunizieren und so zu Transparenz und Verständnis beizutragen.

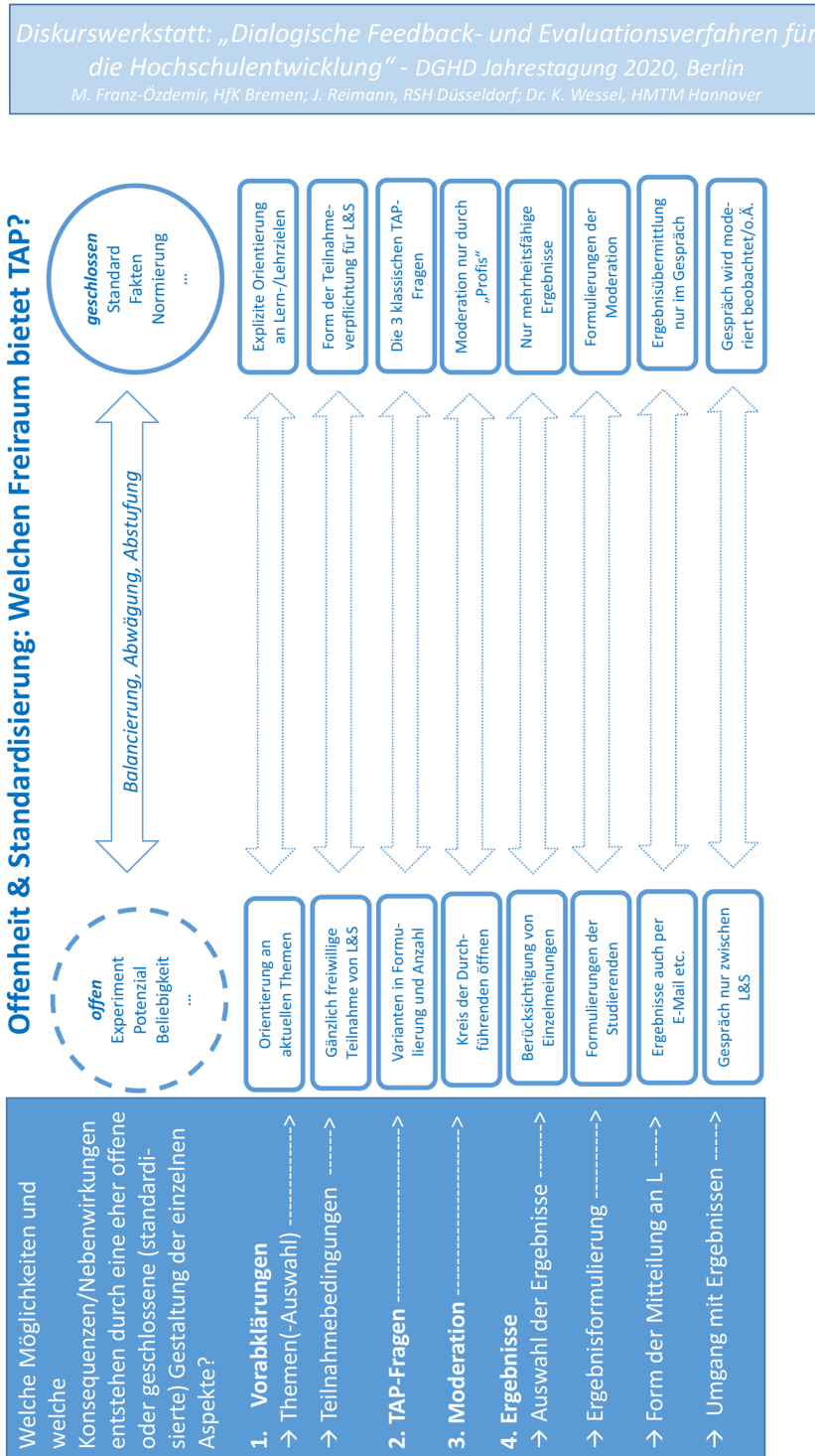
### 3 Offenheit und Standardisierung – Welchen Freiraum bietet TAP?

