04/2008

DiNa

Didaktikzentrum

„evalescere“

Didaktiknachrichten

DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen

Ihre Meinung zum DiZ
Ergebnisse der Umfrage 2007

Franz Waldherr, Claudia Walter, Julia Heider

Seit über 12 Jahren gibt es das DiZ. Wir sind ständig bemüht, unsere Angebote an den Bedürfnissen unserer Teilnehmer auszurichten und entsprechend der Relevanz für Ihren Hochschulalltag anzupassen. Von daher ist es für uns nahe liegend und wichtig, dass wir Meinungen über die Arbeit des DiZ erfahren und somit weitere Ideen für die Zukunft entwickeln können.

Bereits im Jahr 1999 wurde zu diesem Zweck eine Umfrage vom DiZ durchgeführt und im Rahmen einer Diplomarbeit ausgewertet. Ende 2007 haben wir auf Grundlage des damals verwendeten Fragebogens weitere Fragen und Items formuliert und eine neue Umfrage gestartet. In der vorliegenden Auswertung stellen wir die Ergebnisse der aktuellen Datenerhebung vor. Dort wo es möglich ist, vergleichen wir die aktuellen Ergebnisse mit den Aussagen der damaligen Untersuchung.
Zur besseren Lesbarkeit des Textes wird auf eine geschlechtsspezifische Formulierung verzichtet.

Wie wurde der Fragebogen an die Frau / den Mann gebracht?

Der Fragebogen wurde an ca. 2.000 Professoren und ca. 2.000 weitere Lehrende (z.B. Lehrbeauftragte, Laboringenieure, Bibliotheksmitarbeiter) verschickt. Hochschulinterne Verteiler sind uns nicht zugänglich. Deswegen ging der Aufruf zur Teilnahme an der Umfrage über den internen DiZ-Verteiler, der anhand der Registrierung der Lehrenden auf unserer Homepage entstanden ist. Zudem wurde der Fragebogen über den E-Mail-Verteiler Hochschule Bayern e.V. an die Präsidenten der Hochschulen verschickt, mit der Bitte, diese an die Lehrenden weiterzuleiten.
Man konnte den Fragebogen direkt online ausfüllen. Es war aber auch möglich, ihn auszudrucken und uns auf postalischen Weg oder per Fax zukommen zu lassen.

editorial

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Lehrbeauftragte,

evalesco, evalui, evalescere sind die Grundformen eines lateinischen Verbs, das übersetzt ins Deutsche „sich steigern, erstarken“ bedeutet. Wir am DiZ finden das insofern bedeutsam für die Vorgänge, die wir mit „Evaluation“ bezeichnen, weil das Wort eine Eigenaktivität ausdrückt. Ich, der ich etwas tue, möchte es so gut wie möglich machen. Ich bediene mich dazu einerseits der Hilfe von Methoden, andererseits aber der Hilfe derer, für die ich meine Arbeit mache. Dadurch habe ich die Chance, meine Arbeit zu verbessern, mich zu steigern. Hören Sie den Unterschied zu „Kontrolle“?

Unsere Arbeit nicht nur zu tun, sondern uns auch zu verbessern und uns zu steigern, war unsere Absicht und das Ziel, als wir im Dezember 2007 eine Umfrage gestartet haben. Wir wollten uns mit Ihrer Hilfe eine Rückmeldung über die Arbeit des DiZ in den letzten Jahren holen und entsprechend Ihren Anregungen unsere Arbeit an Ihren Bedürfnissen ausrichten. In dieser Ausgabe der DiNa können Sie die Ergebnisse der Umfrage und auch die Schlüsse, die wir daraus ziehen, lesen. Herzlichen Dank an Sie, dass Sie mit ihren Antworten dazu beigetragen haben.

Quasi als Querverweis aus der Praxis in die Theorie haben wir einige Details der Evalutionsmethodik an passender Stelle mit unserer Umfrage vernetzt. Sie finden diese Verbindungen in den farbig abgesetzten Kästen.

Eine Umfrage ist ein Instrument der Evaluation und in der Zielrichtung und Methodik auch mit der Evaluation der Lehrveranstaltungen zu vergleichen. Deswegen hatten wir die Idee, diese beiden Themen in einer DiNa zusammen zu behandeln. Im zweiten Artikel dieser Ausgabe können Sie lesen, wie man wirkungsvolle Lehrveranstaltungsevaluation betreibt. Birgit Hawelka macht mit Ihnen einen Ausflug in die theoretischen Grundlagen und die neuesten Forschungsergebnisse. Evaluation ist eben nicht nur Fragebögen ausfüllen und ad acta nehmen, sondern auch Konsequenzen ableiten und Verbesserungen umsetzen. Nur so kann sie einen ordentlichen Beitrag zur ständigen Optimierung leisten.

Fazit: Wenn man es richtig macht, tut sich ein sehr positives Bild von Evaluation auf. Es geht davon aus, dass alles Handeln im Sinne eines ständigen Verbesserungsprozesses mit den Elementen Plan – Do – Check – Action verbessert werden kann. Dass derjenige erstarkt, der das konsequent betreibt, das beweisen uns viele erfolgreiche Industriefirmen. Möglicherweise bald auch Hochschulen?

EVALESCATIS !
Ihr
Franz Waldkirch

[1] Für die Nicht-Lateiner: Möget Ihr erstarken!

Wie groß war der Rücklauf?

Angenommen wird eine Zahl von 4.000 Personen, die wir mit unserem Fragebogen erreichen konnten. Wir erhielten 562 Fragebögen online und 131 Fragebögen per Post bzw. per Fax, so dass wir insgesamt 693 Fragebögen erhalten haben, was einer Quote von 17% entspricht.
Da bei unserer Umfrage die gesamte Zielgruppe befragt wurde, gelten die Ergebnisse als repräsentativ (s. Kasten 1, rechts) Wie sich die eingegangenen Antworten in Bezug auf die jeweiligen Hochschulen verteilen, kann man aus der Tabelle rechts unten entnehmen (s. Abbildung 1).

Die Methode: das Design des Fragebogens

Zur Datenerhebung wird ein Fragebogen verwendet, der sich sowohl inhaltlich, als auch in Bezug auf die Fragetechnik (s. Kasten 2, Seite 4) unterscheidet.

Im ersten Fragekomplex werden Daten zum Bekanntheitsgrad des DiZ, zur Relevanz der Themenauswahl der Veranstaltungen und über das Besucherverhalten erhoben. Die Befragten können die jeweilige zutreffende Antwort ankreuzen, bzw. sind zu Nennungen aufgefordert. Mehrfachantworten sind bei einigen Fragen möglich. Ist dies der Fall, wird bei der Auswertung darauf hingewiesen.

Mit dem nächsten Komplex wird die Einschätzung der Qualität der Seminare des DiZ in Bezug auf die Inhalte und die Einschätzung in Bezug auf die Trainer untersucht, sowie die allgemeine Einstellung und Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung erfragt. Dazu wurden Items formuliert, die die dem DiZ wichtigen Merkmale zur Identifizierung wissenschaftlicher und praxisrelevanter Seminarinhalte, die Wirkung der Trainer und die persönlichen Einstellungen zur Weiterbildung operationalisieren (s. Kasten 3, Seite 8). Die Befragten sollen diese anhand einer sechsstufigen Likert-Skala (vgl. Kasten 4, S. 9) bewerten.

Kasten 1: **„Was ist Repräsentativität?“**

In Zusammenhang mit Umfragen taucht immer wieder die Frage auf, wie repräsentativ die Ergebnisse sind. Die „Repräsentativität“ in der Forschungspraxis ist eher eine theoretische Zielvorgabe als ein Attribut konkreter Untersuchung. Der Begriff wird in der Öffentlichkeit häufig sehr unreflektiert oder falsch verwendet. Oft wird das Etikett „repräsentativ“ pauschal zum Gütemerkmal erklärt und damit suggeriert, die entsprechende Studie sei ernst zu nehmen, seriös und aussagekräftig. Die wenigsten wissen, was „Repräsentativität“ im statistischen Sinn bedeutet und glauben, dass große Stichproben (z.B. 1000 Befragte) die Kriterien erfüllen (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 400).
In der Statistik ist die „repräsentative Stichprobe“ kein Fachbegriff. Man spricht von Zufallsstichproben oder einer Wahrscheinlichkeitsauswahl (vgl. Diekmann 2004, S. 368).
Die Auswertung kann dann auf die Gesamtpopulation übertragen und damit als repräsentativ bezeichnet werden, wenn die Merkmale der Stichprobe für die der zu untersuchenden Population zutreffen, die Messmethode passend ausgewählt und eingesetzt wurde und dabei auch die Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität beachtet wurden.
Die **Reliabilität** bezeichnet die formale Genauigkeit wissenschaftlicher Untersuchungen. Reliable wissenschaftliche Ergebnisse sind frei von Zufallsfehlern, d.h. bei Wiederholung eines Experimentes unter gleichen Rahmenbedingungen würde das gleiche Messergebnis erzielt. Reliabilität ist also ein Maß für die Replizierbarkeit der Ergebnisse unter gleichen Bedingungen.
Die **Objektivität** eines Tests gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind.
Die **Validität** eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 194 ff).

Abbildung 1

	Hochschule	Häufigkeit	Prozente	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	FH Amberg-Weiden	25	3,6	3,6	3,6
	FH Ansbach	17	2,5	2,5	6,1
	FH Aschaffenburg	31	4,5	4,5	10,6
	FH Augsburg	31	4,5	4,5	15,1
	HS Coburg	9	1,3	1,3	16,4
	FH Deggendorf	29	4,2	4,2	20,6
	HS Hof	16	2,3	2,3	22,9
	FH Ingolstadt	44	6,3	6,4	29,3
	FH Kempten	46	6,6	6,7	36,0
	FH Landshut	19	2,7	2,8	38,8
	HS München	109	15,7	15,8	54,6
	KSFH München/Benediktbeuern	18	2,6	2,6	57,2
	FH Neu-Ulm	10	1,4	1,5	58,6
	GSO-HS Nürnberg	89	12,8	12,9	71,6
	EvFH Nürnberg	13	1,9	1,9	73,4
	FH Regensburg	37	5,3	5,4	78,8
	HS Rosenheim	48	6,9	7,0	85,8
	FH Weihenstephan/Triesdorf	44	6,3	6,4	92,2
	FH Würzburg/Schweinfurt	45	6,5	6,5	98,7
	UniBW München	9	1,3	1,3	100,0
	Gesamt	689	99,4	100,0	
Fehlend	System	4	6		
Gesamt		693	100,0		

Kasten 2: **„Zur Formulierung von Items und Gestaltung von Antwortmöglichkeiten“**

Formulierung von Items:

- **Grundsätzlich:**
  Überlegen Sie bei jedem Item, welche Erkenntnisse die möglichen Antworten liefern.
- **Formulieren Sie die Items so konkret wie möglich**
  Nicht: „Hat sich die Veranstaltung für Sie gelohnt?“,
  sondern: „Die Veranstaltung hat mich gut auf meinen beruflichen Alltag vorbereitet“.
- **Erfragen Sie unterschiedliche Sachverhalte stets getrennt**
  Nicht: „Wie waren Sie mit der Organisation (Arbeitsmaterialien, Termine) zufrieden?“,
  sondern: „Die Arbeitsmaterialien waren einfach zu beschaffen“.
- **Vermeiden Sie doppelte Verneinungen**
  Nicht: „Die Arbeitsmaterialien waren nicht unübersichtlich“,
  sondern: „Die Arbeitsmaterialien waren übersichtlich“.
- **Verwenden Sie sowohl positive, als auch negative Formulierungen**
  z. B. „Die Arbeitsmaterialien waren übersichtlich“ und „Das Textheft war überflüssig“.
- **Verwenden Sie nur Items, die für Ihre Veranstaltungen relevant sind**
  z. B. nicht: „Das Textheft war überflüssig“ bei Veranstaltungen ohne Textheft.
- **Formulieren Sie die Items wenn möglich deskriptiv**
  Nicht: „Waren die Arbeitsmaterialien übersichtlich gestaltet?“,
  sondern: „Die Arbeitsmaterialien waren übersichtlich gestaltet“.

Gestaltung von Antwortmöglichkeiten:

- **Bei geschlossenen Fragen sollten die möglichen Antworten im Rahmen einer bipolaren Spannung liegen**
  z. B. zwischen „trifft vollkommen zu“ und „trifft gar nicht zu“ oder „schwierig“ und „einfach“
- **Die Formulierung der Antwortmöglichkeiten sollten sozialwissenschaftlichen Konventionen entsprechen**

  Bei Fragen nach Einstellungen / Meinungen:
  • Stimme zu / lehne ab,
  • Gut / schlecht,
  • Zutreffend / eher zutreffend / weder – noch / eher unzutreffend / unzutreffend

  Bei Überzeugung:
  • Richtig / falsch

  Bei Häufigkeiten:
  • Nie / selten / gelegentlich / oft / immer

  Bei Intensität
  • Nicht / wenig / mittelmäßig / ziemlich / sehr

Bei Bewertungen
• Trifft voll zu / trifft zu / trifft teilweise zu / trifft kaum zu / trifft nicht zu

Bei Fragen nach Wahrscheinlichkeiten
• Keinesfalls / wahrscheinlich nicht / vielleicht / ziemlich wahrscheinlich / ganz sicher

- Die Zahl der möglichen Antworten sollte bei fünf oder sechs Abstufungen liegen
  Anmerkung: Bei fünfstufigen Skalen besteht eine Tendenz zur Mitte!
- Verwenden Sie nicht nur geschlossene, sondern auch offene Fragen
  z.B. „Was würden Sie an den Arbeitsmaterialien verbessern?"

Im dritten Abschnitt werden Anregungen und Ideen für die inhaltliche Weiterentwicklung des DiZ sowie für gewünschte organisatorische Veränderungen erhoben. Hierfür werden offene Fragen und Listen mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort vorgelegt.

Abschließend werden noch Daten über die Zugehörigkeit zu Hochschule, Fakultät und Lehrgebiet erhoben. Zusätzlich wird nach dem Status (Professor, Lehrbeauftragter o.a.) der Befragten und der Anzahl der Jahre in Lehrtätigkeit gefragt.

Daraus ergibt sich folgende Übersicht zur inhaltlichen Struktur des Fragebogens:
1. Allgemeine Fragen:
   · Bekanntheitsgrad des DiZ
   · Themenauswahl des DiZ
   · Besucherverhalten
2. Einschätzung:
   · der Seminare des DiZ in Bezug auf die Qualität
   · der Trainer
   · der Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung
3. Ideen für die zukünftige Arbeit des DiZ
4. Statistische Angaben

Zur Auswertung

Sämtliche im Text folgende Prozentangaben und Nennungen beziehen sich auf die Gesamtheit der 693 bei uns eingegangenen Fragebögen.
Wie bereits beschrieben sind bei einigen Antworten Mehrfachantworten möglich. Daraus ergibt sich, dass bei diesen Antworten die Anzahl der Antworten nicht der Anzahl der bei uns eingegangenen Fragebögen entspricht. Ist dies der Fall, werden diese Ausnahmen explizit beschrieben.

