

## Evaluation der Lehre durch studentische Veranstaltungskritik.

Rüdiger Wilmer, Münster

### Zusammenfassung

Evaluation der Lehre ist mittlerweile zweifellos zum Modethema verkommen.

Studierende wollen mit Lehrevaluation häufig ein ranking durchführen (à la "die Professoren Top-Ten"), Hochschullehrer sehen in ihr einen Angriff auf die Freiheit der Lehre, für Politiker bedeutet sie staatlich kontrollierte Rechenschaftslegung und die Möglichkeit der selektiven Mittelvergabe für "gute Lehre". In der so geführten Diskussion kommt ein wesentlicher Aspekt von Lehrevaluation zu kurz, bzw. wird erst gar nicht erwähnt: Lehrevaluation als feedback an die Lehrenden. Dieser Bereich wird in dem folgenden Bericht, der in Anlehnung an den vom Autor auf der Tagung der Gesellschaft für Medizinischen Ausbildung im November 1992 in Bochum gehaltenen Vortrag verfaßt wurde, etwas näher beleuchtet. Desweiteren wird eine Befragung unter Hochschullehrern und Studierenden der Medizinischen Fakultät der WWU Münster vorgestellt, die nach ihren Kriterien für gute akademische Lehre befragt wurden. Das Ziel besteht darin, einen Fragebogen zu konstruieren, mit dem Qualität der Lehre erhoben werden kann und mit dem ein Feedback an Lehrende möglich ist.

Was kann also Lehrevaluation unter diesem Blickwinkel leisten, wem kann sie nutzen?

### Summary:

Teacher evaluation has undoubtedly lost status over the years. Students try to use it as a tool for professor ranking, professors regard it as a restriction of academic freedom. For politicians it means government controlled accountability for teacher quality and the chance to grant funds for "good teaching". In this polemic discussion an essential aspect of teacher evaluation is being neglected: teacher evaluation as a feedback mechanism for improving instructional effectiveness.

The following article focusses on this aspect. It is based upon a paper by the author given at the meeting of the Gesellschaft für Medizinische Ausbildung in Bochum, November 1992.

Furthermore a survey is presented to be used as a basis for a questionnaire to evaluate teaching effectiveness and for giving feedback to teachers. This survey was given to university teachers and students at the Medical Faculty University of Münster.

Über ein Ziel von Lehrevaluation herrscht relative Einigkeit: Es sollen Informationen über die Qualität der Lehre gesammelt werden. Um hier gleich eine notwendige Einschränkung zu machen: "Qualität der Lehre" ist, wie KROMREY darlegt, natürlich auch nur ein Teil der "Qualität des Studiums". Der andere Teil besteht in der "Qualität des Lernens". Hieraus folgt auch, "... daß der so gern als selbstverständlich unterstellte Wirkungszusammenhang `Gute Lehre` = `Lernerfolg` und `schlechte Lehre` = `Mißerfolg` für die Lernenden eine zu grobe Vereinfachung ist." (KROMREY, 1992, S.3)

Auch wenn wir uns einschränkend nur mit diesem Teilbereich befassen, gibt es nicht die eine Methode, mit der hinreichend alle Variablen, die zusammen "Qualität der Lehre" ausmachen, erfaßt werden können. Somit kann bei Anwendung nur einer Methode auch nur ein mehr oder weniger großes Variablencluster erfaßt werden. Wie der Arzt mit einem Stethoskop nicht hinreichend die Gesundheit eines Patienten feststellen kann, so kann bei Anwendung einer Methode der Lehrevaluation (also beispielweise studentische Veranstaltungskritik) "Qualität der Lehre" auch nicht in all seinen Dimensionen hinreichend erfaßt werden.

Einige im Rahmen von Lehrevaluation häufig verwendeten Methoden werden im folgenden kurz skizziert.

