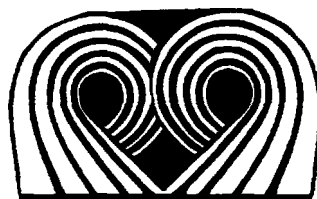


Michael Henninger und Michael Balk

Integrative Evaluation: Ein Ansatz zur Erhöhung der
Akzeptanz von Lehrevaluation an Hochschulen

Januar 2001



Henninger, M. & Balk, M. (2001). *Integrative Evaluation: Ein Ansatz zur Erhöhung der Akzeptanz von Lehrevaluation an Hochschulen* (Forschungsbericht Nr. 133).
München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Forschungsbericht Nr. 133, Januar 2001

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl
Leopoldstraße 13, 80802 München
Telefon: (089) 2180-5146 – Fax: (089) 2180-5002
email: mandl@edupsy.uni-muenchen.de
<http://lsmndl.emp.paed.uni-muenchen.de/>

Redaktion: PD Dr. Michael Henninger
email: henninge@edupsy.uni-muenchen.de

Integrative Evaluation: Ein Ansatz zur Erhöhung der
Akzeptanz von Lehrevaluation an Hochschulen

Michael Henninger und Michael Balk

Forschungsbericht Nr. 133

Januar 2001

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Pädagogische Psychologie
und Empirische Pädagogik
Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie integrative Evaluation dazu beitragen kann, die Akzeptanz von Hochschulevaluation zu erhöhen. Bei "von außen" – z.B. durch die Verwaltung – initiierten Evaluationen zeigt sich häufig das Problem der niedrigen Akzeptanz bei Lehrenden und Veranstaltungsteilnehmern, weil die Handlungs- und Einflußmöglichkeiten für diese unmittelbar beteiligten Personen eher gering sind. Ausgehend von diesem Problem wird gezeigt, wie die beteiligten Gruppen – Lehrende, Teilnehmer und Auftraggeber – in den Evaluationsprozeß integriert werden können, indem für diese Personen Handlungs- und Einflußmöglichkeiten geschaffen werden. Die beteiligten Gruppen werden bei der Klärung der Zielsetzung der Evaluation und bei der Entwicklung des Evaluationsdesigns einbezogen. Der Evaluationskubus dient der Veranschaulichung dieser Vorgänge. Bei der Fragebogenentwicklung beteiligen sich die befragten Personen durch die Nennung von Evaluationskriterien. Auf der Grundlage dieser Kriterien werden die Erwartungen der Teilnehmer an die Kursqualität, die Erwartungsbestätigung und die Zufriedenheit mit der Veranstaltung erfaßt. Die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse erfolgt mit dem Ziel, die Lehrenden gegebenenfalls zu einer Verbesserung der Veranstaltungsqualität zu motivieren. Abschließend werden gemeinsam Interventionsschritte erarbeitet. Im Ausblick wird auf Forschungsfragen eingegangen, die in Zusammenhang mit diesem Ansatz bedeutsam erscheinen.

Schlüsselwörter: Evaluation, Rückmeldung, Akzeptanz

Abstract

This research report is concerned with integrative evaluation as a means to enhance the acceptance of evaluations at universities. If evaluations are initiated from outside, e.g. from administrative institutions, the problem of reduced acceptance frequently arises. This means that teachers and students tend to dislike the evaluation, because the possibilities for those directly affected persons to actively influence the evaluation are rather low. With respect to this problem, it is shown how teachers, students and administration can be integrated in the evaluation process by providing possibilities for active participation. The three groups are integrated in the clarification of the evaluation goals and the evaluation design. This process is supported by using the evaluation cube. When the questionnaires are developed, these groups participate by generating the evaluation criteria. Based on these criteria, the expectancies of students regarding course quality, the expectancy confirmation and the satisfaction with the course are assessed. The feedback of the evaluation results aims at motivating teachers to enhance the quality of the course. Finally, intervention steps are elaborated by cooperation of the three groups. At the end of the report, research questions are outlined which are considered to be important with regard to integrative evaluation.

Keywords: evaluation, feedback, acceptance

INTEGRATIVE EVALUATION: EIN ANSATZ ZUR ERHÖHUNG DER AKZEPTANZ VON LEHREVALUATION AN HOCHSCHULEN

Probleme der Evaluation

"Evaluation könnte an Hochschulen einen wichtigen Beitrag leisten, die Qualität von Lehre zu verbessern." Aussagen wie diese finden sich nicht nur in pragmatisch orientierten Werken zur Evaluation, sondern auch in der umfassenden Forschungsliteratur zu diesem Thema (vgl. Henninger, 2000; Henninger, 2001; L'Hommedieu, Menges & Brinko, 1990; Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1997, 1999; McKeachie, 1990, 1997; Powell, Hunt & Irving, 1997; Rindermann, 1997, 1999, 2000). In der Untersuchung von Montada, Krampen und Burkard (1999) zeigte sich, daß Hochschullehrer im Fach Psychologie dem Engagement in der Lehre und der Lehrqualität einen hohen Stellenwert zuweisen. Man könnte also davon ausgehen, daß Lehrende der Evaluation als einem Instrument zur Verbesserung der Lehre durchaus offen gegenüberstehen. Diese Offenheit ist in der Praxis allerdings nicht immer in hohem Maße gegeben. Mit der vorliegenden Arbeit soll daher der Frage nachgegangen werden, wie die integrative Evaluation dazu beitragen kann, die Akzeptanz von Evaluation bei Lehrenden zu fördern. Wird ein Ansatz der Evaluation mit diesem Ziel entwickelt, so erwachsen daraus Forschungsfragen, von denen in diesem Artikel einige besonders bedeutsam erscheinende aufgezeigt werden.