1. Allgemeine Fragen

Mit der ersten Frage wird der **Bekanntheitsgrad des DiZ** erhoben. Woher kennen die Befragten das DiZ (s. Abbildung 2, Seite 6)? Bei dieser Frage sind Mehrfachnennungen möglich. Das bedeutet, dass sich die folgenden Prozentangaben auf die Anzahl der in Summe abgegebenen Antworten (1204 Nennungen) beziehen.
Der überwiegende Teil der Befragten, nämlich 39% (467 Nennungen) gibt an, das DiZ durch den Besuch einer Veranstaltung kennen gelernt zu haben. Betrachtet man dazu die Aufschlüsselung der Angaben zum Status (Professor, Lehrbeauftragter, Andere) der Umfrageteilnehmer, sieht man, dass 415 Professoren angeben, dass sie an einem der Basisseminare am DiZ teilgenommen hatten. Man kann folgendermaßen interpretieren:

Abbildung 2: **Woher kennen Sie das DiZ?**

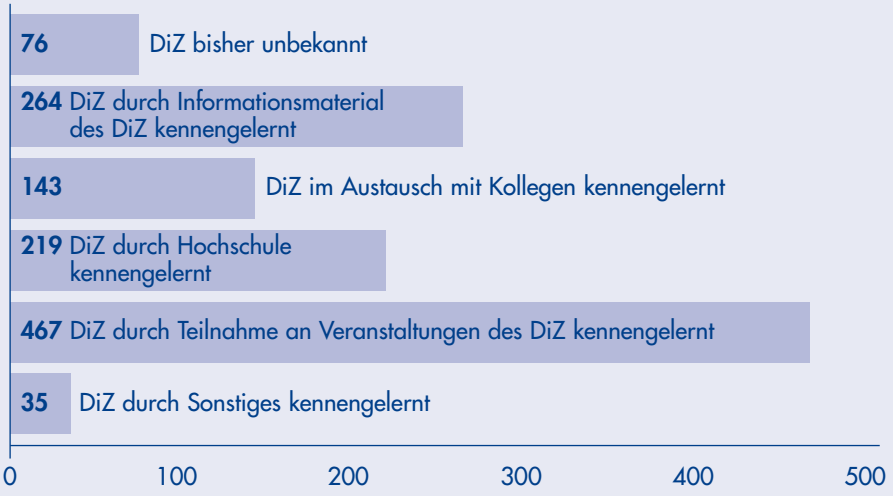


Abbildung 3: **Angebot des DiZ bekannt**

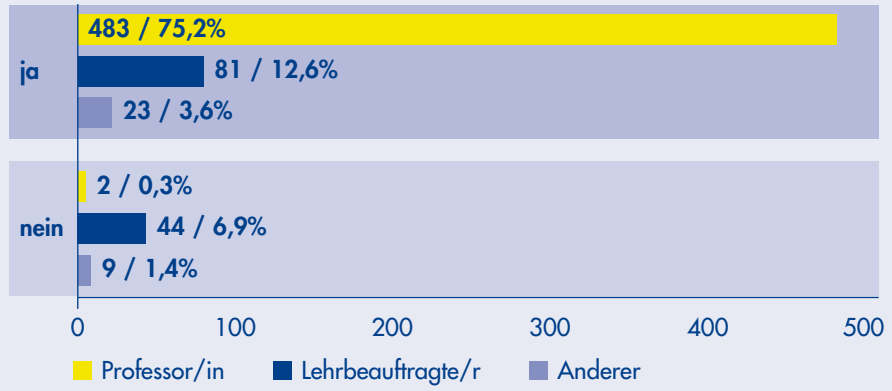


Abbildung 4: **Welche hochschuldidaktischen Themen sind für Sie von Interesse?**

Ein Großteil der Zielgruppe des DiZ erfährt von dessen Existenz durch die Aufforderung zum Besuch des Basisseminars, das eine Pflichtveranstaltung für alle Neuberufenen ist.
30% der Antworten (362 Nennungen) geben an, vom DiZ durch die Hochschule (219 Nennungen) und den Austausch mit Kollegen (143 Nennungen) erfahren zu haben. Fast 22% der Antworten (264 Nennungen) nennen das Informationsmaterial (DiNa, Semesterprogramm) vom DiZ.
Wie erreicht man diejenigen, die das DiZ noch nicht kennen? Dieses Problem ist sicher nicht einfach zu lösen. Immerhin wurden bei dieser Umfrage 76 Personen, (davon 73 Lehrbeauftragte) erreicht, das sind 11% der Befragten, denen das DiZ bisher noch nicht bekannt war. Das ist ein positiver Nebeneffekt dieser Umfrage: durch das in der Umfrage beiliegende Anschreiben mit der Aufforderung, diese auch an Kollegen weiterzuleiten, die das DiZ vielleicht noch nicht kennen, und dadurch, dass die Umfrage über zentrale Verteiler der Hochschulen ging, wurde auch ein Personenkreis erreicht, dem das DiZ bisher noch nicht bekannt war.

Wie oben bereits erwähnt wird der Status der Lehrenden, die an der Umfrage teilgenommen haben detaillierter betrachtet: 70,9% sind hauptberuflich in der Lehre tätig, 29% arbeiten als Lehrbeauftragte oder verfügen über einen anderen Status. Diese Antworten werden in Beziehung zur Frage über den Bekanntheitsgrad des DiZ gesetzt. Nahezu alle Professoren kennen das Angebot des DiZ, bei den Lehrbeauftragten ist dies lediglich die Hälfte. Genaue Zahlen hierzu sind aus dem Balkendiagramm zu entnehmen (s. Abbildung 3, links). Damit das DiZ auch in Zukunft steigende Teilnehmerzahlen erreichen kann, muss es für die Professoren attraktiver werden, sich didaktisch weiterzubilden und eine regelmäßige Teilnahme anzustreben. Darüber hinaus muss man sich Strategien und Wege überlegen, wie man möglichst allen Lehrbeauftragten unser Informationsmaterial zukommen lassen kann.

Des Weiteren soll diese Umfrage Auskunft darüber geben, in wieweit die **Themen des Weiterbildungsangebotes** den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe des DiZ entsprechen. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Die genaue Verteilung ist dem Diagramm zu entnehmen (s. Abbildung 4, Seite 6).
Das Spektrum des Weiterbildungsangebotes entspricht weitgehend dem, was sich die Zielgruppe an Themen vom DiZ erwartet.
In erster Linie werden von den Befragten Seminare zum Thema „Lehrmethoden", und „Fachdidaktik" genannt, ebenso wie „Präsentationstechniken" und auch die „Qualität der Lehre". Mit etwas Abstand folgen die Themen „Sprache und Kommunikation" und „E-Learning".
Das Fazit: prinzipiell ist es dem DiZ bei der Zusammenstellung des Semesterprogramms gelungen, die Interessenlage unserer Zielgruppe treffend abzubilden.
Unter den 40 Veranstaltungen, die im Sommersemester 2008 angeboten werden, sind beispielsweise neun Seminare reine Lehrmethodenveranstaltungen und acht Fachdidaktikarbeitskreise (FDAK). Dabei ist zu erwähnen, dass am DiZ inzwischen 13 FDAK gegründet wurden, die allerdings nicht alle gleichermaßen nachgefragt und besucht werden (s. Abbildung 5, rechts).
Wie eingangs erwähnt stehen die Umfrageergebnisse von 1999 zum Vergleich zur Verfügung. Hier standen der „Einsatz neuer Medien", „Schlüsselqualifikationen", „Fachdidaktik" und „Rhetorik" im Vordergrund, explizit wurde ein verstärktes Angebot zu Fachdidaktik-Arbeitskreisen und Seminaren zum Thema Evaluation gefordert. Diese Ergebnisse haben Einzug ins Semesterprogramm des DiZ gefunden, mittlerweile sind solche Seminare feste Bestandteile im Angebot des DiZ.

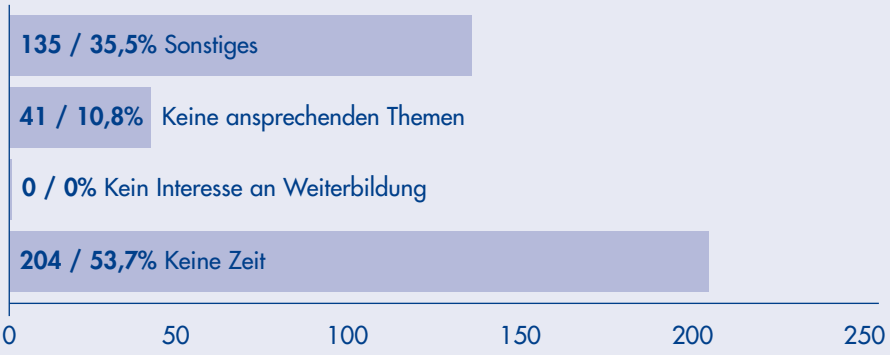
Abbildung 5: **Die Fachdidaktikarbeitskreise (FDAK) am DiZ**

Arbeitskreis	OrganisatorIn
Mathematik/Physik	Prof. Dr. Friedhelm Kuypers, FH Regensburg Prof. Dr. Matthias Risch, FH Augsburg
Konstruktionstagung	Prof. Dr. Hans-Jürgen Plewe, FH München Prof. Dr.-Ing. Gerhard Knauer, FH München
Technische Mechanik	Prof. Dr. Rudolf Dallner, FH Ingolstadt
Strömungsmechanik und Thermodynamik	Prof. Dr. Tilman Botsch, GSO-FH Nürnberg Prof. Dr. Sabine Bschorer, FH Ingolstadt
Automatisierungs- und Regelungstechnik / Mechatronik	Prof. Dr. Valentin Plenk, FH Hof
Allgemeine BWL in Ingenieurstudiengängen	Prof. Dr. Hermann Englberger, FH München
Synergieforum Personalwirtschaft	Prof. Dr. Thomas Bartscher, FH Deggendorf
Forum Unternehmensführung	Prof. Dr. Thomas Lauer, FH Aschaffenburg Prof. Dr. Bernt Mayer, FH Amberg-Weiden
Medienstudiengänge	Prof. Dr. Nik Klever, FH Augsburg
Schlüsselkompetenzen	Anke Eschner, Professional Master Trainer FH Aschaffenburg
Fremdsprachen	Prof. Dr. Guillaume de Meuter, FH Würzburg-Schweinfurt

Abbildung 6: **Wie oft nehmen Sie im Durchschnitt an einer Veranstaltung des DiZ teil?**

		Status			Gesamt
		Professor/in	Lehrbeauftragte/r	Anderer	
Wie oft nehmen Sie im Durchschnitt an einer Veranstaltung des DiZ teil?	1 x pro Jahr	147	24	5	176
	2 x pro Jahr	50	11	4	65
	3 x pro Jahr	14	9	0	23
	Sehr unregelmäßig	220	18	7	245
	Gar nicht	54	61	16	131
Gesamt		485	123	32	640

Abbildung 7: **Warum nehmen Sie selten / gar nicht teil?**

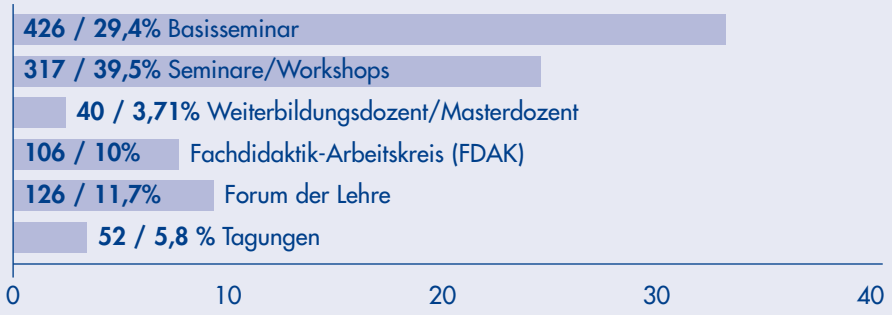


Und **wie oft** wird das DiZ im Durchschnitt von den Befragten besucht?
Zu dieser Frage gibt es 643 Antworten. Die meisten der Befragten (38,3%) kommen sehr unregelmäßig ans DiZ, in Zahlen sind das 246 Personen. Fast 30% (178 Personen) kommen einmal im Jahr. Dass jemand sogar zwei bzw. dreimal im Jahr am DiZ ist, trifft für immerhin für 14% (88 Personen) zu (s. Abbildung 6).

Abbildung 8: **Wie oft nehmen Sie im Durchschnitt an einer Veranstaltung des DiZ teil? / Wie lange lehren Sie bereits an Ihrer Hochschule?**

		Wie lange lehren Sie bereits an Ihrer Hochschule?					Gesamt
		0	0 – 3 Jahre	4 – 6 Jahre	7 – 10 Jahre	Mehr als 10 Jahre	
Wie oft nehmen Sie im Durchschnitt an einer Veranstaltung des DiZ teil?	1 x pro Jahr	0	58	39	24	54	175
	2 x pro Jahr	0	15	19	12	19	65
	3 x pro Jahr	0	8	7	3	5	23
	Sehr unregelmäßig	0	34	60	45	103	242
	Gar nicht	3	36	26	20	44	129
Gesamt		3	151	151	104	225	634

Abbildung 9: **An welchen Veranstaltungen haben Sie bereits teilgenommen?**



Kasten 3: **„Was ist eine operationale Definition, bzw. operationalisieren?"**

Eine operationale Definition standardisiert einen Begriff durch die Angabe der Operationen, die zur Erfassung des durch den Begriff bezeichneten Sachverhaltes notwendig sind, oder durch Angaben von messbaren Ereignissen, die das Vorliegen dieses Sachverhaltes anzeigen. Dabei wird eine ausführliche Bedeutungsanalyse des zu definierenden Begriffs vorausgesetzt (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 66 f).
Zum Beispiel kann die Persönlichkeitseigenschaft „Extraversion" messbar gemacht werden, indem verschiedene Beobachtungen, die Ausdruck von „Extraversion" sein sollen, einer latenten Variablen zugeordnet werden (= Messmodell). Zentral ist dabei der Iteminhalt und mit welchem Antwortformat (z.B. Richtig-Falsch-Items oder Ratingskalen) Beobachtungen und Aussagen registriert werden sollen. Denn das Antwortformat weist jeder Beobachtung oder Ausprägung einen Zahlenwert zu. Dieser Vorgang wird als Operationalisierung bezeichnet. In anderen Worten: Im Antwortformat wird festgelegt, wie differenziert und mit welcher Methode Merkmale, Eigenschaften oder Fähigkeiten gemessen und determiniert werden. Erst damit ist die Messung eines Merkmals, einer Fähigkeit oder einer Eigenschaft möglich (vgl. Bühner 2004, S. 69).

Diese Aussage ist zufrieden stellend, da nur 20% (131 Personen) der Befragten angeben, das DiZ gar nicht zu besuchen. Bezieht man bei dieser Auswertung die Ergebnisse der Frage nach der Bekanntheit des DiZ-Angebots mit ein, so sieht man, dass von diesen 131 Personen 50 Personen das Angebot des DiZ bis zum Zeitpunkt der Umfrage noch nicht kennen.
Betrachtet man zu dieser Frage nur die Professoren, ist erkennbar, dass 54 von Ihnen das DiZ „gar nicht" besucht haben. Setzt man diese Zahl in Relation zur Gesamtzahl der antwortenden 485 Professoren, kann man daraus schließen, dass immerhin 89% der befragten Professoren das DiZ besuchen. Der Anteil der Hauptamtlichen, die das Angebot des DiZ nicht wahrnehmen, ist folglich mit 11% relativ klein. Bei den Lehrbeauftragten und Anderen ist die Quote derer, die das DiZ nicht besuchen, mit jeweils um 50% wesentlich größer. Grund dafür ist unserer Meinung nach, dass immer noch die irrige Ansicht in den Köpfen spukt, dass sie dazu nicht berechtigt seien.
Verändert sich das Weiterbildungsverhalten im Lauf der Jahre? Um diese Frage zu klären, wurden die vorliegenden Ergebnisse nach der Dauer der Lehrtätigkeit aufgeschlüsselt. Man sieht, dass sich die Häufigkeit der Besuche mit Dauer der Lehrtätigkeit nicht wesentlich verändert. Die Zahlen unterscheiden sich marginal, allerdings werden Besuche unregelmäßiger (s. Abbildung 8). Das heißt einerseits, dass zu Beginn der Lehrtätigkeit ein gewisser Grundbedarf erfüllt wird, dass sich aber auch bei zunehmender Dauer der Lehrtätigkeit keine Weiterbildungsmüdigkeit einstellt.