Bei den sogenannten **Leistungsindikatoren** handelt es sich um Zahlen wie etwa die durchschnittlichen Examensnoten, Abgänge pro Jahr, Entwicklung der Studentenzahlen usw.. Das Ziel besteht darin, objektive Daten über die Qualität der Lehre zu erhalten. Auf diesem Hintergrund sind auch neuere Bestrebungen zu deuten, wo-

nach private Unternehmensberatungsfirmen wie beispielweise Kienbaum & Partner die Hochschulen des Landes durchleuchten sollen.

Eine weitere, vor allem im angloamerikanischen Bereich, aber auch in den Niederlanden (vgl.: VROEIJENSTGN, 1991) häufig eingesetzte Methode sind die s.g. **peer reviews**, also Kollegenbegutachtungen. Hier besuchen Fachkollegen die Veranstaltungen ihrer Kollegen und beurteilen diese anschließend nach vorher festgelegten Kriterien.

Ein anderer Ansatz besteht in der **Selbstevaluation**, d.h. der jeweilige Dozent beurteilt seine eigene Lehrveranstaltung nach Kriterien, die wiederum vorher festgelegt wurden.

In diesem Beitrag geht es um die Evaluation der Lehre durch **studentische Veranstaltungsbeurteilung**. Dabei wird Studierenden ein mehr oder weniger langer Fragebogen vorgelegt auf dem sie Fragen zu der jeweiligen Veranstaltung und/oder dem Dozenten beantworten sollen. Vor allem in Amerika gibt es eine nicht mehr überschaubare Zahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu dieser Evaluationsform.

Der häufigste Kritikpunkt gegen studentische Veranstaltungskritik besagt, daß die verwendeten Fragebögen nur eine unzureichende Validität haben, d.h. sie messen nicht das, was sie messen sollen, nämlich Qualität der Lehre (vgl.: SÜLLWOLD, 1992). Die Fachdiskussion ist sich jedoch recht einig, daß studentische Veranstaltungskritik, durchgeführt mit geeigneten Instrumenten, methodisch mindestens genauso valide und reliabel, also zuverlässig, ist wie die anderen dargestellten Methoden (ALEAMONI, 1981; COHEN, 1981; MARSH, 1984; RIPPEY, 1981). Sie hat allerdings einige gravierende Vorteile.

1. Über diese Methode liegen die meisten Forschungsergebnisse vor.
2. Beobachtungsfehler, wie sie beispielweise bei der Kollegenbegutachtung schnell vorkommen können, werden aufgrund der hohen Beobachterzahl minimalisiert.
3. Studierende sind auch die Adressaten und Abnehmer von Leistungen der Hochschule und somit in gewisser Weise für ihre eigene Qualifikation verantwortlich.
4. Schließlich und hauptsächlich ist studentische Veranstaltungskritik eine kostengünstig und schnell durchzuführende Methode.

Die sich anschließende Frage ist, was denn nun mit den so gewonnen Evaluationsergebnissen getan werden soll. Spätestens hier scheiden sich dann auch nicht nur die Geister der Evaluatoren. Grob gibt es zwei Ziele, die es strikt voneinander zu trennen gilt.

1. In einem ersten Modell, in der Literatur häufig auch als Steuerungsmodell (vgl.: GRALKI, 1992) bezeichnet, werden die Ergebnisse im Sinne einer summativen Evaluation als Kriterium für Personalentscheidungen benutzt. So ist es in den USA gängige Praxis, daß bei Berufungsverhandlungen oder bei Verhandlungen über die Verlängerung von Dienstverträgen die Ergebnisse der studentischen Veranstaltungskritik, also die Lehre des jeweiligen Dozenten, eine gewichtige Rolle spielt.

Ebenfalls in diesen Bereich fallen Überlegungen - die übrigens auch von verschiedenen Politikern in Deutschland laut werden - ,an diese Evaluationsergebnisse, also an die Beurteilung von Lehrerfolg, finanzielle oder ausstattungsmäßige Konsequenzen zu knüpfen.