Wie erwähnt, scheint die Möglichkeit, die Lehrqualität mit Hilfe von Evaluation zu verbessern, in der Praxis nur wenig genutzt zu werden. Lehrende verwenden in vielen Fällen die Informationen nicht, die durch die Evaluation ihrer Veranstaltungen bereitgestellt werden. Vielmehr kommt häufig ein emotionales Unbehagen bei Lehrenden zum Ausdruck, wenn es um die Evaluation ihrer Lehrveranstaltungen geht (vgl. Henninger, 2001). Dies ist vor allem dann zu beobachten, wenn studentische Bewertungen als Grundlage der Evaluation dienen. Die emotionale Unbehaglichkeit kommt häufig in der Kritik an der Validität von studentischen Veranstaltungsbewertungen zum Ausdruck. Der erste wesentliche Kritikpunkt bezieht sich auf die Kompetenz der Teilnehmer. Lehrende betrachten Teilnehmer vielfach als nicht in der Lage, Lehre zu beurteilen, weil diesen beispielsweise instruktionspsychologisches Wissen zur Beurteilung von Lehrqualität fehlt. Gerade Studienanfängern wird daher vielfach die Fähigkeit zu validen Urteilen abgesprochen (vgl. Marsh & Roche, 1997; McKeachie, 1997). Ein zweiter Aspekt der Kritik sind fehlende Bezugswerte, d.h. es ist bei den weit verbreiteten Evaluationen *am Ende* der Veranstaltung für die Lehrenden nicht klar ersichtlich,

auf welche Aspekte der Veranstaltung sich die Urteile der Teilnehmer beziehen. Und schließlich werden als dritter Kritikpunkt Drittvariablen wie Notenerwartungen, Teilnehmeranzahl und Interesse am Inhalt der Veranstaltung angeführt, die zwar einen Einfluß auf Veranstaltungsbewertungen haben, aber nichts mit der Lehrqualität zu tun haben. In der Evaluationsforschung wurden diese in der Praxis weit verbreiteten Kritikpunkte aufgegriffen. Die Ergebnisse sprechen dafür, daß die oft polemisch vorgetragene Kritik durchaus an sachlichen Argumenten relativiert werden kann. Einige der angeführten Kritikpunkte können entkräftet werden, während sich andere nicht vollständig auflösen lassen. Dies wird im folgenden näher erläutert.

Ein Blick in die Literatur zeigt, daß die Kompetenz der Studierenden, valide Bewertungen abgeben zu können – darauf bezieht sich der erste Kritikpunkt – bei affektiven oder akzeptanzbezogenen Urteilen durchaus gewährleistet ist (Marsh & Roche, 1997). Veranstaltungsteilnehmer können dann als valide Urteiler gelten, wenn deren subjektive Bewertungen auf der Akzeptanzebene, z.B. bezüglich ihrer Zufriedenheit, abgefragt werden. Werden Veranstaltungsteilnehmer hingegen zu anderen Evaluationsebenen (siehe Abschnitt "Ansatzpunkte einer integrativen Evaluation") befragt oder Kriterien angelegt, für deren Anwendung die Teilnehmer nicht qualifiziert sind – z.B. komplexe instruktionstheoretische Kriterien, ist die Kritik an ihrer Tauglichkeit als Evaluatoren eher berechtigt. Was den zweiten Kritikpunkt angeht – fehlende Bezugswerte – so lassen sich im Gegensatz zur üblichen Abfrage von Seminarbewertungen in dem von Henninger, Balk & Mandl (1998) vorgeschlagenen Evaluationsinstrument beispielsweise Bezugswerte dadurch integrieren, daß die Erwartungen, die Personen an eine Veranstaltung haben, in die Berechnung der Seminarbewertungen miteinbezogen werden. Die Erwartungen können dann als Bezugswerte für die Erwartungsbestätigung (oder auch Akzeptanzwerte) herangezogen werden, die am Ende der Veranstaltung erhoben werden. Durch die Einbeziehung von Erwartungswerten in die Rückmeldung von Seminarbewertungen wird es dem Lehrenden möglich, sich selbst einen Eindruck von den Erwartungshaltungen seiner Teilnehmer zu machen und die Bewertungen entsprechend zu relativieren. Für das im dritten Kritikpunkt angesprochene Problem der Verzerrungseffekte durch Drittvariablen werden in der Literatur mehrere Möglichkeiten vorgeschlagen, diese die Validität mindernden Effekte zu berücksichtigen. Greenwald und Gillmore (1997) schlagen beispielsweise eine statistische *Korrektur* nach der Erhebung der Evaluationsdaten vor, indem Kursgröße und Notenerwartungen ebenfalls einbezogen werden. So erhalten Kurse mit vielen Teilnehmern und hohem Notendruck – wie Statistikvorlesungen – einen zu berechnenden Bonus, da diese Einflußfaktoren häufig dazu führen, daß Evaluationen negativ ausfallen, obwohl die Qualität der Lehre hoch sein kann.

Trotz dieser wissenschaftlichen Argumente und Hinweise, wie die Validität studentischer Veranstaltungsbewertungen erhöht werden kann, scheint die skeptische Haltung von Lehrenden relativ stabil zu sein. So stellte Rindermann (2000) fest, daß Professoren die Validität studentischer Veranstaltungsbeurteilungen als relativ niedrig einschätzen und deren weitere Verwendung über die Evaluationsrückmeldung hinaus eher ablehnen. Das Unbehagen von Lehrpersonen ist umso deutlicher ausgeprägt, wenn die Ergebnisse der Evaluation dem Vergleich zwischen Lehrenden, anderen Fachbereichen oder Universitäten dienen.

In vielen aktuellen Evaluationsbemühungen, die auf Qualitätsverbesserung abzielen, hat aber gerade der Vergleich zwischen Lehrenden und Institutionen einen großen Stellenwert. Aufgrund von geänderten Hochschulgesetzen der einzelnen Länder oder universitätsinternen Vereinbarungen auf administrativer Ebene werden zunehmend mehr Evaluationsmaßnahmen beschlossen, durchgeführt und deren Ergebnisse in Lehrberichten dokumentiert (evtl. Spiel, Wolf & Popper, in Druck). So werden in der Hochschule Evaluationen vielfach durch die Verwaltung angestoßen, die aufgrund von gesetzlichen Rahmenbedingungen oder vor Ort geltenden Verfügungen handelt. Neben dieser gleichsam "von außen" verordneten Evaluation gibt es an vielen Universitäten bereits umfangreiche Bemühungen zur Evaluation der Lehre, die "von innen" heraus motiviert ist, d.h. durch die Lehrenden selbst initiiert wurde (vgl. Bromme, 1999). Bedauerlich ist an diesem Nebeneinander von Evaluationsbemühungen, daß häufig die bereits bestehenden Evaluationserfahrungen dieser Lehrenden bei den "von außen" initiierten Lehr-evaluationen wenig berücksichtigt werden und die Lehrenden kaum bzw. gar nicht in den Evaluationsprozeß eingebunden werden (zur Problematik von externer und interner Evaluation siehe auch Lange, 1999; Rolff, 1997). Lehrende werden damit zu Objekten der Evaluation, statt aktiv handelnd bzw. steuernd an Evaluationen mitzuwirken. Es erscheint daher wenig verwunderlich, wenn die Lehrenden als von der Evaluation unmittelbar betroffene Personen Evaluation unter den bestehenden Bedingungen als eine Form von externer Kontrolle wahrnehmen. Die Folge davon ist, daß dieser Evaluation "von außen" mit Vorsicht begegnet wird und auch bereits beschlossene Evaluationsmaßnahmen häufig abgewertet werden. Es ist fraglich, inwieweit die evaluierten Personen denn überhaupt motiviert sind, sich aktiv mit den Evaluationsergebnissen auseinanderzusetzen (Cohen, 1990; Lohnert & Rohlfes, 1997; Maier, 2000; Naumann, 1997). Vielmehr könnte eine mögliche Erklärung für die oben beschriebene Zurückhaltung bei der aktiven Nutzung von Evaluationsergebnissen zur Verbesserung der Kursqualität darin liegen, daß die evaluierten Personen die Chance nutzen, an der letztmöglichen Stelle des Evaluationsprozesses Einfluß auf den Evaluationsprozeß zu nehmen, indem sie die