Natürlich wurde nachgefragt, weshalb jemand selten oder auch gar nicht an den Veranstaltungen des DiZ teilnimmt. Auch bei dieser Frage sind Mehrfachnennungen möglich. Insgesamt gibt es 358 Antworten. Über 50% (204 Personen) haben nach ihren Aussagen keine Zeit. 10% (41 Personen) finden kein ansprechendes Thema im Programm, ansonsten gingen viele individuelle Antworten (35%, das entspricht 113 Personen) ein.

Eine weitere Antwortoption ist die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ noch neue Aspekte mit einzubringen. Von diesen 113 Personen gibt es 70 Antworten, davon geben 57% (40 Nennungen) an, dass sie bisher keine Information über das DiZ hatten (s. Abbildung 7, Seite 7).

Kasten 4: **„Einstellungsmessung mit der Likert-Technik“**

Das von Likert (1932) vorgeschlagene Verfahren der Einstellungsmessung, die „Technik der summierten Einschätzungen“, ist wegen der Einfachheit und der praktischen Brauchbarkeit in der Sozialforschung recht beliebt. Man spricht zwar von der „Likert-Skala“, aber streng genommen handelt es sich nicht um ein Skalierungsverfahren, da die Likert-Technik kein explizit formuliertes Skalierungsmodell voraussetzt (vgl. Diekmann 2004, S.209f). Likert-Skalen werden sehr oft eingesetzt, sie haben allerdings den Nachteil, dass der mittlere Skalenwert nicht immer eindeutig zu interpretieren ist. Entweder weist man in der Instruktion explizit darauf hin, wie die Mittelkategorie aufzufassen ist, oder man weicht auf eine vierstufige (bzw. allgemein geradzahlige) Antwortskala aus (vgl. Bortz/Döring 2005, S. 223 f).

Wie werden die Angebote des DiZ angenommen?
Hier konnte man Mehrfachnennungen abgeben. Zuerst wurde die Verteilung der Besucher über das gesamte Veranstaltungsangebot betrachtet. Insgesamt gab es 1079 Nennungen, davon waren 426 Personen im Basisseminar und 317 Personen in einem Seminar/Workshop aus unserem laufenden Semesterprogramm. Die einzelnen Ergebnisse im Überblick (s. Abbildung 9, Seite 8).
Zusätzlich dazu wurde in dieser Umfrage das „Wiederkommerverhalten“ untersucht. Im Speziellen sollten Aussagen darüber gewonnen werden, wie viel Teilnehmer aus vergangenen Basisseminaren wieder ans DiZ kommen. An den Basisseminaren haben in Summe 426 Personen die sich an der Umfrage beteiligt haben, teilgenommen. Davon kommen 52,8% (225 Personen) zu Seminaren und Workshops wieder. Zu Fachdidaktikarbeitskreisen kommen fast 20% (83 Personen) wieder. Das Forum der Lehre besuchen davon 23% (99 Personen).
Diese Zahlen gehen von ehemaligen Besuchern des Basisseminars aus. Und warum wurde diese Personengruppe so genau betrachtet? Das Basisseminar als Pflichtveranstaltung für Neuberufene ist für das DiZ eine so bedeutungsvolle Veranstaltung, weil der Besuch dieses Seminars für die meisten Teilnehmer der erste Kontakt mit dem DiZ ist. Dies konnte mit dieser Umfrage auch belegt werden. Bei diesem ersten Kontakt, der gezwungenermaßen stattfindet, ergeben sich auch der erste Eindruck und die Erfahrungen, mit denen diese Besucher nach Hause fahren, und das ist ausschlaggebend dafür, ob sie wieder ans DiZ kommen.

Wie setzt sich die Teilnehmerschaft der einzelnen Veranstaltungsangebote zusammen? Die Besucher der Basisseminare sind fast ausschließlich Professoren, vereinzelt, nämlich knapp zu 2%, nehmen auch andere Lehrende daran teil. Bei den anderen Angeboten ergeben sich folgende Verteilungen:

Seminare/Workshops:	77% Professoren und 23% andere Lehrende
FDAK:	87% Professoren und 13% andere Lehrende
Forum der Lehre:	93% Professoren und 7% andere Lehrende
Tagungen:	87% Professoren und 13% andere Lehrende

Eine Ausnahme stellt hier die Veranstaltungsreihe „Weiterbildungsdozent für die Lehre an Hochschulen“ dar: 66% Professoren und 33% andere Lehrende.

In einer offenen Frage, „Welches Bild haben Sie vom DiZ?“ sollten die Befragten die Möglichkeit haben, die unterschiedlichen Sichtweisen und Einstellungen zum DiZ zu beschreiben. Es gab hierzu 520 Antworten, die folgendermaßen in Kategorien eingeteilt werden konnten: 89% (461 Personen) haben ein positives Bild vom DiZ, wobei grundsätzlich das Seminarangebot, die Möglichkeit zum kollegialen Austausch, die gute Atmosphäre, und das Team des DiZ geschätzt werden. Lediglich 5% (28 Personen) beschreiben ein negatives Bild, hier wird das DiZ als praxisfern und „am Bedarf vorbei“ gesehen. Weitere 6% (31 Personen) gaben an, noch kein Bild zu haben.

Kasten 5: **„Was ist ein Skalenniveau und was ergibt sich daraus?“**

Vor einer Testkonstruktion muss genau überlegt werden, welche Interpretationen später mit dem Testergebnissen möglich sein sollen. Es lassen sich verschiedene Ebenen (Skalenniveaus) unterscheiden, auf denen gemessen werden kann. Jedes Skalenniveau zeichnet sich durch bestimmte Eigenschaften aus. Entsprechend muss das Antwortformat so gewählt werden, dass die resultierenden Daten ein Skalenniveau haben, welches die gewünschte Interpretation ermöglicht.
Das unterste Messniveau ist die **Nominalskala.** Hierbei handelt es sich um eine Klassifikation von Objekten nach der Relation Gleichheit oder Verschiedenheit („Äquivalenzklassen“). Beispiel ist die Zuordnung nach Geschlecht. Jede Äquivalenzklasse kann mit einer Zahl kodiert werden. Die Antworten drücken eine Unterschiedlichkeit aus, eine Antwort ist nicht besser oder schlechter als die andere. Der einzige Mittelwert, der hier Sinn macht ist der Modalwert (Modus).
Das nächsthöhere Messniveau ist das ordinale Skalenniveau. Mit einer **Ordinalskala** wird eine Rangordnung der Objekte bezüglich einer Eigenschaft vorausgesetzt (Rangskala). Die Berechnung arithmetischer Mittelwerte ist bei ordinalskalierten Variablen nicht zulässig. Als Mittelwert dient hier der Median. Die Abstände zwischen den Skalenwerten sind nicht interpretierbar.
Mit **Intervallskalen** ist nicht nur eine Aussage über die Rangordnung der Messwerte (Temperatur, Intelligenztest) möglich. Zusätzlich informieren die Skalenwerte auch über die Abstände (Intervalle) zwischen den Messwerten. Bei einer Intervallskala können der Nullpunkt und die Skaleneinheit willkürlich festgelegt werden. Der Nullpunkt selbst hat keine inhaltliche Bedeutung. Im Unterschied zu Ordinalskalen erlaubt die höhere Intervallsqualität die Berechnung arithmetischer Mittelwerte.
Bei Ratioskalen bzw. **Verhältnisskalen** lässt sich ein natürlicher Nullpunkt (Schuljahr, Einkommen) festlegen (vgl. Diekmann 2004, S. 249 f).

Entsprechend dem Skalenniveau verwendet man zur Betrachtung der Verteilung der Werte unterschiedliche Mittelwerte:

- **Nominalskala**
  Modus: der häufigste Wert einer Verteilung
- **Ordinalskala**
  Median: Teilt die Stichprobe in zwei gleiche Hälften zu je 50 Prozent
- **Intervallskala**
  Arithmetisches Mittel (Mittelwert): die an der Stichprobengröße relativierte Summe der Messwerte

Die nächste Frage zielt in eine ähnliche Richtung: jetzt sollten die unterschiedlichen Vorstellungen über die Veranstaltungen des DiZ dargestellt werden. In Summe gingen 300 Antworten dazu ein, wobei 90% (269 Personen) davon sehr positive Rückmeldungen sind. So sehen die Befragten die Veranstaltungen als sehr lehrreich, praxisnah und kompetent an und schätzen dabei den Erfahrungsaustausch mit den Kollegen. Nur 4% der Antworten (11 Personen) beinhalteten negative Äußerungen, die sich auf weite Anfahrtswege und andere verkehrstechnische Details beziehen.

2. Einschätzung der Seminare in Bezug auf die Qualität und die Trainer, sowie auf die Akzeptanz von hochschuldidaktischer Weiterbildung

Dieser Abschnitt ist inhaltlich wiederum in drei Unterpunkte gegliedert.
Methodisch wird mit einer sechsstufigen Likert-Skala gearbeitet. Das heißt, die Befragten mussten sich für eine Tendenz entscheiden. Dies wurde ganz bewusst so gewählt, um zu verhindern, dass die Befragten das Kreuz bei der neutralen Mitte machen (s. Kasten 4,

Seite 9 und Kasten 5, Seite 10). Für die Auswertung lassen wir hier absichtlich die Diagramme sprechen und nehmen zu den Ergebnissen in einem abschließenden Resümee Stellung.

Die ersten beiden Fragen beziehen sich auf die Qualität der Veranstaltungen des DiZ:
- Ich schätze die Qualität der Veranstaltungen des DiZ.
- Ich erkenne in den Seminaren einen wissenschaftlich fundierten Ansatz.

(s. Abbildungen 10 und 11).

Abbildung 10: **„Ich schätze die Qualität der Veranstaltungen am DiZ“**

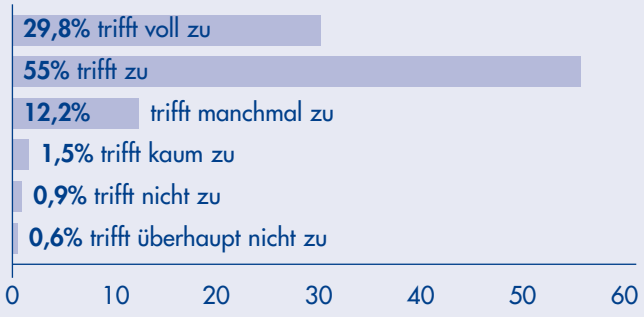


Abbildung 11: **„Ich erkenne in den Seminaren einen wissenschaftlich fundierten Ansatz“**

Bei diesen beiden Items stimmt ein hoher Prozentsatz der Befragten zu. Die Qualität sehen etwas mehr als 85% in den beiden oberen Levels („trifft voll zu / trifft zu“). Auch sind immerhin 66% der Befragten der Meinung, dass die Aussage voll zutrifft, dass die Seminare einem wissenschaftlich fundierten Ansatz folgen.

Die folgenden vier Fragen beziehen sich auf den Praxisbezug der Seminare und auf den Eindruck, den der Trainer hinterlässt.
Zum Praxisbezug:
- Ich konnte die Inhalte der Seminare in meiner Veranstaltung anwenden.
- Die Seminare sind auf den Hochschulalltag zugeschnitten.

(s. Abbildungen 12 und 13)

Abbildung 12: **„Ich konnte die Inhalte der Seminare in meiner Veranstaltung anwenden“**

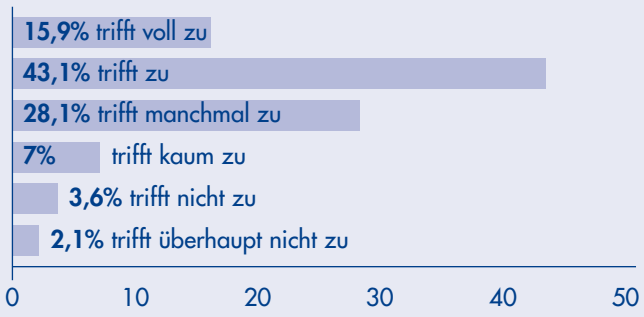
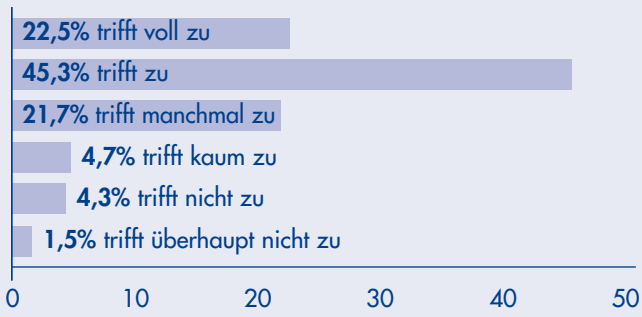


Abbildung 13: **„Die Seminare sind auf den Hochschulalltag zugeschnitten“**



Bei der Zusammenstellung der Veranstaltungsangebote des DiZ steht immer das Anliegen im Vordergrund, dass die Teilnehmer konkrete Möglichkeiten und Methoden mitnehmen, die sie in ihrem Hochschulalltag direkt einsetzen können. Diese beiden Items zielen darauf ab, ob unsere Teilnehmerschaft daraus tatsächlichen Nutzen zieht. Zwei Drittel der Befragten gibt an, dass die zu bewertenden Aussagen zutreffen, bzw. manchmal zutreffen. Das bedeutet für das DiZ, dass man grundsätzlich zufrieden sein kann, aber in Zukunft weiter darauf geachtet werden muss, wie praxisrelevant die Inhalte der Seminare wirklich sind.

Zu den Trainern:
- Die Trainer sind fachlich kompetent.
- Die Trainer haben ein angenehmes Auftreten.

(s. Abbildungen 14 und 15)

Abbildung 14: **„Die Trainer/innen der Seminare sind fachlich kompetent"**

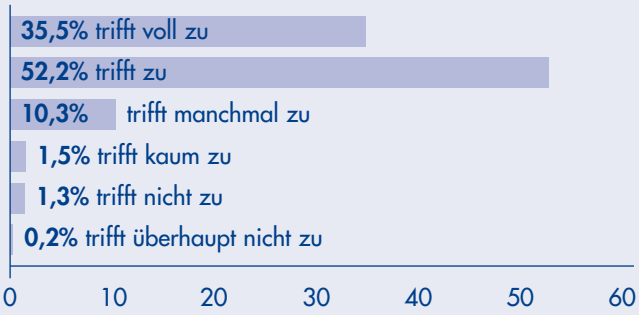
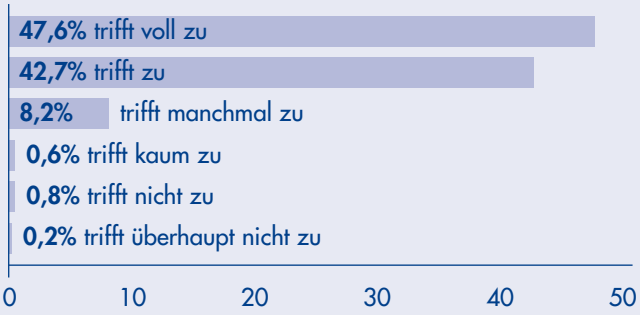


Abbildung 15: **„Die Trainer/innen haben ein angenehmes Auftreten"**



Die Auswahl der Trainer ist von hoher Bedeutung für die Qualität und das Gelingen der Seminare. Das Ergebnis zu diesen beiden Aussagen bestätigt die Auswahlkriterien: ca. 90% der Befragten sind der Meinung, dass die Trainer fachlich kompetent sind und dazu ein angenehmes Auftreten haben. Letzteres ist auch für Lehrveranstaltungen an den Hochschulen ein wichtiger Punkt, wenn man berücksichtigt, dass letztlich die Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden ein wesentlicher Faktor für das Gelingen des Lernprozesses ist. Denn beim Prozess der Informationsverarbeitung handelt es sich eigentlich immer um ein Zusammenwirken kognitiver und emotionaler Prozesse (vgl. Edelmann 2000, S. 242).