2. Ein gänzlich anderer Ansatz, das sog. Qualifikationsmodell, nutzt die Ergebnisse als feedback für die Lehrenden, so daß der Lehrende aus den Antworten der Studierenden konkrete Rückschlüsse auf seine Lehre ziehen und auch Handlungsalternativen folgern kann. Hier geht es also um eine interne Qualitätsverbesserung (STURM, 1991; MARSH, 1984; WEBLER, 1991; BRASKAMP, 1984). Auch ein Hochschullehrer bekommt schließlich das Lehrgeschick wohl nur in den seltensten Fällen in die Wiege gelegt, sondern es entwickelt sich in einem Lernprozeß. Wie WEISS (1991) anmerkt, ist für diese Entwicklung eine Rückmeldung unerlässlich. SADER: "Da die an der Universität Lehrenden weder eine praktische noch theoretische Vorbereitung auf ihre Lehrerrolle bekommen, sind sie auf die Kritik der Studenten angewiesen, wenn sie ihr Verhalten korrigieren, neue Verhaltenskategorien erwerben oder auch nur ein angemessenes Selbstverständnis ihrer Wirkung und ihres Handelns entwickeln wollen." (SADER, 1970, S.114).

Hier kann also studentische Veranstaltungskritik wertvolle Dienste leisten, gerade auch für Kollegen, die zum ersten Mal mit Lehraufgaben betraut sind.

Daß feedback zu einer Verbesserung der Lehre führen kann, dafür gibt es in der Literatur genügend Belege. Genannt seien hier zwei Untersuchungen. So fand KRISZIO (1992) in einer Fallstudie an einer amerikanischen Hochschule, daß der Nutzen studentischer Veranstaltungsbeurteilung für die Lehre besonders positiv von jenen eingeschätzt wird, die erst fünf Jahre oder weniger unterrichten.

In einer weiteren groß angelegten Untersuchung

von OUTCALT (1980) an der University of California gaben von 4.468 Dozenten 67 % an, daß die ratings ihnen geholfen haben, ihren Unterricht zu verbessern. Weitere Untersuchungen finden sich bei: ALEAMONI, 1981; FALLON, 1987; McKEACHIE, 1980; MURRAY, 1987.

Um so ein feedback leisten zu können, muß ein Fragebogen konstruiert werden, der detailliert genug ist, damit eben konkrete Handlungsalternativen gefolgert werden können. Das geht nicht mit einem Fragebogen, der lediglich 5 oder 6 Fragen enthält nach der Art: "Waren Sie mit der Veranstaltung alles in allem zufrieden?". Solcherart Fragebögen werden zwar durchaus als Kriterien für Personalentscheidungen oder Mittelzuweisungen herangezogen oder es wird mit ihnen ein ranking durchgeführt. (Erinnert sei hier an das spektakuläre SPIEGEL-ranking und die RCDS-Umfrage.) Diese Fragebögen sind jedoch nicht geeignet, konkretes feedback an die jeweiligen Veranstalter zu geben, um so eine interne Qualitätsverbesserung zu erreichen. (Vgl.: BRASKAMP, 1984; MURRAY, 1987)

Unser Ziel in Münster ist es, im Rahmen des Aktionsprogramms "Qualität der Lehre" einen Fragebogen zu entwickeln, mit dem nicht ein ranking, sondern vielmehr dieses feedback möglich ist. Auch wurden wir hier angespornt durch die neuesten Leitlinien des Wissenschaftsrates zur Reform des Medizinstudiums vom August 1992, in denen eine Beurteilung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen durch Studierende explizit gefordert wird.