TAP baut prinzipiell auf einem strukturierten, schrittweisen Vorgehen auf. Dennoch bietet es einen großen gestalterischen Freiraum, der auf den ersten Blick bei diesem niedrigschwelligen Angebot oft nicht vermutet wird (Franz-Özdemir et al., 2019). Die verschiedenen Schritte, angefangen von der *Vorabklärung*, der Gestaltung der *TAP-Fragen* über die Formen der *Moderation* bis hin zum Umgang mit den *Ergebnissen* können von sehr offen bis hin zu sehr standardisiert ausgestaltet werden, was jeweils unterschiedliche Möglichkeiten eröffnet, aber ggf. auch (unerwünschte) Konsequenzen für die Durchführung des TAP und seine Ergebnisse nach sich ziehen kann (s. Abb. 1).

In den *Vorabklärungen* für die Durchführung eines TAP zwischen Lehrenden und TAP-Moderation muss entschieden werden, ob und in welchem Maß den *Themen* der aktuellen Lerngruppe offen begegnet wird oder ob vorab bestimmte Themen einfließen sollen. Hier ist es wichtig, dass sich Lehrende die Themenwahl und damit die Zielsetzung von TAP bewusst machen und diese den Studierenden gegenüber kommunizieren.

---

<sup>9</sup> Lehrende (Expertise, Planung, Interesse, Begründung, Begleitung, Evaluation des Vorgehens), Studierende (selbstgesteuerter Wissens- und Kompetenzerwerb, Metakognition, Motivation); Pfäffli (2015).



**Abbildung 1:** Offenheit und Standardisierung in der TAP-Gestaltung

TAP wird üblicherweise freiwillig durchgeführt. Lehrende entscheiden sich aktiv für eine Durchführung. Allerdings müssen die *Teilnahmebedingungen* für Lehrende wie Studierende zumindest dann neu und ggf. spontan verhandelt werden, wenn z. B. die Durchführung eines TAP doch von einer übergeordneten Instanz vorgeschlagen wird.

Die klassischen drei *TAP-Fragen* können durch weitere Fragen ergänzt oder in ihrer Formulierung variiert werden. Bei jeder Veränderung oder Ergänzung der Fragen ist eine Balance zu finden zwischen dem damit eröffneten Informationsgewinn und den möglichen Nebenwirkungen wie z. B. einer Überforderung der Studierenden.

Da TAP personelle Ressourcen beansprucht, werden verschiedene Varianten eingesetzt, die *Moderation* von TAP durchführen zu lassen, z. B. durch Hilfskräfte für das Studierendengespräch. Wichtig ist dabei, sicherzustellen, dass durch eine angemessene Schulung der Durchführenden die Qualität der Moderation erhalten bleibt und die Gesprächssequenzen jeweils auf Augenhöhe erfolgen. Bei den *Ergebnissen* gibt es insgesamt vier Bereiche, die unterschiedlich offen oder standardisiert gestaltet werden können:

Dies betrifft *erstens* die *Auswahl der Ergebnisse*, bei der entschieden werden muss, ob nur mehrheitsfähige Ergebnisse oder auch Einzelmeinungen in die Dokumentation einfließen. Dazu muss abgewogen werden zwischen dem Risiko, durch Einzelmeinungen bei den Lehrenden ggf. einen falschen Fokus auf Nebensächlichkeiten hervorzurufen und dem Wert einzelner Meinungen, insbesondere in Lerngruppen mit hoher Diversität.

*Zweitens* die *Ergebnisformulierung*: Hier kann zwischen einer sehr offenen Form (exakte Übernahme des studentischen Wortlauts) und einer eher genormten Form (eigene Formulierungen seitens der Moderation) gewählt werden. Auch wenn letztere konkreter oder nachvollziehbarer erscheinen, treffen sie u. U. nicht mehr den Kern der studentischen Aussagen. Eine Methode, dem gerecht zu werden, besteht in der Paraphrasierung studentischer Aussagen durch die TAP-Moderation.

*Drittens* die *Mitteilung der Ergebnisse an die Lehrenden*: die in offener und unverbindlicher Form per E-Mail oder im anderen Extrem nur in Verbindung mit einem Gespräch mit Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik oder des Qualitätsmanagements erfolgen kann.