Rückmeldung nicht aufgreifen und sich gleichsam der Evaluation entziehen. Bis zur Rückmeldung der Ergebnisse sind sie Objekt der Evaluation, bei der Nutzung der Evaluationsergebnisse hingegen sind sie handelndes Subjekt. Eine Ablehnung der Informationen, aber auch der seltenere Fall der aktiven Nutzung der Informationen, ermöglicht den Lehrenden, ihre Autonomie im Rahmen der Teilnahme an der Evaluationsmaßnahme zurückzugewinnen.

Evaluation als Instrument zur Verbesserung der Lehre

Bislang wurde argumentiert, daß die reduzierte Einflußmöglichkeit der Lehrenden bei "von außen" initiierten Evaluationen der Lehre zu einer Ablehnung von Evaluationsinformationen führen kann. Solange aber diese Ablehnung – möglicherweise als Kompensation der erlebten Kontrolle "von außen" – dominiert, kann die angestrebte Verbesserung der Lehre mit Hilfe der Evaluation nur schwer erreicht werden. In diesem Fall erreicht die Evaluation ihre Adressaten – die Lehrenden – nicht. Und gerade diese sind es bzw. deren Handeln ist es, welches einen wichtigen Beitrag zur Lehrqualität¹ leistet (vgl. Broder & Dorfman, 1994; McKeachie, 1997; Murray, 1997; Rindermann, 1997; Webler, 1991). Im folgenden wird beschrieben, welche Bedeutung das Handeln der Lehrenden im Zusammenhang mit der Verbesserung der Lehre besitzt. Es stellt sich also die Frage, wie das lehrbezogene Handeln der Dozenten durch die Evaluation in positiver Weise unterstützt werden kann.

Die theoretische Klärung dieser Frage benötigt ein für die Evaluationsforschung adäquates theoretisches Modell, das die Wirkung von Evaluationsinformationen mit dem Handeln von Lehrpersonen verbindet (Henninger, 2000; Henninger et al., 1998). In einem solchen handlungstheoretischen Rahmen muß deutlich werden, in welcher Weise die durch die Evaluation bereitgestellte Information das Handeln der Lehrenden beeinflusst. Das Handlungsregulationsmodell von Frese und Zapf (1994) ist ein solches Modell, welches dies erklären kann (vgl. Henninger et al., 1998). Nach Frese und Zapf (1994) stellt die Rückmeldungsinformation eine zentrale Variable im Handlungsprozeß dar, die auf die Handlungsziele der Lehrenden einwirkt. Wird die Evaluationsinformation den Lehrenden zur Verfügung gestellt, wirkt sich diese Rückmeldung zunächst auf die Zielsetzungen der Lehrpersonen aus, inwieweit also eine bestimmte Lehrveranstaltung verbessert werden sollte oder nicht. Erst wenn dieses spezifische Ziel der Verbesserung von Lehrqualität besteht, kann davon ausgegangen werden, daß die Lehrpersonen geeignete Aktivitäten durchführen, um ihr lehrbezogenes Handeln zu modifizieren.

¹ Weitere Einflußfaktoren sind das Vorwissen und das Vorinteresse der Studierenden, die räumlichen Bedingungen sowie die Teilnehmerzahl.

Wie bereits im ersten Abschnitt dieses Artikels erläutert wurde ist die Frage, inwieweit die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen die Zielbildung von Lehrenden zu beeinflussen vermag, sehr wesentlich von der aktiven Verarbeitung der Informationen abhängig (vgl. Kluger & DeNisi, 1996). Die bereits oben angesprochene potentielle Zurückhaltung der Lehrenden, sich aktiv mit Evaluationsergebnissen auseinanderzusetzen, stellt also einen zentralen Punkt dar, an dem man bei der Entwicklung eines Evaluationskonzeptes, welches auf die Verbesserung von Lehre hin orientiert ist, ansetzen könnte. Ein wesentlicher Schritt in die Richtung, Lehrende zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen zu motivieren besteht darin, die Akzeptanz von Evaluation bei den Lehrenden zu erhöhen. Damit kann die Grundlage für eine tiefergehende, handlungsrelevante Verarbeitung der Rückmeldungsinformationen geschaffen werden. Ein Ansatzpunkt zur Schaffung dieser Grundlage bei der Konzeption von Evaluationsmaßnahmen ist es, den Lehrenden wesentlich früher im Evaluationsprozeß die Möglichkeit zu geben, eine aktive Rolle einzunehmen.

Die Lehrenden sollten also bereits in frühen Phasen der Evaluation aus der Rolle des bewerteten "Objektes" herauskommen und subjektiv mehr Kontrolle innerhalb des Evaluationsprozesses wahrnehmen können. Inwieweit eine evaluierte Person die Bewertung als Kontrolle "von außen" erlebt, hängt davon ab, inwieweit sie selbst Kontrolle über das Ergebnis bzw. den Bewertungsprozeß besitzt. In einem Evaluationsansatz, in dem die Lehrenden die Möglichkeit erhalten, selbst Kontrolle auszuüben und selbstbestimmt zu handeln, sind sie nicht mehr lediglich das Objekt der Evaluation. Vielmehr werden sie in die Lage versetzt, selbst aktiv zu handeln und damit Einfluß auf die Evaluation nehmen zu können. Der Wechsel in eine aktive Rolle bei der Evaluation fördert die Selbstbestimmung der beteiligten Personen bei Evaluationsmaßnahmen (Fetterman, Kaftarian & Wandersman, 1996).