"Dekan, Studiendekan oder Medizinische Lehr-

und Prüfungsgemeinschaften bedürfen einer Diskussionsgrundlage, der sie ihre jeweiligen Erkenntnisse entnehmen und von der her sie ihre Handlungsstrategien zur Optimierung der Lehre entwerfen. Eine solche Grundlage bietet unter anderem die Beurteilung der Lehrveranstaltungen und Prüfungen durch Studenten und externe Fachkommissionen ... . Es wird angeregt, fachspezifische Erfahrungen mit der Messung der Qualität der Lehre zu vergleichen und zuverlässige Meßverfahren zu entwickeln. Die Fakultäten sollten den Einsatz dieser Verfahren zu festen, regelmäßigen Einrichtungen erheben." (WISSENSCHAFTSRAT, S.100)

Will man ein zuverlässiges Meßverfahren konstruieren so stellt sich das Problem, welche Fragen aufgenommen werden. Auch hier gibt es selbstverständlich mehrere Möglichkeiten. In Münster sind wir den Weg gegangen, daß wir einen Itempool aus bereits bestehenden Fragebögen gebildet haben. Dazu haben wir Hochschulen des In- und Auslandes, von denen wir wußten, daß sie bereits studentische Veranstaltungskritik durchführen (darunter auch viele US amerikanische medical schools), angeschrieben und um Zusendung ihrer Fragebögen gebeten. Desweiteren haben wir in der Literatur nach bestehenden Fragebögen geforscht. (Vgl.: WEBLER, 1991.)

In die engere Auswahl kamen schließlich ca. 20 Fragebögen, wobei das Kriterium war, daß mit diesen Instrumenten bereits Erfahrungen bestehen und brauchbare Ergebnisse erzielt wurden. Aus den Fragen dieser 20 Fragebögen haben wir einen Itempool von ca. 100 Items gebildet, in denen solche Fragen aufgenommen wurden, die in mindestens zweien dieser Fragebögen vom Sinn her identisch waren.

Dieser Itempool wurde 100 Studierenden sowie 250 Lehrenden der Medizinischen Fakultät in Münster mit der Bitte vorgelegt, einzuschätzen, in wiefern die einzelnen Items Qualität der Lehre widerspiegeln. Wir konnten schließlich die Daten von 70 Studierenden sowie von 50 Lehrenden auswerten. Die Einschätzung wurde auf einer 5-er Skala erbeten mit den Polen "Frage ist sehr relevant" bis "Frage ist irrelevant". In einem weiteren Schritt wurden in einem neuen Itempool alle Fragen aufgenommen, bei denen mindestens 70 % (ein recht willkürliches Kriterium) der Lehrenden und der Studierenden der Ansicht waren, daß diese Frage "sehr relevant" oder zumindest "noch relevant" ist. Desweiteren wurden einige Fragen aufgenommen, von denen 90 % der Lehrenden der Ansicht waren, daß sie relevant sind, unabhängig von der Einschätzung der Studierenden. Das Ergebnis ist ein 30 Fragen umfassender Fragebogen. (Vgl. Anhang: "Entwurf eines Fragebogens zur Evaluation von Lehrveranstaltungen")

Vergleicht man die Einschätzungen der Studierenden mit denen der Lehrenden, was man aufgrund der fehlenden Repräsentativität nur mit Vorsicht tun sollte, so ergibt sich das folgende Bild:

1. Werden nur die Fragen berücksichtigt, die sich auf das konkrete Lehrverhalten des Lehrenden beziehen (64 Fragen), so ergibt sich zwischen den Antworten der Studierenden und den Lehrenden eine Rangkorrelation von .67, ( $p < .001$ ). Die Übereinstimmung zwischen beiden Gruppen ist somit hochsignifikant.
2. Bei lediglich 14 Fragen (als Basis hier der gesamte Itempool) gibt es statistisch signifikante

Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden im Vergleich zu dem der Lehrenden. Das zeigt, daß Studierende und Lehrende, - zumindest in unserer Stichprobe - relativ gleiche Vorstellungen von bzw. Kriterien für gute akademische Lehre haben. Bei 11 dieser 14 Fragen ist es so, daß die Lehrenden diese Fragen für deutlich wichtiger halten als die Studierenden dieses scheinbar tun. Lediglich 3 Fragen halten die Studierenden für deutlich wichtiger als die Dozenten:

- Die technischen Medien waren hilfreich zum Verständnis des Lernstoffs.
- Die Prüfungsanforderungen wurden transparent gemacht.
- In der LV habe ich auch gelernt, wie man wissenschaftlich arbeitet.