Und *viertens*, den *Umgang mit den TAP-Ergebnissen*: Bislang sind die Auswirkungen auf die Entwicklung gelungener Lern-/Lehrsituationen nicht systematisch untersucht, die sich aus unterschiedlichen Vorgehensweisen im Umgang mit den TAP-Ergebnissen erzielen lassen. Das Feld spannt sich auf zwischen einem offenen Gespräch der/des Lehrenden mit den Studierenden ohne Vorgaben und einer (geschlossenen) Form der Begleitung und Leitung dieses Gesprächs z. B. durch Personen aus Hochschuldidaktik oder Qualitätsmanagement.

Die TAP-Methode bietet eine Fülle eher offener, ausbalancierter oder eher geschlossener Formen der Ausgestaltung an. Die Verfasser:innen vermuten, dass die in einer Organisation/Hochschule oder einem Fachbereich gewählte Form der TAP-Aus-

gestaltung Ausdruck der vorherrschenden Lehr-/Lernhaltung dieser Organisation sein könnte und diese gleichermaßen interdependent die Entwicklung der Lehr-/Lernhaltung (und ggf. auch darüber hinaus weitere Bereiche der Organisation) beeinflussen könnte. Die bisherigen Erfahrungen zeigen: Je offener die TAP-Gestaltung abläuft und auch tatsächlich von allen Beteiligten akzeptiert und ernst genommen wird, desto eher können sich die einleitend zu diesem Artikel genannten Prozesse einstellen. Die Lehrentwicklung gestaltet sich als gleichberechtigter Aushandlungsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden und befördert damit eine dialogische Lern- und Arbeitskultur in der jeweiligen Organisationseinheit.

## 4 TAP-Ergebnisse als Chance zur hochschulweiten Lehrentwicklung

An diversen Hochschulen existieren Bestrebungen, die in TAP erfassten Aspekte auch lehrveranstaltungsübergreifend auszuwerten und zu nutzen (exemplarisch Gommers, 2019; Hawelka, 2017; Müller, o. D.). Dabei gilt es, Handlungsorientierung (im Sinne einer praktischen Verwendung der Analysen) und Forschungsorientierung (im Sinne methodischer Strenge; z. B. Trennschärfe der Kategorien im inhaltsanalytischen Kategoriensystem) zu verbinden. Anhand zweier Beispiele wird explorativ der Frage nachgegangen, wie die aggregierten Ergebnisse zur Identifikation von Themen und Bedarfen zur Lehrentwicklung auf individueller und institutioneller Ebene beitragen können.

An der *Universität zu Köln* wurden die im TAP von Studierenden genannten lernförderlichen Aspekte<sup>10</sup>, die an die Lehrperson zurückgemeldet wurden, gesammelt und inhaltsanalytisch mit MAXQDA ausgewertet (Mayring, 2000;  $N = 1280$  Codierungen):

- *Materialien*: Auf die entsprechende Subkategorie entfielen insgesamt die meisten Codierungen (22,2%). Dabei beziehen sich die Studierenden am häufigsten auf *ILIAS*<sup>11</sup> und/oder *Online-Materialien*, *Arbeitsblätter*, *Aufgaben* oder *Übungen* und die *Folien*. In Bezug auf Online-Materialien wird dabei vor allem die Verfügbarkeit derselben ohne weitere Spezifikation genannt, z. B. „Hochladen des Skriptes“. Aber auch Online-Tests oder die Nutzung eines Forums („guter interaktiver Einsatz von ILIAS“) werden positiv hervorgehoben.
- *Arbeitsformen und -methoden* (10,4%; Subkategorie von *Elementen der Lehrveranstaltung*). Innerhalb der Kategorie entfallen mit je rund 20% vergleichsweise viele Codierungen auf *Diskussion* und *Gruppenarbeit*.
- *Offenheit für Fragen/Aktives Einbinden* (Subkategorie von *Atmosphäre/Interaktion*) mit 9,3%.

10 Die Auswertung bezieht sich auf 91 TAPs, die zwischen dem Sommersemester 2016 und dem Wintersemester 2018/19 durchgeführt wurden. Details zum Vorgehen im entsprechenden Arbeitspapier auf [www.uni-koeln.de/tap](http://www.uni-koeln.de/tap) (abgerufen am 07. Juni 2021).