Die letzten Fragen beziehen sich grundsätzlich auf die Einstellung gegenüber hochschuldidaktischer Weiterbildung:
- Regelmäßige didaktische Fortbildung finde ich wichtig für die Qualität meiner Lehrveranstaltung.
- Didaktische Fortbildung wird im Kollegenkreis als wichtig erachtet und geschätzt.
- Didaktische Fortbildung wird von meiner Hochschule honoriert.
- Ich bin der Ansicht, dass zusätzlich zum Basisseminar regelmäßige didaktische Fortbildung verpflichtend sein sollte.

(s. Abbildung 16, 17, 18 und 19)

Abbildung 16: **„Regelmäßige didaktische Fortbildungen finde ich wichtig für die Qualität meiner Lehrveranstaltungen"**

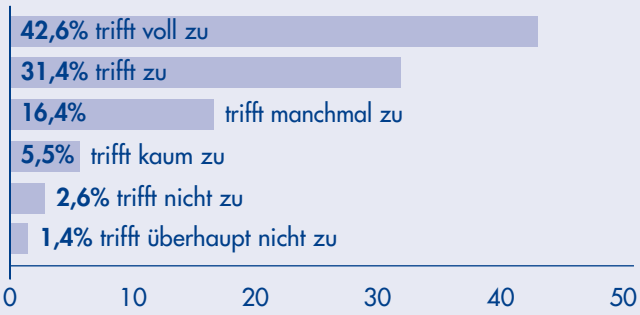


Abbildung 17: **„Didaktische Fortbildung wird im Kollegenkreis als wichtig erachtet und geschätzt"**

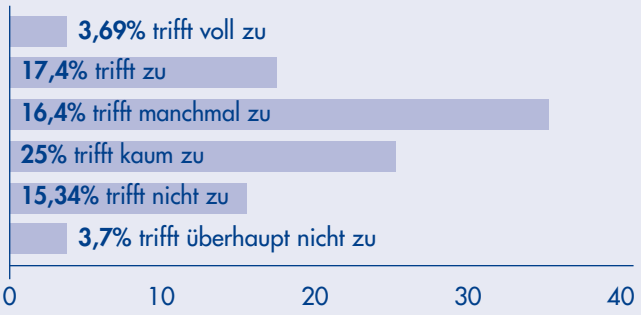


Abbildung 18: **„Didaktische Fortbildung wird von meiner Hochschule honoriert“**

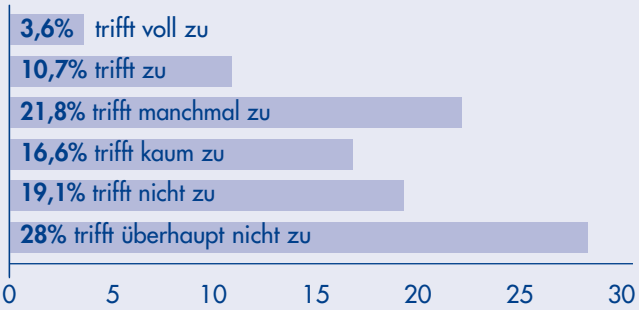
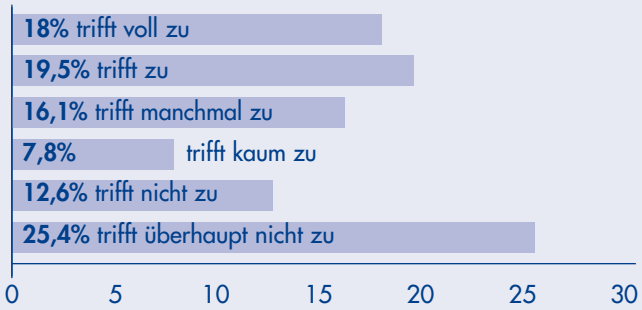


Abbildung 19: **„Ich bin der Ansicht, dass zusätzlich zum Basisseminar regelmäßige didaktische Fortbildung verpflichtend sein sollte“**



Der Aussage, dass regelmäßige didaktische Fortbildung wichtig für die Qualität der Lehre ist, stimmen über 70% voll zu. Mit diesem relativ hohen Prozentsatz kann man zufrieden sein. Allerdings wird dies nicht unbedingt von allen Lehrenden so gesehen, denn über 60% der Befragten geben an, dass die Aussage, dass ihre Kollegen didaktische Weiterbildung für wichtig halten, nur manchmal oder kaum zutrifft.
Auch eine Honorierung von Weiterbildung durch die eigene Hochschule, in welcher Art auch immer, wird kaum gesehen. Über 85% der abgegebenen Antworten liegen bei diesem Statement im Bereich zwischen „trifft manchmal zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“, und die letztere Antwort geben allein fast 30% der Befragten an, während nur knappe 4% es als voll zutreffend bezeichnen.
Dass die Verpflichtung zur Weiterbildung strittig gesehen wird, war im Vorfeld schon abzusehen, wurde aber jetzt durch diese Umfrage auch belegt. Zwar meinen immerhin gut 25% der Befragten, dass eine Verpflichtung überhaupt nicht sein solle, insgesamt sind jedoch 54% dann doch eher dafür. Die unterschiedlichen Möglichkeiten zu antworten wurden hier also voll ausgeschöpft: keine weitere Frage hat eine derart gleichmäßig verteilte Antwortskala.

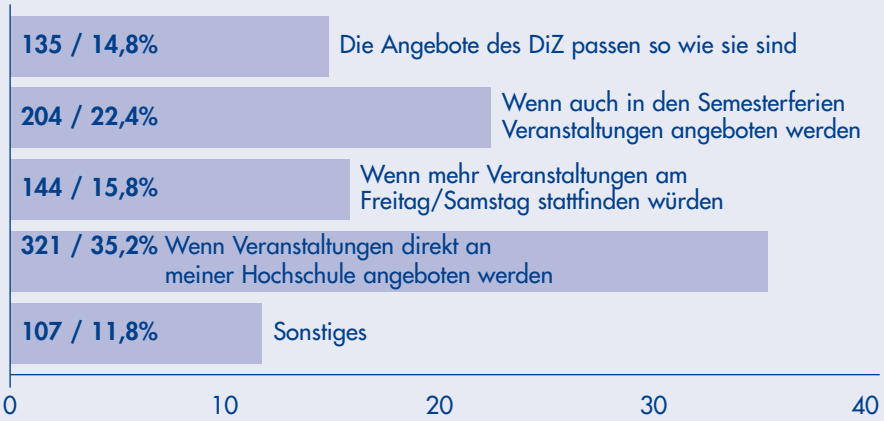
Die Ergebnisse der Umfrage in Bezug auf die Qualität der Seminare und der Trainer sind für das DiZ sehr zufrieden stellend.
Interessant ist die Einschätzung der Befragten zur allgemeinen Akzeptanz von hochschuldidaktischer Weiterbildung. Die Lehrenden sehen die Notwendigkeit zur Weiterbildung, um die Qualität ihrer Lehre zu verbessern. Dass der Kollegenkreis dies nicht genauso schätzt, ist an dieser Stelle dokumentiert. Allerdings gibt es doch zu denken, dass die Hochschulen didaktische Weiterbildung kaum, bzw. sogar nicht honorieren. Hier wäre ein Handlungsbedarf, der allerdings nicht in den Händen des DiZ liegt.

Diese Einschätzungen wurden im Weiteren detaillierter betrachtet. Wie schätzen zum Beispiel die Besucher der Basisseminare (Pflichtveranstaltung) die Veranstaltungen des DiZ ein im Vergleich zu den Besuchern der anderen Seminare (freiwillige Teilnahme)? Rindermann beschreibt in seinem Artikel „Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende“ bestimmte Kontextvariablen (Veranstaltungstyp, Pflichtmäßigkeit des Besuchs), die Evaluationsergebnisse von Lehrveranstaltungen beeinflussen können (vgl. Rindermann, http://www.uni-magdeburg.de/ipsy/methoden/hr/webseite- rindermann.htm, am 03.12.2007).
Studierende, die eine Lehrveranstaltung aus Interesse besuchen, beurteilen diese, den Dozenten und auch den Lehrerfolg günstiger als Studierende, die kein Interesse entwickeln können und aus extrinsischen Gründen die Veranstaltung belegen. Die von ihm zitierten Studien beziehen sich zwar auf Evaluationsergebnisse durch Studierende, dennoch scheint es zulässig, direkte Vergleiche zu den Ergebnissen dieser Umfrage zu ziehen.
So wurden die Einschätzungen der befragten Besucher der Basisseminare den Einschätzungen der Besucher der anderen Seminare gegenüber gestellt. Die Annahme, dass die

Personen, die zur Teilnahme am Basisseminar verpflichtet wurden, unsere Seminare negativer bewerten, als die, die freiwillig ans DiZ kommen, hat sich dabei nicht bestätigt. Im Gegenteil, das Basisseminar wird im Schnitt deutlich positiver bewertet als die freiwilligen Angebote.

Mit dieser Umfrage sollten auch Aussagen darüber erhalten werden, unter welchen **Rahmenbedingungen** die Befragten öfter den Weg ins DiZ finden würden. Hier war wiederum die Möglichkeit der Mehrfachnennung gegeben. Diese Frage wurde von 687 Personen ausgefüllt, es wurden 911 Nennungen abgegeben.
Hierzu gibt es folgende Aussage:
Ungefähr 35% (321 Nennungen) gaben an, Angebote des DiZ verstärkt zu nutzen, wenn die Veranstaltungen an der eigenen Hochschule stattfinden würden. 22% (204 Nennungen) würden es begrüßen, wenn auch Veranstaltungen in Semesterferien angeboten würden und 16% (144 Nennungen) wünschen sich, dass mehr Veranstaltungen am Freitag/Samstag stattfinden. 15%, bezogen auf die Anzahl der 135 Befragten sind der Meinung, dass die Angebote passen wie sie sind (s. Abbildung 20, Seite links). Dem Wunsch der Befragten, mehr Veranstaltungen an den einzelnen Hochschulen durchzuführen, steht von Seiten des DiZ prinzipiell nichts entgegen (s. Kasten 6, Seite 15). Dazu erhielten wir unter „Sonstiges" 18% der Antworten (85 Nennungen). Einige dieser Anregungen sind durchaus zu realisieren, allerdings sind die Antworten hier aufgrund ihrer Verschiedenheit nicht darstellbar.

Abbildung 20: **Bedingungen für Weiterbildung**



Seit einigen Semestern bietet das DiZ die Möglichkeit **vertiefender Veranstaltungsreihen,** welche mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können. Hierbei handelt es sich um den „Dozent für Weiterbildung an Hochschulen" und das Profi-Lehre-Programm der bayerischen Universitäten für das „Zertifikat Hochschullehre Bayern". Beide Veranstaltungsreihen werden über einen längeren Zeitraum absolviert. Die Module des „Dozent für Weiterbildung" erstrecken sich über 12 Veranstaltungstage, das „Zertifikat Hochschullehre" besteht aus mindestens 120 AE.
In diesem Zusammenhang sollte erhoben werden, wie die Einstellung unserer Zielgruppe zu solchen Angeboten ist. Dazu hatten die Befragten die Möglichkeit der Mehrfachantwort. 616 Nennungen wurden hierzu abgegeben.
Prinzipiell kann man sagen, dass solche Angebote attraktiv für die Befragten sind, allerdings würde sich das Interesse daran steigern lassen, wenn die Befragten auch in beruflicher Hinsicht einen Mehrwert sehen könnten. 31% (194 Nennungen) sehen nämlich eine persönliche Bereicherung in der Teilnahme an einer solchen Art von Veranstaltung. 15% der Befragten sind der Meinung, dass die Teilnahme an einer vertiefenden Veranstaltungsreihe Einfluss auf die Besoldung haben müsste. 11% (90 Nennungen) sehen ein zusätzliches Zertifikat dieser Art hilfreich für die berufliche Entwicklung. Keinen Mehrwert für sich sehen 17% (107 Nennungen) der Befragten.
Zusätzlich zu diesen 497 Nennungen wurden von 25% der Befragten (155 Nennungen) unter „Sonstiges" weitere Antworten abgegeben, wovon allerdings 91 Personen „kein Urteil möglich" war. Wir folgern aus diesem Ergebnis, dass unsere vertiefenden Veranstaltungen unter den Befragten zu wenig bekannt sind und wir unser Angebot diesbezüglich besser kommunizieren müssen (s. Abbildung 21, Seite 15).

Kasten 6: **„Wie kommt eine DiZ-Veranstaltung an die eigene Hochschule?“**

Wenn Sie Interesse daran haben, eine DiZ-Veranstaltung an die eigene Fachhochschule zu holen, melden Sie sich bitte direkt bei uns, telefonisch oder unter diz@diz-bayern.de oder setzen Sie sich mit dem Sprecher der Studiendekane Ihrer Hochschule in Verbindung, der das als Mitglied unseres Beirats einbringt.
Prinzipiell können wir jede unserer Veranstaltung aus un-serem Semesterprogramm auch an Ihrer Hochschule durchführen.
Ihnen entstehen dabei keine Kosten. Sie als Initiator müssen sich lediglich um einen passenden Raum und um die Bereitstellung der Seminarverpflegung (Kaffee und Kekse für die Teilnehmer in den Pausen) kümmern.
Das DiZ übernimmt die komplette restliche Organisation (Referentensuche, Abschluss des Vertrages, Anmeldung, Hotelbuchung) und die dabei entstehenden Kosten (Referent, Hotel und Seminarverpflegung).
Einzige Bedingung, die gestellt wird: die Veranstaltung muss als offizielle DiZ-Veranstaltung in unserem Programm erscheinen und auch Lehrenden anderer Fachhochschulen zugänglich sein.

3. Ideen für die zukünftige Arbeit des DiZ

Wichtiges Ziel dieser Umfrage ist es, die Bedürfnisse und Anliegen der Teilnehmer zu erfahren und das Angebot bezogen auf die Relevanz für Ihren Hochschulalltag anzupassen und auszurichten. Dazu die Fragen in diesem letzten Abschnitt.