Wie könnte nun eine Evaluationskonzeption aussehen, bei der die genannten Aspekte berücksichtigt werden, d.h. Lehrende ein hohes Maß an aktiver Mitbestimmung haben, Kontrolle ausüben können und in den Evaluationsprozeß eingebunden werden? Im folgenden wird das Konzept der integrativen Evaluation – eine Alternative zu bisherigen Evaluationskonzepten – vorgestellt, mit dem versucht wird, Evaluation in Richtung von mehr Selbstbestimmungs- und Kontrollmöglichkeiten der Lehrenden zu verändern.

Ansatzpunkte einer integrativen Evaluation

Ein wesentliches Ziel einer auf die Integration der beteiligten Personen ausgerichteten Evaluation besteht darin, den Personen Selbstbestimmungs- und Kontrollmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen und damit die Akzeptanz der evaluierten Personen in bezug auf die Evaluationsmaßnahme zu fördern.

Bei der integrativen Evaluation werden die unterschiedlichen Gruppen, die an der Evaluation einer spezifischen Lehrveranstaltung beteiligt sind, in den Evaluationsprozeß miteinbezogen, also neben den *evaluierenden* Teilnehmern auch die *evaluierten* Lehrenden. Wie bereits näher erläutert wurde, nehmen vor allem die Lehrenden, aber auch die Veranstaltungsteilnehmer innerhalb einer Evaluation in der Regel eine relativ passive Rolle ein, d.h. die Personen verfügen über wenig selbstbestimmte Handlungs- und Wahlmöglichkeiten. Bei den Lehrenden besteht die Passivität primär darin, daß sie Gegenstand einer externen Bewertung sind. Die Studierenden werden vielfach nur mit einem Fragebogen konfrontiert, ohne jemals die Evaluationsergebnisse zu Gesicht zu bekommen. So entsteht leicht der Eindruck bei den Studierenden, lediglich als "Stimmenlieferant" verwendet zu werden.

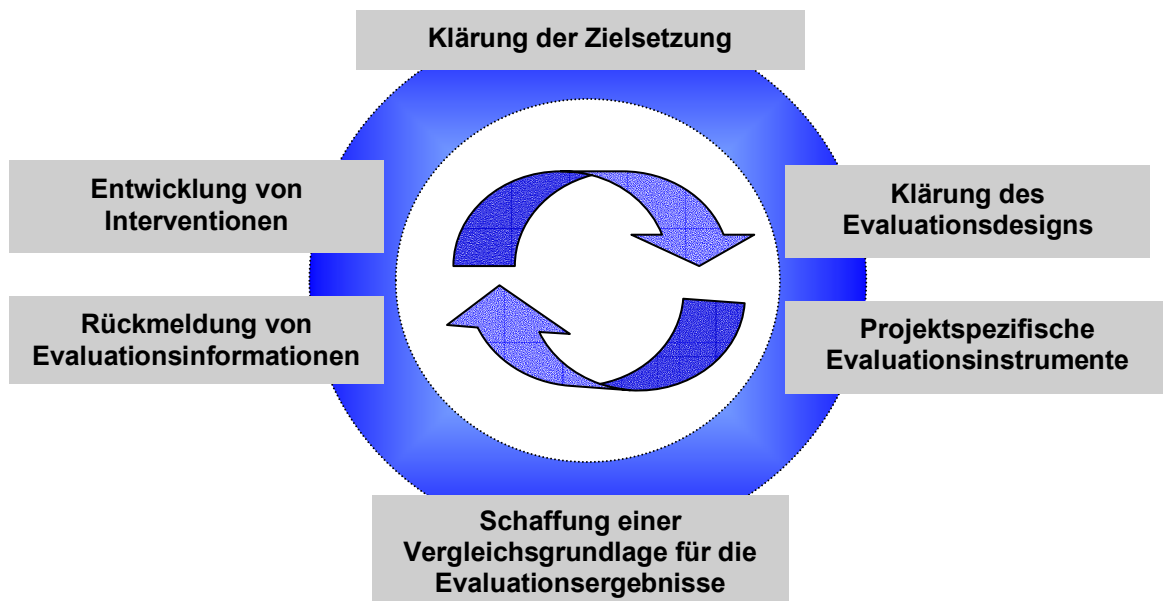


Abbildung 1: Konzeption der integrativen Evaluation

Das Ziel der Integration der an der Evaluation beteiligten Gruppen ist es, diese zu informiert handelnden Personen zu machen und mit bestimmten Entscheidungsfreiräumen auszustatten. Sie sollen aktiv am Evaluationsprozeß partizipieren und ihre Einflußmöglichkeiten nutzen können. Im folgenden werden Ansatzpunkte einer integrativen Evaluation und die einzelnen Möglichkeiten der Beteiligung auf-

gezeigt (siehe Abbildung 1). Darüber hinaus wird punktuell auf Bereiche zukünftiger Forschung eingegangen, da dieser programmatische Entwurf einer integrativen Evaluation eine Reihe von Forschungsfragen zu den Wirkungen dieser Art der Evaluation impliziert.

Klärung der Zielsetzung der Evaluation

Mit Bezug auf die Selbstbestimmung der beteiligten Personen (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000) erscheint es notwendig, bereits am Anfang des Evaluationsprozesses Beteiligungs- und Kontrollmöglichkeiten bereitzustellen. Daher werden im ersten Schritt die an dem Evaluationsvorhaben beteiligten Personen – Lehrende, Teilnehmer und Auftraggeber – bereits bei der Klärung des Auftrags und der Ziele der Evaluation mit Hilfe geeigneter Veranschaulichungen (z.B. dem sogenannten Evaluationskubus; vgl. Henninger, 2000) darin unterstützt, Ziele der Evaluation präzise zu erfassen. In Abhängigkeit von den Möglichkeiten, die bei einem konkreten Evaluationsvorhaben bestehen, kann dies bedeuten, daß (1) ausschließlich die Zielsetzung transparent gemacht wird, (2) die beteiligten Personen über die Zielsetzung diskutieren können, oder (3) über Alternativen entscheiden können. Je nachdem, wie groß der Spielraum für Diskussion und Entscheidung über die Zielsetzung ist und welche Konsequenzen dies für die Realisierbarkeit bzw. den zeitlichen Rahmen des Evaluationsprojektes hat, sind bezüglich dieses ersten Schritts unterschiedliche Szenarien denkbar.