11 ILIAS ist die E-Learning-Plattform an der Universität zu Köln.

An der *Universität zu Lübeck* wurden die *Lübecker interaktiven Zwischenauswertungen* (LiZa; basierend auf der Methode des TAP) ausgewertet.<sup>12</sup> Die gewichteten Aussagen ( $N = 60$ ) wurden wie in Köln anhand einer inhaltsanalytisch-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2000). Auch hier wird auf die drei Kategorien eingegangen, auf die die meisten Aussagen entfallen:

- *Selbststudium und Eigenaktivität* (31,7 %): z. B. „mit Mitstudierenden und Lehrenden zu diskutieren“, Inhalte „miteinander zu erarbeiten, statt von oben herab“, die eigene Anwendung des Gelernten anhand von „Aufgaben zum Selberlösen“, „Probeklausuren“ und „Übungen, die zwar lästig sind, aber man beschäftigt sich damit“ und das „Nacharbeiten mit Literatur“.
- *Lehr- und Lernmaterialien* (23,3 %): u. a. „praktische Beispiele“, „Leitsätze im Skript“, „Vorlesungsmitschnitte“ und „gut strukturierte Folien“.
- *Lehrperson und Lehre* (18,3 %): z. B. „Motivation des Dozenten: Verständnis ist wichtiger als Auswendiglernen“ und eine „lebendige, kreative, interaktive Lehre“.

Trotz der unterschiedlichen Hochschulkontexte (u. a. Volluniversität vs. Ausrichtung auf Medizin, Informatik, Biowissenschaften und Technik) und der unterschiedlichen Kategoriensysteme finden sich Übereinstimmungen in Bezug auf die wichtigsten Kategorien. So ergibt sich für beide Universitäten eine hohe Relevanz der Lernmaterialien, dazu gehört auch die leicht zugängliche Bereitstellung z. B. auf E-Learning-Plattformen. Die aktuellen Entwicklungen unterstreichen die Relevanz dieses Aspekts. Auch die Relevanz von Diskussionen, Gruppenarbeit und interaktiver Lehre findet sich in den Aussagen sowohl der Lübecker als auch der Kölner Studierenden zu lernförderlichen Aspekten. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese Elemente in vielen Lehrveranstaltungen als besonders lernförderlich angesehen werden, was Hilfestellung für die Lehrveranstaltungsplanung geben kann.

Vor diesem Hintergrund einer explorativen Auswertung lassen sich wie oben gezeigt bereits Themen identifizieren, die immer wieder relevant werden und Hinweise darauf geben, an welchen Stellen Lehre weiterentwickelt werden kann, sowohl individuell als auch auf institutioneller Ebene.

Darauf aufbauend erscheint perspektivisch eine differenzierte Auswertung der TAP-Nennungen – wenn es die Fallzahlen erlauben – nach z. B. Fachdisziplinen<sup>13</sup> und Lehrformaten durchaus vielversprechend, um zusätzlich zu den individuellen Rückmeldungen an Lehrende auch Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Lehre auf weiteren Ebenen ableiten zu können.

<sup>12</sup> Die Auswertung bezieht sich auf die Pilotphase mit 16 LiZa zwischen Sommersemester 2018 und Wintersemester 2019/2020. In die Auswertung fließen nur die an die Lehrenden weitergegebenen Aussagen ein. In der Regel sind das die drei von den Studierenden als „am wichtigsten“ genannten Aussagen.

<sup>13</sup> Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung von Kriterien guter Lehre (Mirastschijski et al., 2017) zeigten für einige der Kriterien sowohl signifikante fachdisziplinäre Unterschiede als auch Unterschiede bezüglich der Art der Lehrveranstaltungen.



## 5 Dialogische Feedbackverfahren zur Weiterentwicklung von Studiengängen

Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren lassen sich nicht nur innerhalb von Lehrveranstaltungen einsetzen, sondern auch auf Studiengangebene, indem die studentische Perspektive für die Entwicklung gesamter Studiengänge erfasst und berücksichtigt wird. Die hier vorgestellten Verfahren *Evaluationsparcours* und das *entwicklungsorientierte Fokusgruppeninterview* können im Rahmen von Studiengangentwicklungen eingesetzt werden und fördern die Kommunikation über Lehre auf dieser Ebene innerhalb und zwischen den beteiligten Gruppen an der Fakultät. Beide Evaluationsformate sind an der Universität Leipzig hochschuldidaktische Angebote, die von Seiten der Fakultät in Auftrag gegeben werden. Diese Beauftragung schließt Vor- und Nachbereitungsgespräche sowie die Durchführung des Formats ein.