Leider sind dem DiZ bei manchen dieser Wünsche aufgrund des eigentlichen Auftrags, der in der vom Bayerischen Staatsministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst festgelegten „Verordnung über die Errichtung des Zentrums für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachschulen“ (s. Kasten 7, Seite 16) die Hände gebunden. Man kann entsprechende Anfragen, die außerhalb dieses definierten Bereiches liegen, ermöglichen, indem Kursgebühren erhoben werden. Deshalb stellen wir die Frage nach Themen, für die die Befragten bereit wären selbst, die Kosten zu tragen. Einige Themen wurden in dieser Frage aufgelistet.
Es waren Mehrfachnennungen möglich, 815 Nennungen wurden hierzu abgegeben. An erster Stelle wurde die Veranstaltung an der eigenen Fakultät genannt 24% (194 Nennungen). Für persönliches Coaching wären 20% (162 Nennungen) der Befragten bereit zu bezahlen. Auch für intensives Sprachentraining würden einige der Befragten bezahlen, nämlich 18% (147 Nennungen) (s. Abbildung 22, rechts).
Zusätzlich dazu konnten man unter „Sonstiges“ eigene Ideen und Angebotswünsche nennen. Hierzu wurden 70 Antworten abgegeben, wobei hier allerdings eine überwiegend (46 Antworten) prinzipiell ablehnende Haltungen gegenüber Kursgebühren beschrieben wurden. Die restlichen Antworten beinhalten Themen, die das DiZ bereits in seinem Angebot hat.

Abbildung 21: **Aussagen über vertiefende Veranstaltungsreihen**

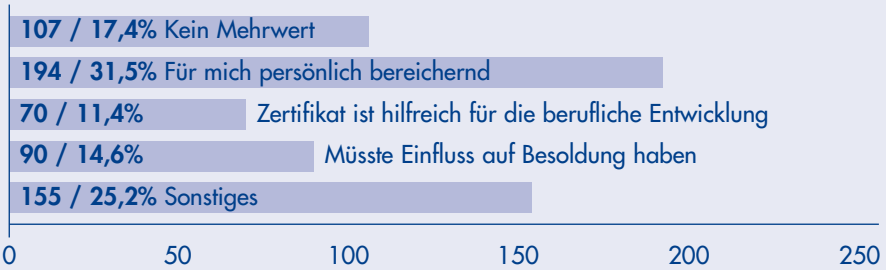
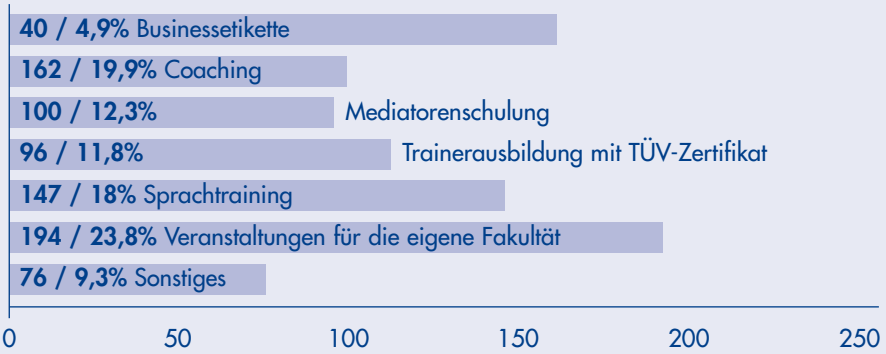


Abbildung 22: **Welche maßgeschneiderten, kostenpflichtigen Angebote würden Sie wahrnehmen?**



Unsere Erfahrungen stehen dazu im Gegensatz: seit zwei Jahren ist die Teilnehmerzahl für das kostenpflichtige Angebot „English for Docents" kontinuierlich soweit gesunken, dass der Kurs nun schon zweimal nicht zustande gekommen ist.
Um weitere Anregungen und Wünsche in Bezug auf das Seminarangebot des DiZ zu erhalten, wurde dazu eine weitere offene Frage gestellt. Insgesamt erreichten uns 203 Antworten mit Themenwünschen hauptsächlich zu Lehr- und Lernkonzepten (46 Antworten), zu psychologischen Themen (32 Antworten) oder Kommunikation und Präsentationstechnik (24 Antworten), also Themen, die in unserem Angebot bereits vorhanden sind. Neue Vorschläge für Veranstaltungen wurden nicht genannt.

Auf die Frage, was den Teilnehmern an der Arbeit des DiZ überhaupt nicht gefällt, erhielten wir 126 Antworten, darunter 53 Nennungen (42%), die die Arbeit des DiZ in Ordnung finden. Weitere 47 (37%) lieferten uns Anregungen, wo wir noch Verbesserungsbedarf haben. Außerdem erhielten wir 19 Nennungen (12%) zu Themen, die nicht unbedingt in unserer Macht liegen, z.B. die etwas schwierige Parkplatzsituation in der Ingolstädter Innenstadt; Auswege dazu im Anfahrtsplan auf der DiZ-Homepage.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich der Frage, welche konkreten Veränderungen die Arbeit des DiZ am meisten verbessern könnten. Hierzu erhielten wir insgesamt 116 Antworten. 86 Nennungen (74%) lieferten uns Verbesserungsvorschläge zu unterschiedlichsten Aspekten. Auch hier wurde von 22 Personen gewünscht, dass Seminare vermehrt an den Hochschulen stattfinden sollten. 21 Antworten (18%) bezogen sich hauptsächlich auf Tatsachen, die das DiZ nicht verändern kann, wie beispielsweise eine Honorierung der Seminarteilnahme mittels eines geringeren Lehrdeputats.

Unter „Was Sie uns sonst noch sagen wollen" haben wir insgesamt 207 sehr unterschiedliche Antworten bekommen, die von „macht weiter so" bis hin zur hohen Belastung der Lehrenden reichen. 127 Nennungen gaben uns hier noch einmal eine positive Rückmeldung, 15 eine eher negative. Des Weiteren erhielten wir vielfältige Wünsche und Anregungen, für die wir uns an dieser Stelle bedanken.

Kasten 7:

Verordnung über die Errichtung des Zentrums für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen

vom 19. Oktober 1995, geändert durch die Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Errichtung des Zentrums für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen vom 27. Oktober 2004
Auf Grund des § 1 der Verordnung über die Einrichtung der staatlichen Behörden (BayRS 200-1-S) erläßt das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst folgende Verordnung:

§ 1
Das Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (Didaktikzentrum – DiZ) ist eine dem Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst unmittelbar nachgeordnete Behörde mit Sitz an der Fachhochschule Ingolstadt.

§ 2
Das Didaktikzentrum hat folgende Aufgaben:
1. Durchführung hochschuldidaktischer Seminare,
2. Initiierung, Koordinierung und Betreuung von fachdidaktischen Arbeitskreisen,
3. Initiierung oder Durchführung sonstiger hochschuldidaktischer Veranstaltungen,
4. Zuweisung von Haushaltsmitteln für Maßnahmen der Fortbildung auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik an staatlichen Fachhochschulen,

5. Beratung der Fachhochschulen auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik, insbesondere bei Bau und Ausstattung von Hochschuleinrichtungen,
6. Sammlung, Aufbereitung und laufende Verbreitung aktueller didaktischer Informationen über nationale und internationale Entwicklungen in der Hochschuldidaktik und Berücksichtigung dieser Entwicklungen in der Arbeit des Zentrums,
7. Aufbau einer Fachbibliothek auf dem Gebiet der allgemeinen Hochschuldidaktik und der Fachdidaktik,
8. Initiierung und Förderung von zentralen wie regionalen Entwicklungsprojekten auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik und Fachdidaktik für die spezifischen Bedürfnisse der Fachhochschule,
9. weitere vom Staatsministerium im Benehmen mit dem Beirat zugewiesene Aufgaben auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik.

Bei der Erfüllung dieser Aufgaben sollen die Möglichkeiten der Kooperation mit den berufsbildenden Einrichtungen der Erwachsenenbildung genutzt werden.

§ 3
Die Leitung des Didaktikzentrums wird vom Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst im Benehmen mit dem Beirat (§ 4) bestellt. Sie soll dem Kreis der Professoren an Fachhochschulen angehören.

§ 4
(1) Zur Sicherung einer engen Verbindung mit den bayerischen Fachhochschulen wird dem Didaktikzentrum ein Beirat zugeordnet. Der Beirat berät und unterstützt das Didaktikzentrum. Die Aufstellung des Semesterprogramms und des Plans zur Verwendung der Mittel, die für Maßnahmen der Fachhochschulen zur Fortbildung auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik vorgesehen sind, erfolgen durch das Didaktikzentrum im Benehmen mit dem Beirat. Über die Tätigkeit im abgelaufenen Studienjahr wird dem Beirat vom Didaktikzentrum ein Bericht vorgelegt.
(2) Mitglieder des Beirats sind
- ein Präsident/Rektor einer Fachhochschule (Vorsitz)
- der Präsident der Fachhochschule Ingolstadt (stellvertretender Vorsitz)
- von jeder Fachhochschule ein Vertreter, der von der Fachhochschule aus dem Kreis der Professoren auf mindestens zwei Jahre bestellt wird (in der Regel der Sprecher der Studiendekane), und
- ein Vertreter der Wirtschaft.

Das vorsitzende Mitglied und der Vertreter der Wirtschaft werden vom Staatsministerium bestellt, das vorsitzende Mitglied auf Vorschlag der Präsidenten/Rektoren der Fachhochschulen. Die Amtszeit des vorsitzenden Mitglieds und des Vertreters der Wirtschaft beträgt vier Jahre. Wiederbestellung ist möglich.

§ 5
Mit der Verwaltung des Grundbesitzes und dem Vollzug des Haushalts des Didaktikzentrums wird die Fachhochschule Ingolstadt beauftragt.

§ 6
Diese Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. Oktober 1995 in Kraft.
Die geänderte Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. Oktober 2004 in Kraft.

München den 27. Oktober 2004
Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
Dr. Thomas Goppel, Staatsminister

Fazit:

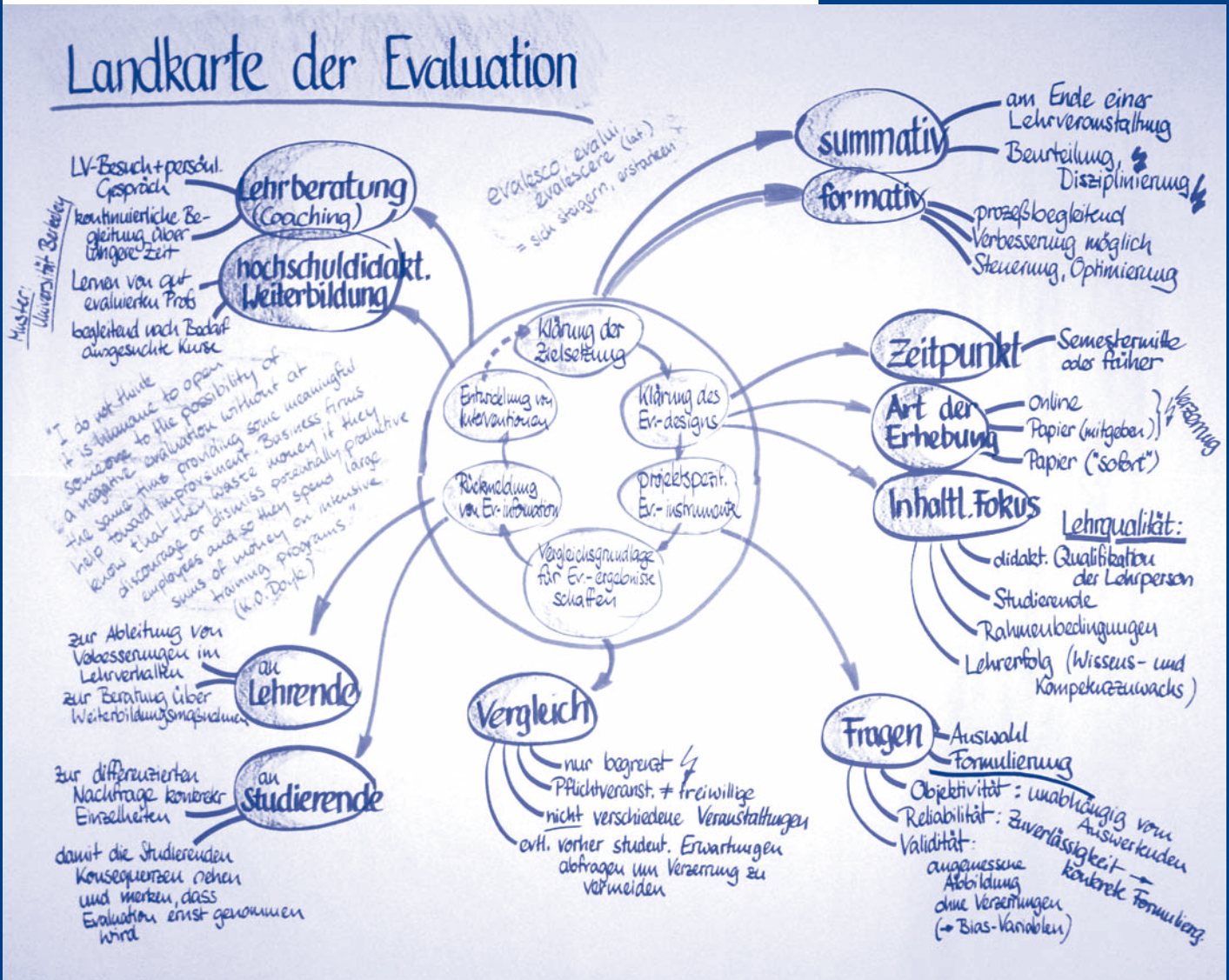
Die Ergebnisse unserer Umfrage haben uns in vielen Bereichen unserer Arbeit bestätigt, aber uns auch noch Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt. Es ist sehr erfreulich, dass die meisten Teilnehmer mit den Seminaren und Veranstaltungen und mit deren Organisation durch das DiZ zufrieden sind und ein überwiegend positives Bild vom DiZ haben. Dies bestärkt uns, auf unserem Weg weiterzugehen. Gleichzeitig nehmen wir uns die kritischen Anregungen zu Herzen.
Konkret ziehen wir aus den Ergebnissen dieser Umfrage folgende Schlüsse:

- Die Themen der Veranstaltungen des DiZ entsprechen prinzipiell den Bedürfnissen unserer Zielgruppe. Bei Auswahl der Seminare müssen wir allerdings punktuell auf mehr Bezug zum Lehralltag achten. Auch wurde verstärkt der Wunsch geäußert, Veranstaltungen des DiZ an der eigenen Fachhochschule zu haben. Wie oben beschrieben, sind wir prinzipiell sehr gerne dazu bereit, Teile unseres Angebots auch außerhalb unserer Räumlichkeiten anzubieten.
- Betrachtet man unsere Besucherzahlen, stellt man fest, dass die Teilnahme bei 89% der Hauptamtlichen liegt, also nur ein geringer Prozentsatz das DiZ nicht nutzt.
- Die Beteiligung der Professoren an DiZ-Veranstaltungen ist um das Vierfache höher, als die der Lehrbeauftragten und Anderen. Dies entspricht auch der Teilnehmerstatistik, die fortlaufend am DiZ erhoben wird.
- Unsere Annahme, dass die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten im Laufe der Lehrtätigkeit abnimmt, hat sich nicht bestätigt. Die Besuche werden zwar mit den Dienstjahren zunehmend unregelmäßiger, aber insgesamt bleibt Kontinuität zu erkennen.
- Das Niveau der vom DiZ angebotenen Kurse wird sehr hoch eingeschätzt, und zwar für jede Art von Veranstaltung. Auch wird unseren Trainern eine hohe fachliche Kompetenz bescheinigt.
- Nur etwa der Hälfte der Lehrbeauftragten und Anderen ist das Angebot des DiZ überhaupt bekannt, sie erhalten auch nur zu einem Bruchteil unser Programm, noch weniger die DiNa. Problematisch für uns ist, dass wir auf Adressen von Lehrbeauftragten selbst keinen Zugriff haben. Hier ist auch die Fluktuation relativ hoch. Der bisher sinnvollste Weg war deshalb die Verteilung über die Fakultäten, die aber offensichtlich schlechter funktioniert, als wir dachten. Insofern müssen wir in Zusammenarbeit mit den Hochschulen versuchen, einen höheren Verteilungsgrad der Informationsmaterialien zu erreichen.
- Praktisch alle Professoren kennen das Angebot des DiZ und erhalten unser Programm. Die angebotene Themenpalette stimmt mit den Wünschen und Vorstellungen der Befragten überein, sie erkennen einen persönlichen Mehrwert. Hier stellen wir uns die Frage, wie eine größere Besuchshäufigkeit dieser Zielgruppe hergestellt werden kann. Die Umfrage belegt, dass hier Bedingungen eine große Rolle spielen, auf die das DiZ leider wenig Einfluss hat: die zeitliche Belastung der Kollegen ist mit 19 Semesterwochenstunden (höchstes Lehrdeputat in ganz Deutschland) sehr hoch; im Kollegenkreis wird didaktische Fortbildung nicht immer sehr hoch geschätzt. Hauptgrund dürfte aber sein, dass diese Art der Weiterbildung von den Hochschulen überwiegend kaum oder überhaupt nicht honoriert wird. Andere Ziele wie Forschung und Drittmittelakquisition schlagen sich wesentlich deutlicher in Reputation, Besoldung und auch Reduzierung des Lehrdeputats nieder. Das bedeutet, dass didaktische Fortbildung allein der intrinsischen Motivation der Hochschullehrer überlassen bleibt. Damit steht der bisherige gute Ruf der „Hochschulen der Lehre“ (vgl. Bargel/Müßig-Trapp/Willige: Studienqualitätsmonitor 2007, S. 18) in Gefahr, nicht für die Zukunft genutzt, sondern mittelfristig Vergangenheit zu werden.