Klärung des Evaluationsdesigns

Ähnlich wie die Klärung der Zielsetzungen sollte auch das Evaluationsdesign selbst den Evaluationsteilnehmern verständlich gemacht werden. Das bedeutet, daß Lehrende und Veranstaltungsteilnehmer zum einen über die Rolle der Evaluation und deren Funktion für die Verbesserung der Lehrqualität informiert werden sollten. Zum anderen erhalten sie einen Einblick in den Ablauf der Evaluation und in die Verwendung der Evaluationsergebnisse. Dies hat zur Folge, daß die Lehrenden nicht passiv auf die Rückmeldung warten müssen, sondern von vornherein wissen, wann und wozu sie die Rückmeldung erhalten. Darüber hinaus werden Ablauf und Nutzen der Veranstaltungsbewertungen auch für die Teilnehmer transparenter. Lehrende und Lernende werden somit über diese verschiedenen Aspekte der Evaluation informiert, was ihnen eine aktivere Rolle im Evaluationsprozeß ermöglicht. Je nach Umfang der Mitbestimmung bei einer spezifischen Evaluation können die beteiligten Personen ihre Reaktionen auf das Evaluationsdesign entsprechend der angebotenen Diskussionsmöglichkeiten einbringen. Wird das Design auf diese Weise entworfen, so erscheint es plausibel,

daß die beteiligten Personen dies als Möglichkeit der Kontrolle und Selbstbestimmung wahrnehmen können (vgl. Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000). Im folgenden Kasten wird der Evaluationskubus beispielartig beschrieben, der zu einer Klärung des Evaluationsdesigns herangezogen werden kann.

Klärung des Evaluationsdesigns mit Hilfe des Evaluationskubus (Henninger, 2000, 2001)

Die zentralen Fragen bei der Konzeption des Evaluationsdesigns beziehen sich auf die **Zeitpunkte** der Datenerhebung und auf die Evaluationsinstrumente. So legen die beteiligten Personen fest, was bei der Evaluation im **Fokus** stehen soll, d.h. welche Kriterien in die Bewertung der Veranstaltung eingehen sollen. Weiterhin erarbeiten sie, auf welche **Ebenen** sich die Evaluation bezieht, d.h. ob es um eine Einschätzung der Akzeptanz oder aber um den Lernerfolg gehen soll. Der Evaluationskubus basiert auf den in der Literatur gängigen Systematisierungen von Evaluationsansätzen (vgl. Kirkpatrick, 1987; Scriven, 1980; Wottawa & Thierau, 1990). Die Dimensionen **Meßzeitpunkt**, **Evaluationsfokus** und **Evaluationsebene** bilden die drei Achsen des Evaluationskubus (vgl. Abbildung 2). Dieser erlaubt es, eine Evaluationsstudie sehr exakt zu beschreiben und damit die Merkmale der damit gewonnenen Informationen genauer zu bestimmen.

Meßzeitpunkt

Hier werden folgende drei Abschnitte unterschieden: (1) vor der Lehr- oder Trainingsmaßnahme, (2) während der Maßnahme und (3) nach Beendigung der Maßnahme.

Evaluationsfokus

Die Unterteilung dieser Dimension folgt der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der jeweiligen Evaluationsstudie. Es wird unterschieden, ob der Fokus der Untersuchung auf: (1) der *instruktionalen Gestaltung bzw. Methodik*, (2) der *Organisation* und den *Teilnehmern*, d.h. der Einbettung in das Weiterbildungskonzept der Organisation und die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen oder (3) den *Kosten/Nutzen*, d.h. den betriebswirtschaftlichen Erwägungen, liegt.

Evaluationsebene

Auf dieser Dimension liegen vier verschiedene Ebenen, auf denen die Wirkung einer Maßnahme in bezug auf die teilnehmende Person erfaßt wird (in Anlehnung an Kirkpatrick, 1987): (1) Bewertung der Maßnahmen, z.B. Zufriedenheit, Akzeptanz; (2) Bewertung des lernzielbezogenen Erfolgs, z.B. Wissen, Arbeits- oder Lernmotivation bzw. Persönlichkeitsentwicklung; (3) Anwendung der Lerninhalte, d.h. inwieweit aus der Teilnahme eine spätere Anwendung des Gelernten resultiert; (4) organisationaler Erfolg, d.h. inwieweit aus dem individuellen Effekt der Teilnahme eines Organisationsmitglieds eine Wirkung auf die Organisation selbst folgt, z.B. Produktionssteigerung oder Senkung der Fluktuation.