Der Evaluationsparcours ist eine an der *HAWK Hildesheim/Holzwinden/Göttingen* entwickelte Methode: Studierende durchlaufen dabei einen Parcours aus Pinnwänden<sup>14</sup> und kommentieren zu ausgewählten Themenbereichen wie Stundenplan, Lehrveranstaltungen, Modulabstimmung oder Prüfungen, was schon gut läuft, wo es noch besser laufen kann und wie konkrete Verbesserungen aussehen könnten. Die Anzahl der Themenbereiche variiert zwischen 10 und 30. Für einen Durchgang sollten ein bis zwei Stunden Zeit eingeplant werden. An einem eintägigen Evaluationsparcours können insgesamt über hundert Studierende teilnehmen. Die Darstellung unterschiedlicher Semester ist dabei einfach lösbar durch zugewiesene Schriftfarben für jedes Semester oder Studienjahr. Studierende können allein oder in Gruppen durch den Raum gehen, diskutieren und schreiben. Oft entsteht so ein Dialog, sowohl auf der Pinnwand als auch im Raum.

Das entwicklungsorientierte Fokusgruppeninterview als Evaluationsformat der *Universität Leipzig* ist eine Weiterentwicklung der qualitativen Studiengangevaluation der TH Wildau (Studiengangevaluation, 2018). Dabei handelt es sich um ein ein- bis dreistündiges mündliches Diskussionsformat zu vorab definierten Themenbereichen, bei dem 10 bis 15 Studierende Stärken, Schwächen und Potenziale eines Studiengangs erörtern sowie Ideen für Verbesserungen eruieren. Anschließend folgt eine Gewichtung der Antworten.

An beiden Formaten können nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende teilnehmen, um auch ihre Perspektive auf den Studiengang zu erfassen, wobei den Prozessverantwortlichen bewusst sein muss, dass die Anwesenheit von Lehrenden die studentischen Ergebnisse verzerren kann. Um dem entgegenzuwirken, ist eine zeitversetzte Durchführung und ein anschließendes gemeinsames Interpretieren und Auswerten denkbar.

Der Einsatz dieser qualitativen Formate zur Studiengangevaluation ist dann sinnvoll, wenn komplexe Themen, wie Veränderungen im Rahmen des Studiengan-

---

<sup>14</sup> Es ist auch eine digitale Version des Evaluationsparcours unter Verwendung digitaler Pinnwände möglich. Wie informelle Diskussionen, die sonst beim gemeinsamen Gang durch den Parcours stattfinden, auch dort initiiert werden können, benötigt weitere Überlegungen.

ges evaluiert werden sollen. Die Teilnehmenden können sich differenziert äußern, Aussagen durch direktes Nachfragen in ihren Kontext gebettet und Verständnisfragen direkt geklärt werden. Durch den hohen Grad an Interaktivität und Kommunikation können die Befragten Reflexionskompetenz und ein gemeinsames Verständnis über die Sache entwickeln. Der Mehraufwand an Kommunikation wird auf Seiten der Befragten als Wertschätzung wahrgenommen. Damit diese Wertschätzung erhalten bleibt und auch die Motivation für eventuell folgende Evaluationen bestehen bleibt, wird empfohlen, die Ergebnisse in fakultätsinterne Diskussionen rund um Verbesserungen des Studiengangs einfließen zu lassen. Im Rahmen einer Studiengangentwicklung werden mit den beiden Formaten kommunikative Verfahren geschaffen, die es ermöglichen, „dass die involvierten Akteure ein für einen Studiengang curriculares Programm aushandeln“ (Gerholz & Sloane, 2016, S. 163). Sie liefern darüber hinaus in der Analysephase Daten und Informationen zur Anreicherung der Ist-Stands-Analyse und erweitern so den Gesamtblick auf einen Studiengang. Die Ergebnisse können ins Verhältnis gesetzt werden zu anderen Analyseergebnissen, z. B. quantitativen Studiengangbefragungen. Eine Kombination von unterschiedlichen Evaluationen reichert die Datenbasis an und sorgt damit für mehr Eindeutigkeit der Aussagen. Damit sind bessere Ausgangsbedingungen und eine höhere Akzeptanz der Ergebnisse gewährleistet, wenn die Formate ein Auftakt für eine Qualitätsentwicklung oder eine Studiengangentwicklung an der Fakultät sein sollen.