An dieser Stelle bedanken wir uns bei Herrn Johannes Albert für die technische Umsetzung dieses Projekts.

Verwendete Literatur

- Bargel, Tino, Müßig-Trapp, Peter und Willige, Janka: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS:Forum Hochschule 1/2008
- Bortz, Jürgen und Döring, Nicole (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bühner, Markus (2004). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Education Deutschland GmbH.
- Diekmann, Andreas (2004). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Edelmann, Walter (2000). Lernpsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Rindermann, Heiner (2007). Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende. http://www.uni-magdeburg.de/ipsy/methoden/hr/webseite-rindermann.htm, am 03.12.2007



Dieses Bild eröffnet schon den Blick in das Thema des nächsten Artikels.

Evaluation von Lehrveranstaltungen

Birgit Hawelka

Im Zuge der Einführung einer systematischen Qualitätssicherung von Lehre in den Hochschulen kommt Evaluationsstudien ein hoher Stellenwert zu (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2000; Wissenschaftsrat, 1996). Insbesondere die Evaluation durch Befragung von Studierenden hat sich quasi als Standard an den Universitäten durchgesetzt. Nach dem Bayerischen Hochschulgesetz (Artikel 30) ist die Studiendekanin bzw. der Studiendekan jeder Fakultät „verantwortlich für die Evaluation der Lehre unter Einbeziehung studentischer Bewertungen". In der Praxis werden daher in der Regel am Ende eines Semesters fakultätsweit die Lehrveranstaltungen mittels eines zentral erstellten und weitgehend standardisierten Evaluationsbogens durch Studierende bewertet.

Dieses Vorgehen ist zweifelsohne praktikabel, da damit rasch eine Vielzahl an Veranstaltungen mit beliebiger Teilnehmerzahl evaluiert werden kann. Allerdings sind mit dieser Vorgehensweise auch Nachteile verbunden, denn ein einheitliches Instrumentarium übersieht weitgehend die Komplexität von Lehre als Gegenstand von Evaluation und die zentrale Vorgehensweise birgt die Gefahr mangelnder Akzeptanz durch die evaluierten Dozentinnen und Dozenten.

Komplexität des Gegenstandes. Die Lehre an Hochschulen ist keinesfalls ein homogenes Gebilde, vielmehr unterscheiden sich einzelne Lehrangebote sowohl inhaltlich als auch strukturell wesentlich voneinander. Das Spektrum der Veranstaltungsformen reicht von Vorlesungen mit mehr als 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern über Seminare, Proseminare, Übungen usw. bis hin zu kleinen Kolloquien mit nur wenigen Studierenden. Um die wesentlichen Determinanten erfolgreichen didaktischen Handelns erfassen und bewerten zu können, müssen Evaluationsstudien immer situative Besonderheiten in ausreichendem Maße berücksichtigen. Eine konkrete Festlegung und Operationalisierung der jeweiligen Bewertungskriterien kann daher kaum durch einen einzigen standardisierten Fragebogen, sondern ausschließlich innerhalb eines spezifischen Kontextes erfolgen (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2000).

Gefahr mangelnder Akzeptanz. Ein Evaluationsdesign mit extern festgelegten Gütekriterien beschneidet in gravierender Weise die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Dozentinnen und Dozenten. Lehrende erleben daher Evaluationen häufig eher als Kontrollinstrument denn als Anhaltspunkt und Motivation zur Verbesserung der Lehre (Kromrey, 2001). Dies wiederum bedingt eine geringe Akzeptanz der Ergebnisse und erklärt, warum in zahlreichen Fällen Evaluationen kaum zu nachhaltigen Verbesserungen der Lehrqualität führen (Rindermann, 1996). Um diesem Problem zu begegnen, schlugen Henninger und Balk (2001) die Durchführung einer integrativen Evaluation vor.

Theoretischer Hintergrund

Kerngedanke integrativer Evaluationen ist es, nicht anhand von extern definierten Qualitätskriterien die Evaluation durchzuführen, sondern die Qualitätsvorstellungen der Lehrenden an den Hochschulen zu berücksichtigen. Dadurch werden die Dozentinnen und Dozenten nicht Objekte von Evaluation, sondern zu informiert handelnden Personen, die ihre als subjektiv wichtig wahrgenommenen Bewertungskriterien in den Evaluationsprozess einfließen lassen können. Abbildung 1 zeigt den Evaluationsprozess einer integrativen Evaluation im Überblick.

Klärung der Zielsetzung

Bei der Evaluation von Veranstaltungen der Hochschullehre geht es immer darum, die Qualität einer Lehrveranstaltung zu bewerten. Dennoch kann Evaluation unterschiedliche Ziele verfolgen. Grundlegend kann zwischen **summativer** und **formativer** Evaluation unterschieden werden.

Summative Evaluationsstudien liefern ein abschließendes Bild über die Qualität und Wirksamkeit einer bereits abgehaltenen Lehrveranstaltung. Überprüft wird in der Regel, wie gut eine Maßnahme im Vergleich zu anderen abschneidet oder in welchem Ausmaß die intendierten Ziele erreicht wurden. Aufgrund dieser Zielsetzungen übernehmen summative Evaluationen vorrangig eine Beurteilungs- oder Disziplinierungsfunktion (Will, Winteler & Krapp, 1986).

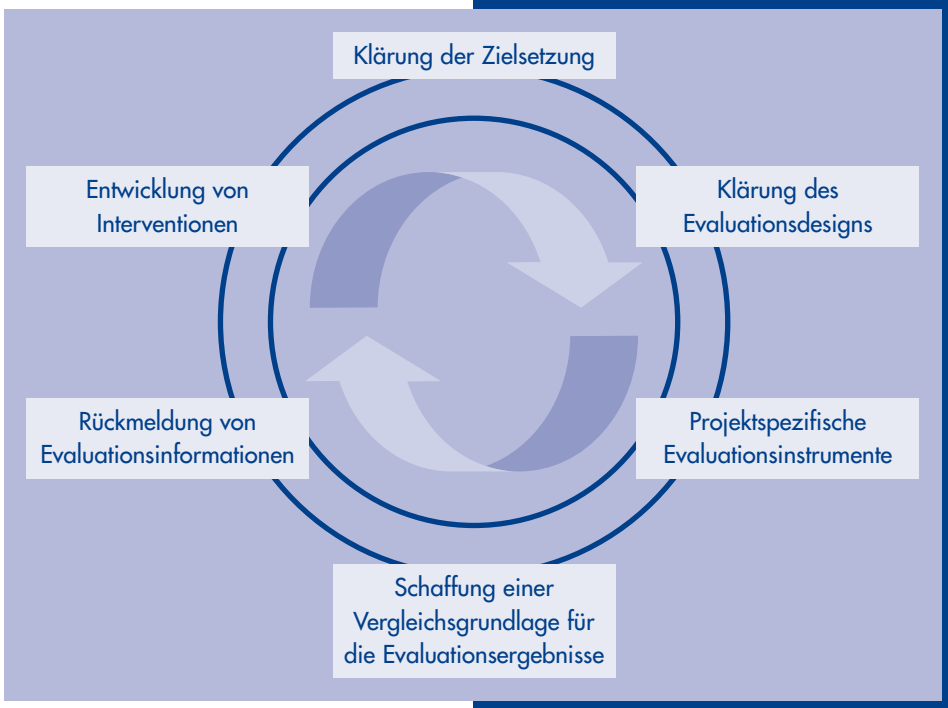


Abbildung 1: Modell der integrativen Evaluation (nach Henninger & Balk, 2001)

Formative, prozessbegleitende Evaluation hingegen hat zum Ziel, mögliche Mängel aufzudecken und die Lehrveranstaltung zu verbessern. In diesem Fall übernehmen Evaluationsstudien eine Steuerungs- und Optimierungsfunktion (Will et al., 1986). Sie sollen dazu dienen, aus den gewonnenen Daten den weiteren Handlungsbedarf zu ermitteln und konkrete Verbesserungsvorschläge zu entwickeln (Wottawa, 2006).

Klärung des Evaluationsdesigns

Das Evaluationsdesign wird im Wesentlichen durch den Zeitpunkt der Datenerhebung, die Art der Datenerhebung und den inhaltlichen Fokus bestimmt.

Zeitpunkt der Datenerhebung

Was die Frage nach dem Zeitpunkt der Evaluation betrifft, ergibt sich die Antwort schon aus der Betrachtung des vorherigen Abschnitts: Evaluation, die der Rückmeldung der Lehrqualität aus studentischer Sicht und somit nicht der Disziplinierung der Lehrenden, sondern der Verbesserung der Lehre dienen soll, muss während einer laufenden Lehrveranstaltung, d. h. in der Regel in der Mitte des Semesters, durchgeführt werden. Nur dann haben Dozentinnen und Dozenten die Möglichkeit, anhand der Rückmeldung ihr Lehrverhalten zu modifizieren.

Art der Datenerhebung

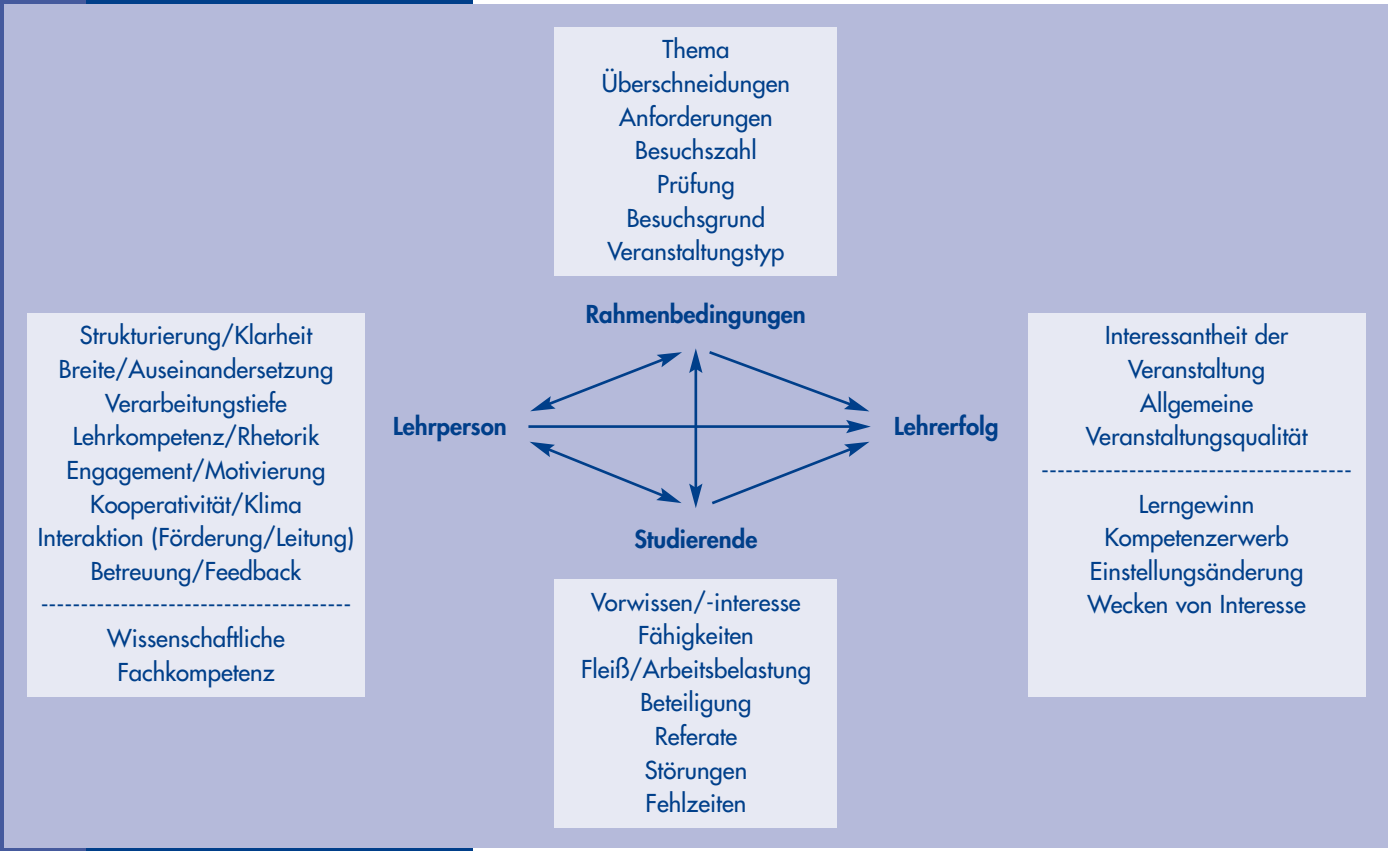
Bei der Art der Datenerhebung sind drei grundsätzliche Vorgehensweisen denkbar: (1) Einsatz von Online-Bögen; (2) Evaluationsbögen werden in Papierform ausgeteilt mit der Bitte, sie in Ruhe auszufüllen und an einem vereinbarten Ort abzugeben; (3) Fragebögen werden direkt ausgegeben, in der Veranstaltung von den Studierenden ausgefüllt und am Ende wieder eingesammelt.
(1) Aus organisatorischer Sicht ist der Einsatz von Online-Bögen am günstigsten. Durch die Publikation im Internet entfallen Kopierkosten, und es muss kein Personal zum Austeilen und Einsammeln der Bögen bereitgestellt werden. Zudem entfällt die zeitaufwendige Datenerfassung; zumeist werden die Daten automatisiert ausgewertet. Allerdings

nimmt dieses Vorgehen ein wesentliches messtechnisches Problem in Kauf: Da eine Online-Evaluation eine aktive Beteiligung der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung verlangt, nehmen womöglich v. a. die sehr zufriedenen bzw. äußerst unzufriedenen Studierenden teil. Die Mehrheit der einigermaßen zufriedenen Studierenden ist aufgrund mangelnder Motivation zur Mitwirkung bei der Datenerhebung oftmals stark unterrepräsentiert (Kromrey, 2001). Zudem bewerten Studierende in solchen Online-Verfahren häufig mehrere besuchte Lehrveranstaltungen direkt hintereinander, wodurch die Gefahr besteht, dass die einzelne Lehrveranstaltung lediglich aufgrund eines recht globalen Gesamteindrucks bewertet wird.
(2) Durch das Austeilen gedruckter Evaluationsbögen mit zeitversetzter Datenerhebung entstehen grundsätzlich dieselben Probleme wie bei Online-Bögen. Auch hier ist eine Verzerrung des Datensatzes durch extrem selektiven Rücklauf zu erwarten. Gleichzeitig ist bei dieser Methode der organisatorische Aufwand hoch, da die Bögen gedruckt, verteilt, erfasst und ausgewertet werden müssen.
(3) Derselbe organisatorische Aufwand besteht auch dann, wenn die Bögen in der Veranstaltung ausgefüllt und eingesammelt werden. Dennoch führt das direkte Einsammeln von gedruckten Bögen in der Veranstaltung zum höchsten Rücklauf. Auch das Problem der Verzerrung durch eine selektive Stichprobe und den zeitlichen Abstand zur Veranstaltung ist verringert.