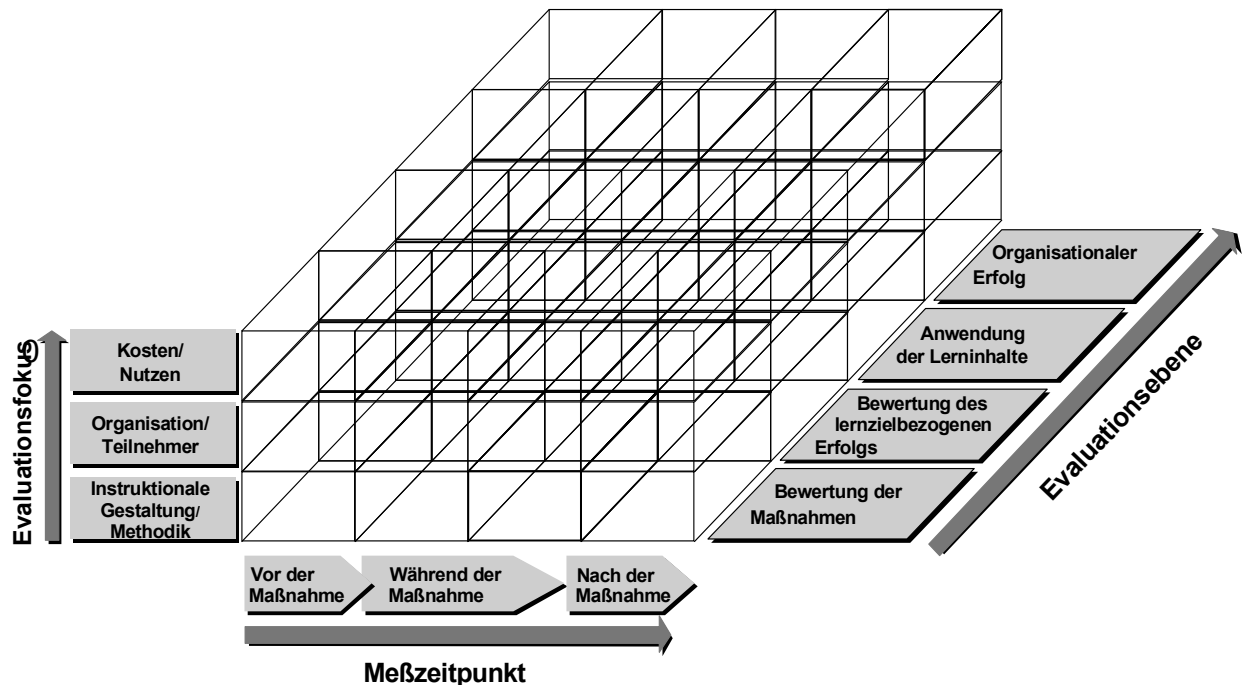


Abbildung 2: Evaluationskubus

Durch die Integration der beteiligten Gruppen bei der Entwicklung des Evaluationsdesigns soll eine positive Einstellung der beteiligten Personen gegenüber der Evaluationsmaßnahme erzielt werden. Die Einbindung der beteiligten Gruppen bei der Festlegung des Evaluationsdesigns wird bei traditionellen Ansätzen, die beispielsweise durch administrative Institutionen geplant werden, nur selten berücksichtigt. Der Schwerpunkt liegt bei diesen Ansätzen eher auf der Konstruktion der Evaluationsinstrumente, bei der in der Entwicklungsphase beispielsweise Expertenbefragungen, Literatursichtung und Datenerhebungen bei Teilnehmern sowie Lehrenden durchgeführt werden. Ist diese Phase beendet und das Instrument validiert, so wird es in der Regel in weiteren Erhebungen eingesetzt, ohne die beteiligten Personen der zu evaluierenden Veranstaltung nochmals miteinzubeziehen (vgl. Diehl, 1996; Rindermann, 1997).

Bei der integrativen Evaluation hingegen werden die beteiligten Personen auch im auf die Klärung des Evaluationsdesigns folgenden Schritt systematisch und bei jeder neuen Studie wiederkehrend bei der Konzeption der Evaluationsinstrumente miteinbezogen. Dies wird im folgenden näher erläutert.

Projektspezifische Fragebogenentwicklung

Um die aktive Beteiligung und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung (vgl. Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000) zu gewährleisten, sollen Lehrende, Teilnehmer und Auftraggeber eines bestimmten Evaluationskonzeptes – auf die letztgenannten wird im Rahmen dieses Artikels nicht näher eingegangen – diejenigen Kriterien angeben, die sie für die betreffende Lehrmaßnahme als wichtig ansehen. Diese Daten werden von den Evaluatoren analysiert und die am häufigsten genannten Kriterien bilden dann die Grundlage für die Evaluationsinstrumente. Die Veranstaltungsteilnehmer bei diesem Schritt miteinzubeziehen, erscheint aus Sicht der Akzeptanz des Evaluationsinstruments sinnvoll, weil sie es sind, die die Evaluationsfragebogen letztendlich bearbeiten. Erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, Evaluationskriterien mitzubestimmen, so erhöht sich die Bereitschaft, die oft lästigen Fragebogen auszufüllen (vgl. Dugan, 1996; Fetterman, 1996). Die Beteiligung der Lehrenden bei der Kriteriengenerierung ist wichtig, weil nur sie selbst Aspekte nennen können, die aus ihrer Sicht für die Lehrveranstaltung handlungsrelevant, d.h. durch eigenes Handeln beeinflussbar sind.

Wenn die Kriterien der Evaluation erfaßt sind, werden die Evaluationsinstrumente von den Evaluatoren entwickelt. Neben der frühzeitigen Einbindung aller von der Evaluation betroffenen Personen in den Ablauf der Evaluation stellt auch die Integration der Personen während des Evaluationsprozesses bis zum Abschluß einer Evaluation einen wesentlichen Bestandteil einer integrativen Evaluation dar. Dazu sieht die integrative Evaluation die Entwicklung und Vorlage unterschiedlicher Fragebogen vor.

Die Ausführungen zur Entwicklung teilnehmerspezifischer Fragebogen zeigen einen wichtigen Aspekt des integrativen Vorgehens bei der Evaluation auf, nämlich den, daß diese Art der Evaluation aufwendig ist. Verfolgt man das Ziel, die beteiligten Personen maximal einzubinden, so erscheint ein solch aufwendiges Vorgehen als sinnvoll. Möchte man Evaluation jedoch weniger als Instrument zur Förderung der Lehrpersonen verwenden und stellt den diagnostischen Effekt stärker in den Mittelpunkt, ist es durchaus vertretbar, auf einzelne integrative Elemente zu verzichten. Welche Vorgehensweise letztlich bei einer Evaluation ausgewählt wird, ist von der Interessenslage abhängig, die mit der Evaluation verfolgt wird. Zukünftige Forschung sollte zeigen, an welchen Punkten der integrativen Evaluation welche Wirkungen erzielt werden. So könnte geklärt werden, ob der Einsatz standardisierter Fragebogen tatsächlich abträglich für die Akzeptanz der Evaluation bei den beteiligten Personen ist, oder inwieweit die zielgruppen

spezifische Fragebogenentwicklung die Akzeptanz fördert. Diese Forschungsfragen erwachsen jedoch erst, wenn man die Perspektive der integrativen Evaluation einnimmt.