## 6 Fazit

Damit Lehrentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe gelingt, ist eine dialogische Grundhaltung nicht nur bei qualitativen Verfahren entscheidend, sondern auch bei den üblichen Lehrveranstaltungsevaluationen. Denn es geht darum, aus Rückmeldungen Erkenntnisse zu formulieren und Verantwortung für Veränderung zu übernehmen. Die erhobenen Ergebnisse stellen dabei einen Kommunikationsanlass dar, sie eröffnen das Gespräch.

Studierende können durch ihre aktive Teilnahme an Feedbackprozessen Einfluss auf die Lehrentwicklung in konkreten Veranstaltungen nehmen und bei entsprechenden Verfahren auch auf die Studiengangentwicklung. Sie können als Change Agents maßgeblich zu einem Kulturwandel beitragen, indem sie dialogisches Feedback und Austauschformate verstärkt auch selbst einfordern und selbstbewusst ihre Expertise und Erfahrung als Lernende vertreten.

Während bei qualitativem Feedback im Rahmen von Studiengangentwicklung die Ergebnisse verfahrensbedingt direkt in übergeordnete Reflexions- und Entwicklungsprozesse einfließen, zielen klassische TAPs und vergleichbare Feedbackverfahren zunächst auf die Mikroebene einzelner Lehrveranstaltungen. Personengebunden wirken diese Erkenntnisprozesse allerdings auch im alltäglichen Lehr-Lern-Handeln weiter. Die Stärkung der Hochschule als lernende Organisation insgesamt ist dann möglich, wenn es gelingt, die über Feedbackverfahren ermittelten lernhinderlichen

Faktoren, die *nicht* unmittelbar durch die am Lehrgeschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure behoben werden können, gebündelter zu erfassen und zu bearbeiten. Auch wenn es nicht möglich ist, alle störenden Faktoren zu beheben bzw. es auch grundlegend zum Lernen gehört, eine produktive Umgangsweise damit zu entwickeln, ist ein noch systematischerer und v. a. auch hochschulweiter Abbau hinderlicher Faktoren, wie ungünstiger Rahmenbedingungen, im Sinne einer lernfreundlichen Hochschule wichtig. TAP und vergleichbare Verfahren liefern hierfür Erkenntnisse aus Sicht von Studierenden und Lehrenden.

## Literatur

- AG Qualitative Evaluations- und Feedbackmethoden (AG QFEM) (2019). *AG Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden*. Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden>
- Cohn, R. & Terfurth, C. (1995). *Lebendiges Lehren und Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eichhorn, J., Mirastschijski, I., Philipp, J., Sachse, A.-L. & Weiss, P. (2019). Rückmeldung erwünscht – Mit Teaching Analysis Poll Lehrveranstaltungen auswerten. *DUZ-Magazin*, 12(19), 64–67.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 203–218). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310–318.
- Franz-Özdemir, M., Reimann, J. & Wessel, K. (2019). Teaching Analysis Poll (TAP) – Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 1.17, S. 37–64). Berlin: DUZ.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, D. Euler, & T. Jenert (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 151–170). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gommers, L. (2019). *Teaching Analysis Poll. Ein gemeinsamer Weg zur Verbesserung von Lehren und Lernen*. HSG Focus. Das Magazin der Universität St. Gallen. Abgerufen am 07. Juni 2021 von <https://magazin.hsgfocus.ch/hsg-focus-2-2019-konsum/artikel/teaching-analysis-poll-14128>
- Hawelka, B. (2017). *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll*. (Schriftenreihe ZHW, 5., überarbeitete Version). Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. <https://epub.uni-regensburg.de/35379>