Inhaltlicher Fokus

Der inhaltliche Fokus von Lehrevaluationen ist zweifelsohne die Lehrqualität. Unabhängig davon, welche Ziele mit einer Evaluationsstudie verbunden sind und zu welchem Zeitpunkt die Untersuchung durchgeführt wird, ist die zentrale Frage bei der Beurteilung von Lehrveranstaltungen, welche Merkmale gute Lehre kennzeichnen.
Daher steht an erster Stelle dessen, was Scriven (1982) als „logic of evaluation" beschreibt, die Formulierung von Wertkriterien, die eine Maßnahme erfüllen muss, um als qualitativ hochwertig gelten zu können. Die Problematik dabei liegt in der Komplexität des Evaluationsgegenstandes. Objektive und allgemeingültige Qualitätsmerkmale von

Abbildung 2: Bedingungsmodell des Lehrerfolgs (nach Rindermann, 2001)



Hochschullehre existieren nicht. Hochschullehre kann zugleich in einer Hinsicht von ausgezeichneter Qualität, in anderer Hinsicht dagegen mangelhaft sein. Es sind daher verschiedene Dimensionen von Qualität zu unterscheiden (Kromrey, 2001).
Rindermann (2001) identifiziert vier grundlegende Determinanten von Lehrqualität: die didaktische Kompetenz der Lehrpersonen, die beteiligten Studierenden, die Rahmenbedingungen, unter denen Lehre stattfindet, sowie den Lehrerfolg. Diese Dimensionen operationalisiert Rindermann (2001) durch verschiedene Faktoren (siehe Abb. 2).

Projektspezifische Evaluationsinstrumente

Sind die Bewertungskriterien für eine Lehrveranstaltung geklärt, können die konkreten Items für einen Fragebogen formuliert werden. Dabei darf die Forderung nach integrativer und kontextspezifischer Definition von Evaluationskriterien keinesfalls gleichgesetzt werden mit einem Plädoyer für ad hoc erstellte Evaluationsbögen. Vielmehr muss die Basis jeder sachgerechten Evaluation eine theoretisch begründete Vorgehensweise sein, die Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Grundlagenforschung berücksichtigt. Andernfalls besteht die Gefahr, dass mit schnell gestrickten „alles-in-allem-Fragebögen" (Kromrey, 2001, S. 19) Studierende ebenso ad hoc und relativ unreflektiert ihr Urteil abgeben.

Auch aus methodischer Sicht gelten daher dieselben Gütekriterien, die für die Erstellung von Fragebögen in allen anderen sozialwissenschaftlichen Studien Anwendung finden: Objektivität, Reliabilität und Validität (Bortz & Döring, 2006). Die **Objektivität** einer Evaluation durch Fragebogen ist weitgehend gegeben, wenn die Ergebnisse von der auswertenden Person unabhängig sind. Dies ist dann der Fall, wenn die Evaluation durch eine externe, nicht im Institut verankerte Stelle durchgeführt wird.

Die Ergebnisse einer Evaluation sind valide, wenn sie das Lehrgeschehen angemessen abbilden. Zur Bestimmung der Validität müsste daher das Ergebnis studentischer Lehrevaluation mit dem Urteil externer Gutachterinnen bzw. Gutachter zu ein und derselben Veranstaltung verglichen werden. Verschiedenen Metaanalysen zufolge liegt die Validität studentischer Lehrevaluation bei einem Wert von $r = .54$ und ist damit durchaus akzeptabel (Rindermann, 2001). Zu beachten ist, dass verschiedene Variablen die Evaluationsergebnisse positiv oder negativ verzerren können. Einen wesentlichen Einfluss auf die Validität von Lehrevaluationen durch Studierende haben beispielsweise die (Un-)Sympathie der Lehrperson oder das (Des-)Interesse der Studierenden am Thema (Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2005). Unter diesem Aspekt macht es Sinn, diese und andere Bias-Variablen in dem Fragebogen zu erheben und in die Auswertung einfließen zu lassen.

Die **Reliabilität** bezeichnet die Zuverlässigkeit, mit der ein Messverfahren den Evaluationsgegenstand erfasst. In der Regel sind die Items in Evaluationsbögen am ehesten reliabel, wenn sie sich auf konkrete Verhaltensweisen oder Umstände beziehen (z. B. „Der Stoff wird anhand konkreter Beispiele veranschaulicht"). Sie werden weniger reliabel, je allgemeiner die zu bewertenden Aussagen formuliert werden (z. B. „Die Dozentin bzw. der Dozent gestaltet die Veranstaltung didaktisch geschickt").

Schaffung einer Vergleichsgrundlage für die Evaluationsergebnisse

Ein häufiger Kritikpunkt an studentischer Lehrevaluation ist die mangelnde Nachvollziehbarkeit der Bewertungsgrundlagen der Studierenden (Henninger & Balk, 2001). Es wird unterstellt, sie würden überzogen und unrealistisch bewerten bzw. wären als „Alltagsevaluatoren" (Kromrey, 2001, S. 20) nicht in der Lage, die Qualität einer

Lehrveranstaltung zu beurteilen. Eine Einordnung der individuellen Evaluationsergebnisse könne durch die Schaffung einer Vergleichsgrundlage erfolgen.

Oftmals geschieht dies, indem auf Fakultäts- bzw. Universitätsebene interindividuelle Vergleiche oder Rankings aus den Evaluationsergebnissen hergestellt werden. In der Tat wird dadurch auf den ersten Blick die Interpretation der individuellen Evaluationsergebnisse erleichtert. Damit diese Gegenüberstellung aussagekräftig ist, darf der Vergleich freilich nur zwischen vergleichbaren Veranstaltungen gezogen werden. Eine wesentliche Bias-Variable ist in diesem Zusammenhang die Art des Kurses (Pflichtveranstaltung vs. freiwillig besuchte Veranstaltung), denn bei fakultativ wählbaren Veranstaltungen ist meist der Teil der Studierenden, der die Veranstaltung negativ einschätzt, zum Zeitpunkt der Datenerhebung längst nicht mehr anwesend, weshalb im Vergleich zu Pflichtveranstaltungen ein positiver Bias entsteht (Kromrey, 2001).

Einen anderen Ansatz verfolgt das Modell der integrativen Evaluation von Henninger und Balk (2001). Sie schlagen vor, zu Beginn einer Lehrveranstaltung die Erwartungshaltung der Studierenden abzufragen, was dann als Referenzmaß für die spätere Evaluation dient. Somit können unrealistische Haltungen bereits im Vorfeld einer Veranstaltungsreihe erhoben und mit den Studierenden diskursiv geklärt werden.

Rückmeldung von Evaluationsinformationen

Aus der Perspektive, dass Lehrevaluation der Verbesserung der Lehre durch das Aufdecken der Stärken und Schwächen einer Lehrveranstaltung aus studentischer Sicht dient, ist eine Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die jeweiligen Lehrenden selbstverständlich (Henninger & Balk, 2001). Nur durch eine detaillierte Rückmeldung der Ergebnisse erhalten die Lehrpersonen Anhaltspunkte für eine Verbesserung des eigenen Lehrverhaltens (Balk, 2000).

Gleichzeitig empfiehlt es sich auch, dass die Dozentinnen und Dozenten den Studierenden, die ja maßgeblich an der Evaluation beteiligt sind, die Ergebnisse rückmelden. Dadurch können aus den standardisierten Ergebnissen differenzierte Hinweise zur Verbesserung der eigenen Lehre gewonnen werden. Zugleich wird dadurch der Anschein vermieden, Lehrevaluation sei ein bloßes Ritual (Kromrey, 2001).

Entwicklung von Interventionen

Evaluation alleine ist zwar eine wesentliche Voraussetzung zur Qualitätssicherung der Lehre, kann aber per se noch keine Verbesserung der Lehrqualität bewirken. Ganz im Gegenteil ist es streng genommen eine ökonomische Fehlleistung, wenn mit hohem personellem und finanziellen Aufwand zwar nach Ansatzpunkten zur Verbesserung der Lehrqualität gesucht wird, aber daraus keine Interventionen abgeleitet werden (Marsh & Roche, 1997). Zwei denkbare Interventionen sind **hochschuldidaktische Weiterbildungen und Lehrberatungen.**

Während in den USA **hochschuldidaktische Weiterbildung** bereits seit Jahren flächendeckend eingeführt ist, befindet sich in Deutschland dieser Zweig der Qualitätsentwicklung erst am Anfang. Dennoch belegen die Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen entsprechender Angebote, dass Hochschuldozentinnen und -dozenten trotz der Konkurrenz dieser Angebote zu Forschungs- und Verwaltungstätigkeiten in steigendem Maße bereit sind, in ihre Weiterbildung der Lehrkompetenz zu investieren (Hawelka, Wendorff & Gruber, 2006). Um aber flächendeckende Schulung zu ermöglichen, ist ein Ausbau der derzeit bestehenden Trainingsangebote unabdingbar.

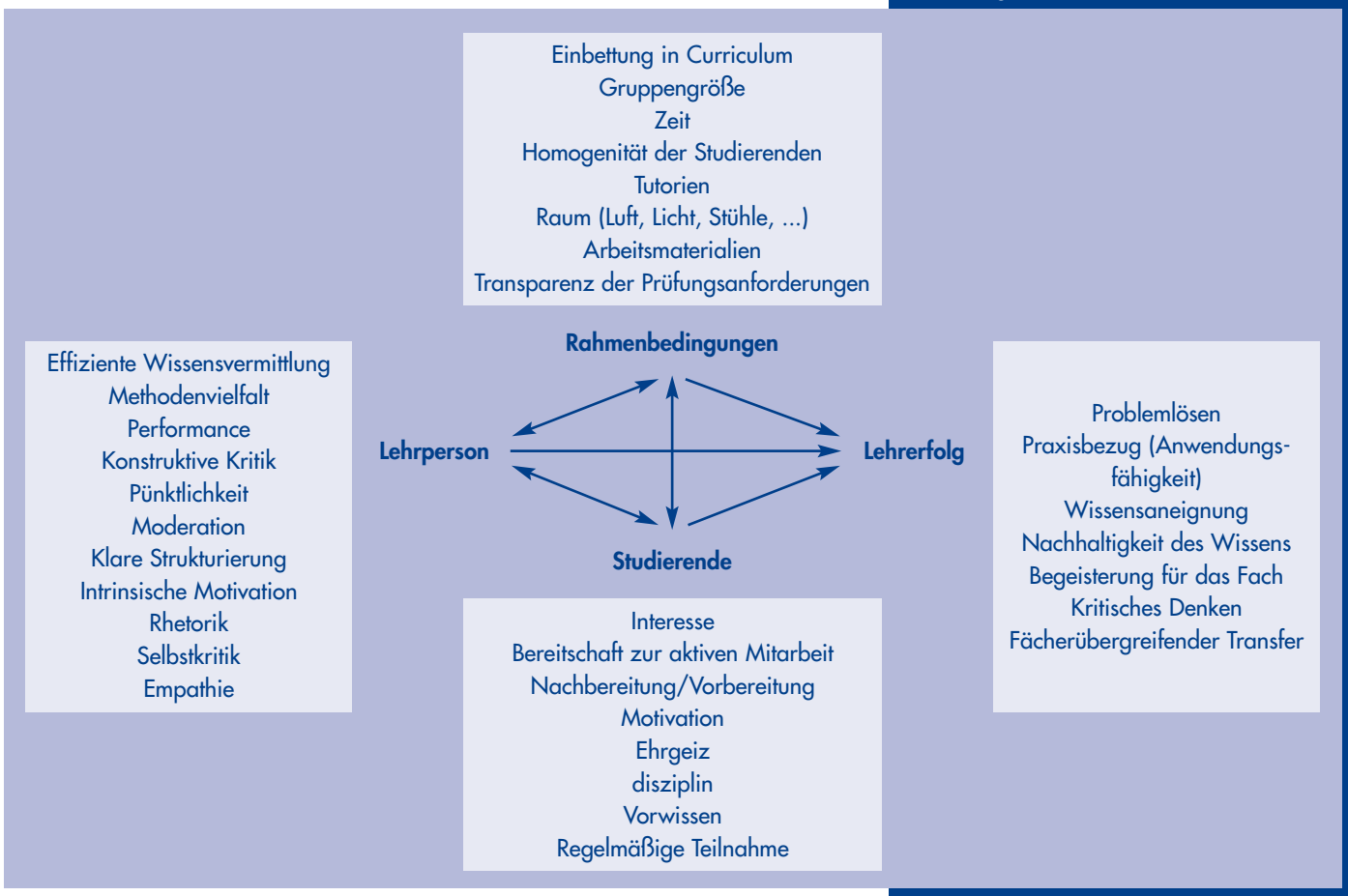
Lehrberatungen stellen im hochschuldidaktischen Angebot in Deutschland noch eine Seltenheit dar. Als Modell für eine effektive Nutzung von Evaluationsergebnissen kann das Verfahren der Universität Berkeley gelten (Rindermann, 2001). Hier werden die Evaluationsergebnisse durch hochschuldidaktische Beraterinnen und Berater an die Lehrenden übermittelt. Im persönlichen Gespräch werden dann Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehre erarbeitet. Gleichzeitig wird die Lehrtechnik besonders gut evaluierter Dozentinnen und Dozenten als Informationsquelle herangezogen. Um die Lehrenden zur Einhaltung der Interventionsmaßnahmen zu verpflichten, beschränkt sich der Kontakt zu hochschuldidaktischen Beraterinnen und Beratern nicht auf ein punktuelles Gespräch, sondern wird kontinuierlich aufrecht erhalten. Nach einer gewissen Zeitspanne erfolgt dann eine erneute Evaluation zur Überprüfung der Ergebnisse.

Anregungen zur Reflexion und Tipps für die Praxis

Studentische Lehrevaluation ist ein adäquates Mittel, wenn es darum geht, Stärken und Schwächen einer Lehrveranstaltung aus studentischer Sicht aufzudecken. Voraussetzung dafür ist aber, dass bei der Auswahl, Operationalisierung und Gewichtung der Evaluationskriterien ein individuelles Vorgehen gewählt wird, in das die jeweiligen Dozentinnen und Dozenten einbezogen werden.