Schaffung einer Vergleichsgrundlage für die Evaluationsergebnisse

Wie eingangs erwähnt, besteht ein Kritikpunkt von Lehrenden an der Lehrveranstaltungsevaluation darin, daß es häufig nicht nachvollziehbar ist, welchen Vergleichsmaßstab Veranstaltungsteilnehmer bei ihren Bewertungen anlegen. Von Lehrenden wird in einem solchen Fall argumentiert, die – möglicherweise unerfreulichen – Bewertungen resultieren letztlich nur aus überzogenen und unrealistischen Erwartungen. Somit werten Lehrende oft Veranstaltungsbeurteilungen ab, weil vergleichende Maße fehlen, die eine Bezugsmöglichkeit für die Interpretation der Ergebnisse darstellen können (Cohen, 1990; Rotem & Glasman, 1979). Diesem Problem kann durch die Integration von Erwartungswerten in das Evaluationsinstrument begegnet werden (Henninger, 2001; Henninger et al., 1998). Bietet man den Lehrpersonen die Möglichkeit, Referenzmaße zum Vergleich der Evaluationswerte heranziehen zu können, so erscheint es theoretisch plausibel, daß dies deren Gefühl von Autonomie und interner Kontrolle fördern kann (vgl. Deci & Ryan, 1993). Diese Vergleichsmöglichkeit kann bei der integrativen Evaluation realisiert werden, indem zwei Fragebogen eingesetzt werden. Der erste Fragebogen dient zur Erfassung der Erwartungen und kann bereits relativ früh im Semester als Referenzmaß für die abschließende Bewertung der Veranstaltung eingesetzt werden. Darüber hinaus haben die Lehrenden die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Information – auf die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse wird im folgenden Abschnitt ausführlicher eingegangen – an den Erwartungen der Studierenden zu orientieren, wenn sie die weiteren Veranstaltungstermine vorbereiten. Mit dem zweiten Fragebogen wird am Ende des Semesters erfaßt, inwieweit die Erwartungen bestätigt wurden (Henninger et al., 1998). Inwieweit jedoch diese Möglichkeit, Erwartungen als Bezugswerte für die Lehrenden zu integrieren, zur Erhöhung der Akzeptanz der Evaluation beitragen kann, ist eine Fragestellung zukünftiger Forschung.

Rückmeldung der Evaluationsergebnisse

Aus handlungstheoretischer Sicht ist die Bereitstellung von Rückmeldung zentral für die Veränderung von Lehrhandeln (vgl. Balk, 2000; Frese & Zapf, 1994; Henninger, 2000). Die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die beteiligten Personen bedeutet bei der integrativen Evaluation, daß eine Rückmeldung strukturell in den Evaluationsprozeß eingebaut ist. Oft werden Evaluations-

maßnahmen durchgeführt, bei der die gewonnenen Informationen ausschließlich anderen Zielgruppen – z.B. Vorgesetzten, die nicht direkt mit der Veranstaltung befaßt sind oder der Öffentlichkeit – zur Verfügung gestellt oder ad acta gelegt werden. Wird auf diese Weise mit den Evaluationsdaten umgegangen, so erhalten die beteiligten Personen aufgrund dieses Informationsmangels kaum Anhaltspunkte für mögliche Veränderungen, was ihre Handlungsmöglichkeiten einschränkt. Verstärkte Bemühungen bei der Rückmeldung von Evaluationsergebnissen sind notwendig, da die aktive Verarbeitung der Informationen (vgl. Kluger & DeNisi, 1996) sonst nicht in ausreichendem Maße gewährleistet werden kann. Welche handlungstheoretisch relevanten Kriteriumsmaße für die Wirkung von Evaluationsrückmeldung herangezogen werden sollten und welchen Effekt autonomie- und selbstbestimmungsfördernde Bedingungen auf die Akzeptanz von Evaluationsmaßnahmen haben, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt noch offen und bedarf grundlagenorientierter Forschung (Balk, 2000).

Bei der integrativen Evaluation kann im Anschluß an die Kriteriengenerierung und auch nach der Erhebung von Erwartungen bzw. Erwartungsbestätigung eine Rückkopplung der gewonnenen Informationen realisiert werden. Um den Austausch zwischen den beteiligten Gruppen zu fördern, können Lehrende, Teilnehmer und Auftraggeber diejenigen Kriterien zur Verfügung gestellt bekommen, die die Personen in den jeweiligen Gruppen als besonders wichtig für die Evaluation der Lehrveranstaltung erachten. Wenn die Lehrenden die Kriterien miteinander vergleichen, bietet sich die Gelegenheit, deren Selbstbestimmungsmöglichkeiten gezielt zu fördern. Indem die Lehrenden sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen deutlich machen, können sie sich aktiv mit den Rückmeldungsinformationen auseinandersetzen.

Entwicklung von Interventionen

Im wichtigen abschließenden Schritt der integrativen Evaluation wird das weitere Vorgehen in bezug auf die Lehrveranstaltung gemeinsam erarbeitet. Es wird somit Sorge für die Umsetzung der Erkenntnisse der Evaluation in individuelle Bemühungen zur Verbesserung der Lehre getragen, sei es in Form von Trainingsmaßnahmen für die Lehrenden oder in Form von organisatorischen Verbesserungen des Lehrbetriebes. Mit diesem Schritt können die beteiligten Personen die ihnen zur Verfügung stehenden Steuerungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dadurch sollen sie unterstützt werden, in stärkerem Maße einen Sinnbezug für die Durchführung von Evaluation herzustellen und ihre Selbstbestimmungs- und Kontrollmöglichkeiten (vgl. Ryan & Deci, 2000) zu nutzen.

Ausblick

Bei der integrativen Evaluation sind eine Reihe von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Lehrende vorgesehen. Wie unter dem Punkt der zielgruppenspezifischen Fragebogengenerierung bereits erwähnt wurde, sind die Durchführung der integrativen Evaluation und die Gestaltung der Rückkopplungsprozesse zwischen den beteiligten Person sehr aufwendig, vor allem bei Veranstaltungen mit hoher Teilnehmerzahl und bei Evaluationen, die sich auf viele Lehrveranstaltungen beziehen. Dies macht es notwendig, durch grundlagenorientierte Studien zu klären, inwieweit sich welche Ansatzpunkte der integrativen Evaluation positiv auf die Selbstbestimmung der Lehrenden, deren Akzeptanz der Evaluation, die aktive Verarbeitung der Rückmeldung und schließlich die Verbesserung der Lehrqualität auswirken. Darüber hinaus sollten Überlegungen dahingehend angestellt werden, wie internetbasierte Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt und erforscht werden können, um Schritte der integrativen Evaluation umzusetzen – auf diese Weise könnten Ergebnisse schneller an die beteiligten Personen weitergeleitet werden. Bei einer netzbasierten Evaluationsrückmeldung gilt es allerdings, die Anonymität der Personen nach außen und einen kontrollierbaren Zugang zur Evaluationsplattform zu gewährleisten. Über Effekte netzbasierter Evaluation liegen bislang noch kaum Erkenntnisse vor. Da in dem Zusammenhang eine Reihe denkbarer Probleme – z.B. beim Datenschutz – auftreten können, sollten differenzierte Studien zu Vor- und Nachteilen netzbasierter Evaluation geplant werden.