- Huber, L., (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und lernende Organisationen – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 179–191.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mirastschijski, I., Sachse, A.-L., Meyer-Wegner, K., Salzmann, S., Garten, C., Landmann, M. & Herzig, S. (2017). *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive. Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos.
- Müller, S. (o. D.). *Grafik Studentische Rückmeldungen in TAP-Evaluationen*. FH Zwickau. [https://fh-zwickau.de/fileadmin/lehre/hochschuldidaktik/docs/180200\\_TAP.pdf](https://fh-zwickau.de/fileadmin/lehre/hochschuldidaktik/docs/180200_TAP.pdf)
- Pfäffli, B. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.
- Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(4), 7–22.
- SHIFT! (2021). *Shift! Feedback mit Shift!* Leuphana Universität Lüneburg. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://leuphana.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsentwicklung/evaluation-feedback/shift.html>
- Studiengangevaluation (2018). *Studiengangevaluation – Wundersamen dialogorientierter Begegnungen im Studiengang*. TH Wildau. [https://www.th-wildau.de/files/ZQE/TQM/Dokumente/Evaluation/thw\\_sg-evaluation\\_kurzdarstellung\\_181205\\_ao.pdf](https://www.th-wildau.de/files/ZQE/TQM/Dokumente/Evaluation/thw_sg-evaluation_kurzdarstellung_181205_ao.pdf)
- Weiss, P. (2019). *Teaching Analysis Poll (TAP)*. Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://dghd.de/news/teaching-analysis-poll-tap>
- Weitzel, J. (2019). *Topp-Tipp-Talk (TTT)*. Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://dghd.de/news/topp-tipp-talk-ttt>

## Autorinnen und Autor

Dr. **Julia Weitzel** ist seit 2012 selbstständige Dozentin, Moderatorin und DGfC-Coach. Die Erziehungswissenschaftlerin entwickelt und leitet hochschuldidaktische Weiterbildungen und Lehrcoachings und begleitet so Nachwuchswissenschaftler:innen, Professorinnen und Professoren in der Lehrkompetenzentwicklung und Gestaltung lernförderlicher Lehre. Kontakt: [post@julia-weitzel.de](mailto:post@julia-weitzel.de), [www.julia-weitzel.de](http://www.julia-weitzel.de)

**Anke Timmann**, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Dozierenden-Service-Center an der Universität zu Lübeck. Sie führte Teaching Analysis Poll als Teil des

hochschuldidaktischen Angebots ein und wirkt kontinuierlich an der Weiterentwicklung mit. Kontakt: anke.timmann@uni-luebeck.de

**Melanie Franz-Özdemir**, M. A., ist Leiterin der Stabsstelle Qualitätsmanagement, Evaluation und Lehrentwicklung im Fachbereich Musik der Hochschule für Künste Bremen. Kontakt: melanie.franz-oezdemir@hfk-bremen.de

**Cornelia Grunert**, M. A., arbeitet seit 2017 als hochschuldidaktische Mitarbeiterin an der Universität Leipzig im sächsischen Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer<sup>plus</sup>. Kontakt: cornelia.grunert@uni-leipzig.de

**Jürgen Reimann**, M. A., ist systemischer Organisationberater und leitet seit 2012 die Stabsstelle für Hochschul- und Lehrentwicklung an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf. Kontakt: juergen.reimann@rsh-duesseldorf.de

**Anna-Linda Sachse** ist Diplom-Psychologin und arbeitete von 2014 bis 2020 in der Zentralen Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung an der Universität zu Köln. Sie war dort u. a. für das Teaching Analysis Poll zuständig. Kontakt: anna-linda.sachse@uni-koeln.de

**Sara Salzmann**, M.Sc., ist Psychologin und war von 2015 bis 2020 in der Zentralen Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung an der Universität zu Köln tätig. Sie führte dort u. a. das Teaching Analysis Poll durch. Kontakt: sara.salzmann@uni-koeln.de

Dr. **Petra Weiss** ist Dozentin für Hochschuldidaktik am Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Zuvor koordinierte sie 2012–2019 im Zentrum für Lehren und Lernen an der Universität Bielefeld das Qualitätspakt-Lehre-Projekt Professionalisierung für Hochschullehre, gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01PL12045 und 01PL17045. Kontakt: petra.weiss@phzh.ch

Dr. **Karin Wessel**, Stabstelle für Lehrentwicklung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und von 2012 bis 2020 lokale Koordinatorin für Lehr- und Personalentwicklung im Netzwerk Musikhochschulen. Kontakt: karin.wessel@hmtm-hannover.de