Im Sinne einer integrativen Evaluation ist es daher notwendig, dass jede Dozentin und jeder Dozent ihre bzw. seine eigenen Vorstellungen dessen, was **gute Lehre** kennzeichnet, reflektiert. Als Grundlage für eine solche Reflexion wurde im vorherigen Abschnitt das Bedingungsmodell des Lehrerfolgs nach Rindermann (2001; siehe Abb. 2) beschrieben. Abbildung 3 zeigt exemplarisch das Ergebnis einer solchen Reflexion im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zum Thema Evaluation an der Universität Regensburg.

Abbildung 3: Bedingungsmodell des Lehrerfolgs aus der Sicht von Lehrenden



Auf Basis einer solchen Reflexion besteht der nächste Schritt darin, projektspezifische Evaluationsinstrumente zu erstellen. Dabei kann zur Vereinfachung der Auswahl korrekt formulierter Items auf bestehende Inventare zurückgegriffen werden. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über verschiedene Inventare zur Lehrevaluation an Hochschulen.

Autoren	Name des Inventars
Diehl (2003)	Veranstaltungs-Beurteilung Vorlesung (VBVOR)
Diehl (2003)	Veranstaltungs-Beurteilung Referate (VBREF)
Rindermann und Amelang (1994)	Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE)
Staufenbiel (2000)	Fragebogen zur Evaluation von Vorlesungen (FEVOR)
Staufenbiel (2000)	Fragebogen zur Evaluation von Seminaren (FESEM)
Staufenbiel (2000)	Fragebogen zur Evaluation von Praktika (FEPRA)

Tabelle 1: Überblick über Inventare zur Lehrevaluation an Hochschulen

Eine Vergleichsgrundlage für die Evaluationsergebnisse kann geschaffen werden, indem zu Beginn der Lehrveranstaltung die Studierenden zu ihren Erwartungen befragt werden. Möglichkeiten dazu wurden im vorherigen Kapitel von Alberternst (in diesem Band) aufgezeigt.

Damit aus dem aus Evaluationsstudien gewonnenen Datenmaterial auch tatsächlich konkrete Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet werden können, müssen die Ergebnisse detailliert an die Dozentinnen und Dozenten rückgemeldet werden und Angebote zur Intervention vorhanden sein. Erst dann wird Lehrevaluation auf die Akzeptanz stoßen, die nötig ist, um handlungsregulierend zu wirken und zur nachhaltigen Qualitätssteigerung der Lehre beizutragen. Im vorherigen Abschnitt wurde bereits auf die Notwendigkeit der Rückmeldung nicht nur an die Dozentinnen und Dozenten, sondern auch an die Studierenden hingewiesen. Im persönlichen Gespräch mit den Studierenden können Lehrende nochmals klären, welche Konsequenzen sie aus den Evaluationsergebnissen ziehen und ob diese aus Sicht der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sinnvoll sind. Bei der Rückmeldung an Studierende sollten folgende Regeln beachtet werden:

- Wählen Sie nur wichtige Aspekte aus und nur solche, die auch durch Sie als Dozentin bzw. Dozent beeinflussbar sind.
- Melden Sie auch positiv evaluierte Aspekte zurück.
- Sie müssen sich nicht rechtfertigen. Beim Feedback geht es nicht um Anklage und Verteidigung, sondern um ein konstruktives Gespräch zur Verbesserung der Lehrqualität.
- Teilen Sie den Studierenden Ihre Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen mit.

Als mögliche Interventionsmaßnahmen wurde auf die Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung bzw. Lehrberatungen verwiesen. An den Universitäten, an denen solche Angebote nicht vorhanden sind, können die Lehrende selbst Interventionen entwickeln, indem sie sich gezielt einige Punkte aus den Evaluationsergebnissen herausgreifen und reflektieren, wie diese Schwachpunkte verbessert werden können.

Literatur

- Balk, M. (2000). Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldung. Frankfurt am Main: Lang.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Diehl, J. M. (2003). Normierung zweier Fragebögen zur studentischen Beurteilung von Vorlesungen und Seminaren. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 24, 61 – 65.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Geyer, A. (2005). Die Wirkung von Interesse und Sympathie auf die Gesamtbeurteilung in der Lehrevaluation – Direkte und indirekte Effekte unter Berücksichtigung des Lehrverhaltens. Empirische Pädagogik, 19, 103 – 120.
- Hawelka, B., Wendorff, J. A. & Gruber, H. (2006). ProfiLehre – Hochschuldidaktische Weiterbildung in Bayern: Konzeption und Akzeptanz (Schriftenreihe Nr. 3). Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.
- 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.
- Kromrey, H. (2001). Studierendenbefragung als Evaluation der Lehre. Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Hrsg.), Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre (S. 11 – 47). Frankfurt am Main: Campus.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). Vom Qualitätsbewußtsein über Selbstevaluation und maßgeschneidertes Vorgehen zur Transfersicherung. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand (S. 89 – 105). Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluation of teaching effectiveness effective. American Psychologist, 52, 1187 – 1198.
- Rindermann, H. (1996). Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 129 – 145.
- Rindermann, H. (2001). Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Heidelberg: Asanger.
- Scriven, M. (1982). The logic of evaluation. Inverness, CA: Edgepress.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. Diagnostica, 46, 169 – 181.
- Will, H., Winteler, A. & Krapp, A. (1986). Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In H. Will, A. Winteler & A. Krapp (Hrsg.), Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien (S. 11 – 42). München: Ehrenwirth.
- Wissenschaftsrat (1996). Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wottawa, H. (2006). Evaluation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 649 – 674). Weinheim: Beltz PVU.

Im ersten Abschnitt stellen wir Ihnen allgemeine Fragen:

1. Woher kennen Sie das »Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerische Fachhochschulen« (DiZ)? Mehrfachauswahl möglich
   - ☐ Bisher unbekannt
   - ☐ Informationsmaterial vom DiZ
   - ☐ Austausch mit Kolleginnen und Kollegen
   - ☐ Hochschule (Studiendekan/in, Dekanat usw.)
   - ☐ Teilnahme an Veranstaltungen des DiZ
   - ☐ Sonstiges: .....

2. Ist Ihnen das Angebot des DiZ bekannt?
   - ☐ Ja
   - ☐ Nein

3. Erhalten Sie regelmäßig unser Semesterprogramm?
   - ☐ Ja
   - ☐ Nein

4. Erhalten Sie regelmäßig unsere Zeitschrift „DiNa"?
   - ☐ Ja
   - ☐ Nein

5. Welche der folgenden hochschuldidaktischen Themen sind für Sie von Interesse? Mehrfachauswahl möglich
   - ☐ Beratung der Studierenden
   - ☐ Betreuung der Studierenden während des Praktikums
   - ☐ E-Learning
   - ☐ Evaluation
   - ☐ Fachdidaktik
   - ☐ Lehrmethodik
   - ☐ Präsentationstechnik
   - ☐ Psychologie
   - ☐ Qualität der Lehre
   - ☐ Recht & Prüfungen
   - ☐ Schulung für studentische Tutoren
   - ☐ Sprache & Kommunikation

6. Wie oft nehmen Sie im Durchschnitt an einer Veranstaltung des DiZ teil?
   - ☐ 1 × pro Jahr (weiter bei Frage 7)
   - ☐ 2 × pro Jahr (weiter bei Frage 7)
   - ☐ 3 × pro Jahr und öfter (weiter bei Frage 7)
   - ☐ sehr unregelmäßig (weiter bei Frage 6.5)
   - ☐ gar nicht (weiter bei Frage 6.5)

6.5 Warum nehmen Sie selten bzw. gar nicht teil? Mehrfachauswahl möglich
   - ☐ keine Zeit
   - ☐ keine ansprechenden Themen
   - ☐ kein Interesse an Weiterbildung
   - ☐ Sonstiges: .....

7. An welchen Veranstaltungen haben Sie bereits teilgenommen? Mehrfachauswahl möglich
   - ☐ Basisseminar
   - ☐ Seminare/Workshops
   - ☐ Weiterbildungsdozent/Masterdozent
   - ☐ Fachdidaktik-Arbeitskreis (FDAK)
   - ☐ Forum der Lehre
   - ☐ Tagungen

8. Welches Bild haben Sie vom DiZ?

.....

.....

9. Welche Vorstellung verbinden Sie mit Veranstaltungen des DiZ?

.....

.....

Im zweiten Abschnitt interessiert uns Ihre Einschätzung derSeminare am DiZ in Bezug auf die Qualität und unsere Trainer/innen, sowie die Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Bitte bewerten Sie dazu folgende Aussagen:

10. „Ich schätze die Qualität der Veranstaltungen des DiZ."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

11. „Ich erkenne in den Seminaren einen wissenschaftlich fundierten Ansatz."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

12. „Ich konnte die Inhalte der Seminare in meiner Veranstaltung anwenden."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

13. „Die Trainer/innen der Seminare sind fachlich kompetent."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

14. „Die Seminare sind auf den Hochschulalltag zugeschnitten."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

15. „Die Trainer/innen haben ein angenehmes Auftreten."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

16. „Regelmäßige didaktische Fortbildung finde ich wichtig für die Qualität meiner Lehrveranstaltungen."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

17. „Didaktische Fortbildung wird im Kollegenkreis als wichtig erachtet und geschätzt."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

18. „Didaktische Fortbildung wird von meiner Hochschule honoriert."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

19 . „Ich bin der Ansicht, dass zusätzlich zum Basisseminar regelmäßige didaktische Fortbildung verpflichtend sein sollte."
Trifft voll zu 1 2 3 4 5 6 Trifft überhaupt nicht zu

20. Unter welchen Rahmenbedingungen würden Sie mehr Zeit in Ihre didaktische Aus- und Weiterbildung investieren? Mehrfachauswahl möglich

- ☐ Die Angebote des DiZ passen so, wie sie sind
- ☐ Wenn auch in den Semesterferien Veranstaltungen angeboten werden
- ☐ Wenn mehr Veranst. am Freitag/Samstag stattfinden würden
- ☐ Wenn Veranst. direkt an meiner Hochschule angeboten werden
- ☐ Sonstiges: .....

21. Welche der folgenden Aussagen treffen für Sie bei unseren vertiefenden Veranstaltungsreihen (Weiterbildungsdozent/Masterdozent, Zertifikat Hochschullehre) zu? Mehrfachauswahl möglich
    - ☐ Kein Mehrwert
    - ☐ Für mich persönlich bereichernd
    - ☐ Zertifikat ist hilfreich für die berufliche Entwicklung
    - ☐ Müsste Einfluss auf Besoldung haben
    - ☐ Sonstiges: .....

Im vorletzten Abschnitt geht es um Ideen für die zukünftige Arbeit am DiZ:

22. Welche maßgeschneiderten, kostenpflichtigen Angebote würden Sie wahrnehmen? Mehrfachauswahl möglich
    - ☐ Businessetikette
    - ☐ Coaching
    - ☐ Mediatorenschulung
    - ☐ Trainerausbildung mit TÜV-Zertifikat
    - ☐ Sprachentraining
    - ☐ Veranstaltungen für die eigene Fakultät
    - ☐ Sonstiges: .....

23. Zu welchen Themen wünschen Sie sich Seminarangebote am DiZ?

    .....
    .....
    .....
    .....

24. Welche Referentinnen/Referenten können Sie uns zu diesen Themen empfehlen?

    .....
    .....
    .....
    .....

25. Was gefällt Ihnen an der Arbeit des DiZ überhaupt nicht?

    .....
    .....
    .....
    .....

26. Welche konkrete Veränderung könnte die Arbeit des DiZ am meisten verbessern?

    .....
    .....
    .....
    .....

27. Was Sie uns sonst noch sagen wollen:

    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....

Für die statistische Auswertung bitten wir um folgende Angaben:

Hochschule:

- ☐ FH Amberg-Weiden
- ☐ FH Ansbach
- ☐ FH Aschaffenburg
- ☐ FH Augsburg
- ☐ HS Coburg
- ☐ FH Deggendorf
- ☐ KU Eichstätt
- ☐ HS Hof
- ☐ FH Ingolstadt
- ☐ FH Kempten
- FH Landshut
- HS München
- KSFH München/Benediktbeuern
- FH Neu-Ulm
- GSO-HS Nürnberg
- EvFH Nürnberg
- FH Regensburg
- H S Rosenheim
- FH Weihenstephan/Triesdorf
- FH Würzburg-Schweinfurt
- Universität der Bundeswehr

Fakultät: .....

Lehrgebiet:

- ☐ Betriebswirtschaft/Recht und verwandte Fächer
- ☐ Informatik und verwandte Fächer
- ☐ Ingenieurwissenschaften und verwandte Fächer
- ☐ Naturwissenschaftliche Grundlagenfächer
- ☐ Soziale Arbeit und verwandte Fächer
- ☐ Anderes: .....

Status:

- ☐ Professor/in
- ☐ Lehrbeauftragte/r
- ☐ Anderer

Wie lange lehren Sie bereits an Ihrer Hochschule ?

- ☐ 0 – 3 Jahre
- ☐ 4 – 6 Jahre
- ☐ 7 – 10 Jahre
- ☐ Mehr als 10 Jahre

Die Autoren

Birgit Hawelka, Studium an der Universität Regensburg, Dipl.-Päd. (Univ.), wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Regensburg. Promotion zum Dr. phil., von 2002 bis 2004 freiberufliche Tätigkeit, Schwerpunkt Evaluation multimedialer Lernsoftware. Seit 2004 Geschäftsführerin am Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik (ZHW) der Universität Regensburg.

Julia Heider, Studium der Sozialen Arbeit an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, seit 2007 als Sozialpädagogin (FH) am DiZ.

Franz Waldherr, Studium an der TU München, Dipl.-Ing. (Univ.), wiss. Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftslehre der Brauerei der TU München-Weihenstephan. Promotion zum Dr. oec., Berater und Trainer mit Schwerpunkt Organisations- und Teamentwicklung, ab 1991 freiberuflich. Seit 1997 Professor an der Fachhochschule München im Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen, seit 2002 Direktor des DiZ.

Claudia Walter, Studium an der FH Regensburg, Dipl. Soz. Päd. (FH), Studium an der Universität Regensburg, Dipl. Päd. (Univ.), seit 2005 Mitarbeiterin am DiZ. Schwerpunktmäßig Konzeption und Weiterentwicklung von Seminaren am DiZ, „Weiterbildungsdozent", E-Learning, Zertifikat Hochschullehre Bayern und Ansprechpartnerin bei diversen Fragen und Projekten.

Didaktiknachrichten

DiNa Didaktikzentrum

Impressum
DiNa 04/2008

ISSN 1612-4537

Herausgeber
Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ)
Goldknopfgasse 7
85049 Ingolstadt
Tel.: 0841/14296-0
Fax: 0841/14296-29
E-Mail: diz@diz-bayern.de
www.diz-bayern.de

Redaktion
Prof. Dr. Franz Waldherr,
Direktor des DiZ (V.i.S.d.P.)
Claudia Walter

Layout & Satz
Kommunikation & Design
Susanne Stumpf, Dipl. Designer (FH)
Hutstraße 31
91207 Lauf

Druck
Druckhaus Kastner
Schlosshof 2 – 6
85283 Wolnzach

Auflage 4.500 Stück

Beiträge der Autoren geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Nachdruck von Beiträgen erwünscht, Angabe der Quelle und Übersendung eines Belegexemplars erbeten.