2. Interessant sind auch die Fragen, die von über 80 % der Studierenden und der Lehrenden als relevant eingeschätzt wurden. Es handelt sich also um die Fragen aus dem Pool von 100 Items, die sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden als besonders wichtige Kriterien für gute akademische Lehre angesehen werden:

- Die einzelnen Veranstaltungen waren gut und systematisch strukturiert.
- Der Dozent/die Dozentin war auch offen für Kritik oder Verbesserungsvorschläge von Seiten der Studierenden.
- Der Dozent/die Dozentin hat auch schwierige Sachverhalte gut erklären können.
- Der Dozent/die Dozentin drückte sich klar, verständlich und präzise aus.
- Der Dozent/die Dozentin veranschaulichte den Stoff gut durch Beispiele.

Bei Fragen, die sich auf Praktika bezogen:

- Die Teilnehmerzahl der Praktikumsgruppe war

angemessen.

- Es bestand genügend Zeit für die Durchführung praktischer Übungen.
- Zu den durchzuführenden Tätigkeiten wurde eine ausführliche Anleitung gegeben.
- Fragen/Probleme konnte ich unmittelbar mit dem Praktikumsleiter oder Tutor abklären.

Als einen weiteren Schritt zur Evaluation der Lehre an unserer Fakultät haben wir neben diesem Fragebogen für Studierende einen Fragebogen für Hochschullehrer in Anlehnung an den Bochumer Entwurf entwickelt.

Dies hat zum einen seinen Sinn darin, daß Qualität der Lehre selbstverständlich nicht nur durch die didaktischen Fähigkeiten des Lehrenden bestimmt wird, sondern auch durch Rahmenbedingungen und bestimmte Variablen auf Seiten der Studierenden wie etwa Motivation, Vorkenntnisse, Erwartungen usw.. Durch die Dozentenfragebögen wollen wir hier einige Anhaltspunkte erhalten, gerade auch darüber, wie die Rahmenbedingungen für die Lehre aus Sicht der Hochschullehrer aussehen.

Zum anderen wollen wir so von vornherein die Hochschullehrer in das Evaluationsprogramm integrieren. Nur so wird es möglich sein, Lehrevaluation als eine feste Einrichtung zu implementieren.

Solange die Diskussion jedoch auf der Ebene "Externe Kontrolle" oder wie es häufig auch so schön heißt "Staatlich kontrollierte Rechenschaftslegung" (ALTRICHTER, 1991) oder auch "Ranking" bleibt, kann es nicht verwundern, daß viele Hochschullehrer Lehrevaluation sehr skeptisch und ablehnend

gegenüberstehen und die Einführung derartiger Maßnahmen mit dem Beginn der chinesischen Kulturrevolution vergleichen, so wie es an unserer Fakultät geschehen sein soll. Evaluationsmaßnahmen, die das Ziel Qualitätssicherung bzw. Qualitätsverbesserung in der Lehre haben, lassen sich nicht von oben verordnen oder an den Adressaten (i.e. Hochschullehrer) vorbei implementieren. Wer glaubt, daß das doch geht, verkennt die hochschulpolitische Realität.

Schließlich gilt nach wie vor: "The evaluation should never be an end in itself. It should provide a guide to an improvement in instruction (i.e. both in teaching and learning) to the increase of instructional effectiveness." (MARES, 1990, S.408)

#### Literatur:

**Aleamoni, L.M. (1981).** Student Ratings of Instruction. In J. Millman (Ed.), Handbook of Teacher Evaluation (p.134 ff). Beverly Hills, Ca.: Sage publications/National Council on Measurement in Education. 1981, 6th printing 1986

**Altrichter, H. (1991).** Von der Messung zur Entwicklung der Qualität von Universitäten. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Österreich Nr. 1-2, 15, 116-145.

**Braskamp, LA. & Brandenburg, DC. (1984).** Evaluating teaching effectiveness. A practical guide. Beverly Hills, Ca.: Sage.