Wie in diesem Artikel bereits ausführlich erläutert wurde, stellt die Einbindung der Lehrenden bei der Rückmeldung von Evaluationsergebnissen einen zentralen Ansatzpunkt der integrativen Evaluation dar. Aus der Perspektive der hier angeführten theoretischen Überlegungen erscheint die Mitbestimmung der Lehrenden an dieser Stelle des Evaluationsprozesses als eine plausible Möglichkeit, die Wirkung von Evaluationsrückmeldung zu erhöhen. Bisherige Ansätze, in denen diese Einbindung der Lehrenden kaum erfolgte, können häufig lediglich eher geringe Effekte der Rückmeldung aufweisen (Cohen, 1980; L'Hommedieu et al., 1990; Rindermann, 1997). Diese Befundlage läßt sich nicht nur auf methodische Probleme zurückführen (vgl. L'Hommedieu et al., 1990), sondern auch auf die mangelnde Beteiligungsmöglichkeit der Lehrenden und darauf, daß handlungstheoretisch relevante Kriteriumsvariablen der Lehrpersonen – wie beispielsweise die Zielstärke – kaum berücksichtigt wurden. Für eine neue Konzeption von Evaluation im Bereich der Lehre bieten also eine handlungstheoretische Position und die Einbindung der Lehrenden nicht nur hohe praktische Relevanz für die Verbesserung der Lehrqualität, sondern auch großes Potential für die Evaluationsforschung zur Wirkung von Rückmeldung an Lehrende.

Literatur

- Balk, M. (2000). *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Broder, J. M. & Dorfman, J. H. (1994). Determinants of teaching quality: What's important to students? *Research in Higher Education*, 35, 235-249.
- Bromme, R. (1999). Kein Abschluß der Debatte: Die Diskussion um das Fach und die Qualität der Lehre. *Psychologische Rundschau*, 50 (2), 94-95.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13, 321-341.
- Cohen, P. A. (1990). Bring research into practice. In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice. New directions for teaching and learning* (No. 43, pp. 123-132). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Diehl, J. M. (1996). Studentische Evaluation von Hochschulveranstaltungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 167-170.
- Dugan, M. A. (1996). Participatory and Empowerment Evaluation. In D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian and A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability* (pp. 277-303). Thousand Oaks: Sage.
- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. In D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian and A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability* (pp. 3-46). Thousand Oaks: Sage.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. & Wandersman, A. (Eds.). (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. Thousand Oaks: Sage.
- Frese, M. & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (Vol. 4, 2nd ed., pp. 271-340). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Henninger, M. (2000). Evaluation: Diagnose oder Therapie? In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 249-260). Opladen: Leske + Budrich.

- Henninger, M. (2001). Integrative Evaluation: Wie Lehrende unterstützt werden können, Lehre zu verbessern. *Bericht über die Internationale Konferenz für Berufsberatung "Beraten für Bildung, Beruf und Beschäftigung – Neue Herausforderungen" in Berlin, 2000*. Verfügbar unter http://www.arbeitsamt.de/laa_bb/international/InhaltKongressC/C24henninger.pdf
- Henninger, M., Balk, M. & Mandl, H. (1998). *Doing evaluation in a process-oriented way: Theoretical implications and methodological problems* (Research report No. 95). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Kirkpatrick, D. L. (1987). Evaluation. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook* (3rd ed., pp. 301–319). New York: McGraw-Hill.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Lange, H. (1999). Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 47 (4), 423-438.
- L'Hommedieu, R., Menges, R. J. & Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82, 232-241.
- Lohnert, B. & Rohlfes, M. (1997). *Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen* (Schriftenreihe "Evaluation der Lehre" 3/97). Hannover: Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZevA).
- Maier, B. (2000). Evaluation – eine Herausforderung für die Lehre? In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 261-267). Opladen: Leske + Budrich.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1999). Rely upon SET research. *American Psychologist*, 54, 517-518.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82, 189-200.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- Montada, L., Krampen, G. & Burkard, P. (1999). Persönliche und soziale Orientierungslagen von Hochschullehrern/innen der Psychologie zu Evaluationskriterien über eigene berufliche Leistungen. *Psychologische Rundschau*, 50 (2), 69-89.

- Murray, H. G. (1997, March). *Classroom teaching behaviors and student instructional ratings: How do good teachers teach?* McKeachie Award address presented at the 78th annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Naumann, J. (1997). Die Akzeptanzproblematik bei der Evaluation universitärer Lehre. In H. Moosbrugger & D. Frank (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre* (Riezlern-Reader V, Heft 6, S. 59-68). Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Institut für Psychologie.
- Powell, A. M., Hunt, A. & Irving, A. (1997). Evaluation of courses by whole student cohorts: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22, 397-404.
- Rindermann, H. (1997). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen. In R. S. Jäger, R. H. Lehmann & G. Trost (Hrsg.), *Tests und Trends* (S. 12-53). Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H. (1999, September). *Lehrevaluationforschung und Lehrevaluationspraxis – Fragestellungen und aktuelle Entwicklungen*. Vortrag gehalten auf der Tagung der Fachgruppe Methoden, Leipzig.
- Rindermann, H. (2000). Das Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu (I). *Das Hochschulwesen*, 48 (3), 74-82.
- Rolff, H.-G. (1997). Schulprogramm und externe Evaluation oder Qualitätssicherung durch externe Evaluation? *Pädagogische Führung*, 8 (3), 124-127.
- Rotem, A. & Glasman, N. S. (1979). On the effectiveness of students' evaluative feedback to university instructors. *Review of Educational Research*, 49, 497-511.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness: Edgepress.
- Spiel, C., Wolf, P. & Popper, V. (in Druck). Einstellung der Betroffenen zur (Lehr)Evaluation. Ergebnisse zu einem vernachlässigten Forschungsgebiet. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.
- Webler, W.-D. (1991). Kriterien für gute akademische Lehre. *Das Hochschulwesen*, 6, 243-249.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1990). *Evaluation*. Bern: Huber.