**Cohen, PA. (1981).** Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta Analysis of Multisection Validity Studies. Review of Educational Research, 51(3), 281-309.

**Fallon, S. M., Croen, L.G. & Shelow, S.P. (1987).** Teachers`and Students`Ratings of Clinical Teaching and Teachers` Opinions on Use of Student Evaluations. *Journal of Medical Education*, 62(5), 435-8.

**Gralki, H., Hecht, H. (1992).** Hochschuldidaktische Aspekte der Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studenten. In: D. Grün/H.Gattwinkel (Hg.), *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instruments?*, (S.99-114). Berlin: Presse- und Informationsstelle der Freien Universität Berlin.

**Kriszio, M. (1992).** Studentische Veranstaltungsbeurteilungen und ihre Auswirkungen auf Lehre und Karriere. Fallstudie an einer amerikanischen Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 4, 217-225

**Kromrey, H. (1992).** Studentische Lehrveranstaltungskritik. Empirische Daten und Konsequenzen für ein Curriculum. Vortrag an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Nov. 1992. Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft.

**Mares, J. (1990).** Students`ratings as one of the methods for instruction evaluation. *Sbornik Vedeckych Praci Lekarske Fakulty Kalovy Univerzity v hradi Kralove*, 33(4), 381-461.

**Marsh, HW. (1984).** Students`evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 341-66.

**McKeachie, W.J., et.al. (1980).** Using Student Ratings and Consultation to Improve Instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 168-174.

**Murray, H.G. (1987).** Acquiring Student Feedback that improves Instruction. In: M.G. Weimer (Ed.), *Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and learning*, no.32 (pp. 85-95). San Francisco: Jossey-Bass.

**Outcalt, D.L. (Ed.). (1980).** Report of the Task Force on Teaching Evaluation. Berkeley: The University of California.

**Rippey, R. (1981).** The evaluation of teaching in medical schools. New-York: Springer.

**Sader, M., Clemens-Lodde, B., Keil-Specht, H. & Weingarten A., (1970).** Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München: Beck.

**Sturm, M. (1991).** Lehrveranstaltungsbewertung als Grundlage für die kontinuierliche Verbesserung der universitären Lehre. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Österreich*, Nr. 1-2, 15, 16-34.

**Süllwold, F. (1992).** Welche Realität wird bei der Beurteilung von Hochschullehrern durch Studierende erfaßt? *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 1, 34-35.

**Vroeijsstijn, A.I. (1991).** Qualitätssicherung basiert auf Selbstbeurteilung und Expertenkritik. Erfahrungen an niederländischen Universitäten mit der externen Qualitätsbeurteilung. In: W.D. Webler & H.U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule* (S. 363-381). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

**Webler, W.D. (1991).** Kriterien für gute akademische Lehre. Universität Bielefeld, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), Heft 2/91.

**Weiss, R. (1991).** Ziele und Probleme einer Lehrveranstaltungskritik. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Österreich*, Nr. 1-2, 15, 35-42.

**Wissenschaftsrat (1992).** Leitlinien zur Reform des Medizinstudiums. Bremen, Juli 1992.

Dipl.-Psych. Rüdiger Wilmer  
IfAS der Medizinischen Fakultät  
Von-Esmarchstraße 56  
D-4400 (48129) Münster

<b>Entwurf eines Fragebogens zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (LV)</b>
--

1. Geschlecht:    0 männlich        0 weiblich

2. Alter:

3. Fachsemester:

**TEIL A: Alle Veranstaltungsformen**

	trifft ganz genau zu		trifft überhaupt nicht zu		weiß nicht
4. Ich besuche die Lehrveranstaltung (LV) weil,					
- ich Interesse am Thema habe.....1	2	3	4	5	0
- ich den Schein brauche.....1	2	3	4	5	0
- der Dozent/die Dozentin so gute Lehrveranstaltungen durchführt.....1	2	3	4	5	0
- sie zur Prüfungsvorbereitung dient.....1	2	3	4	5	0
- sonstiges: _____					
5. In der LV wurden zu viele Fakten und zu wenig Zusammenhänge präsentiert.....1	2	3	4	5	0
6. Einleitend fand ein Überblick über die Zielsetzung der Veranstaltung statt.....1	2	3	4	5	0
7. Die Veranstaltungsreihe hatte ein klar erkennbares und durchgehaltenes Gesamtkonzept....1	2	3	4	5	0
8. Die einzelnen Veranstaltungen waren gut und systematisch strukturiert.....1	2	3	4	5	0
9. Die technischen Medien waren hilfreich zum Verständnis des Lernstoffs.....1	2	3	4	5	0
10. Der Dozent/die Dozentin hat mein Interesse für das behandelte Stoffgebiet angeregt.....1	2	3	4	5	0
11. ... ist für die Studierenden auch außerhalb der LV ansprechbar..... 1	2	3	4	5	0
12. ... führt anregende Ideen/Vorschläge zum Gegenstand ein.....1	2	3	4	5	0
13. ... war auch offen für Kritik oder Verbesserungsvorschläge von Seiten der Studierenden.1	2	3	4	5	0
14. ... hat auch schwierige Sachverhalte gut erklären können.....1	2	3	4	5	0
15. ... vergewisserte sich, ob der behandelte Stoff/ die Theorien verstanden wurden.....1	2	3	4	5	0
16. ... drückte sich klar, verständlich und präzise aus.....1	2	3	4	5	0
17. ... veranschaulichte den Stoff gut durch Beispiele.....1	2	3	4	5	0
18. ... ging sorgfältig auf Verständnisfragen und Anmerkungen der Studierenden ein.....1	2	3	4	5	0
19. ... stellte den Bezug zur Praxis (Berufspraxis, praktische Anwendbarkeit, klinische Ausbildungsinhalte) her.....1	2	3	4	5	0
20. ... verstand es wichtige Punkte hervorzuheben.....1	2	3	4	5	0

## Anhang, S.2

		trifft ganz genau zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht		
EIGENES STUDIENVERHALTEN IN DER LV:						
21. Ich habe die Veranstaltung regelmäßig vor- bzw nachgearbeitet.....	1	2	3	4	5	0
22. Wie häufig kamen Sie zu den Veranstaltungen?	0 selten	0 gelegentlich	0 meistens	0 nie		
23. Wenn Sie häufiger nicht kamen, woran lag das?						

**TEIL B: Seminare und Praktika**

24. Der Dozent/die Dozentin bemühte sich darum, die Studierenden zur Mitarbeit zu motivieren.....	1	2	3	4	5	0
25. ... schaffte eine vertrauensvolle und sachliche Arbeitsatmosphäre ohne Furcht vor Spott und Bloßstellung.....	1	2	3	4	5	0
26. Es besteht ein angenehmes Klima zwischen dem Dozenten / der Dozentin und den Studierenden.....	1	2	3	4	5	0

**TEIL C: Praktika**

27. Die Teilnehmerzahl der Praktikumsgruppe war angemessen.....	1	2	3	4	5	0
28. Es bestand genügend Zeit für die Durchführung praktischer Übungen.....	1	2	3	4	5	0
29. Zu den durchzuführenden Tätigkeiten wurde eine ausführliche Anleitung gegeben.....	1	2	3	4	5	0
30. Der Praktikumsleiter hatte genügend Zeit für die Teilnehmer.....	1	2	3	4	5	0
31. Fragen/Probleme konnte ich unmittelbar mit dem Praktikumsleiter oder Tutor abklären....	1	2	3	4	5	0

**TEIL D: Nur für Praktika in klinisch/praktischen Fächern**

32. Der Dozent kontrolliert bei patientenorientierten Übungen den erhobenen Befund und/ oder es gibt eine ausführliche fachliche Diskussion.....	1	2	3	4	5	0
---	---	---	---	---	---	---

Was hat Ihnen besonders gut gefallen?

Was hätte besser gemacht werden können?