

Quesel, Carsten

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 3, S. 375-391



Quellenangabe/ Reference:

Quesel, Carsten: Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39 (2021) 3, S. 375-391 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-236864 - DOI: 10.25656/01:23686

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236864>

<https://doi.org/10.25656/01:23686>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Pädagogische Hochschulen in der Covid-19-Pandemie –
Erfahrungen, Befunde und Konzepte aus der Schweiz

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Editorial

Dorothee Brovelli mit Gastredaktor Peter Tremp, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Afra Sturm, Markus Weil 317

Schwerpunkt

Pädagogische Hochschulen in der Covid-19-Pandemie – Erfahrungen, Befunde und Konzepte aus der Schweiz

Corinne Wyss und Sabina Staub Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial 320

Herbert Luthiger *Ergänzende Perspektive:* Erfahrungen in zukünftigen Ergänzungsformaten? Praxisbegleitung unter Pandemiebedingungen 332

Marija Stanisavljevic und Peter Tremp Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis 336

Falk Scheidig *Ergänzende Perspektive:* Zwischen Digitalisierungsimperativ und Präsenzrefokussierung: Anmerkungen zu den «Corona-Semestern» und der Mehrdimensionalität von Lehre und Studium 351

Katrin Kraus und Markus Weil Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext. Zum reflexiven Potenzial der Pandemiesituation für das organisationale Lernen von Pädagogischen Hochschulen 356

Caroline Lanz *Ergänzende Perspektive:* Organisationales Lernen im Leistungsbereich Weiterbildung. Beschreibung vielfältiger Lernprozesse während der Pandemiesituation und deren Konsequenzen für die Hochschulentwicklung im Kontext Pädagogischer Hochschulen 370

Carsten Quesel Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehr-evaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen 375

Marie-Theres Schönbächler *Ergänzende Perspektive:* Anpassungs-notwendigkeit der Evaluation von Hochschullehre 392

Achim Brosziewski Die Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Ein wissenschaftssoziologischer Versuch 396

Christian Brühwiler *Ergänzende Perspektive:* Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Pandemiebedingungen: Beeinträchtigungen und Desiderate 406

Beat Döbeli Honegger Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung	411
Robin Schmidt <i>Ergänzende Perspektive:</i> Deprofessionalisierung durch Normalisierung der Ausnahme? Neue Herausforderungen in der Lehrpersonenbildung durch Beliefs, ubiquitäre Thematisierung und «Digital Mainstreaming»	423
Max Liechti und Raymond Wiedmer Studentische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie. Eine Einschätzung von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern	427
Gian-Paolo Curcio <i>Ergänzende Perspektive:</i> Eine ergänzende Sicht. Die Perspektive eines Rektors auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Covid-19-Pandemie	435
Hans-Werner Huneke Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zeiten der Pandemie: Den Kernauftrag erfüllen, die Peripherie gestalten. Ein Gastkommentar	439
Rubriken	
Buchbesprechungen	
Felten, M. (2020). Unterricht ist Beziehungssache (Regula von Felten)	446
Cramer, C. & Oser, F. (Hrsg.). (2019). Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (Karin Heinrichs)	448
Vogler, A.-M. (2020). Mathematiklernen im Kindergarten: Eine (mehrperspektivische) Untersuchung zu Chancen und Hürden beim frühen mathematischen Lernen in Erzieher*innen-Situationen (Susanne Schnepel)	451
Cslovjecsek, M. & Zulauf, M. (Hrsg.). (2018). Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training (Maria Spychiger)	453
Neuerscheinungen	455
Zeitschriftenspiegel	457

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen

Carsten Quesel

Zusammenfassung Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat dazu geführt, dass die Lehre an Pädagogischen Hochschulen im Frühjahrs- oder Sommersemester 2020 in Deutschland, Österreich und der Schweiz notfallmässig auf Online-Formate umgestellt werden musste. Auswirkungen dieser Zäsur spiegeln sich unter anderem in Befunden der Lehrevaluation wider. Der Beitrag basiert auf zwölf Dossiers zu Lehrevaluationen an Pädagogischen Hochschulen, die auf der Basis von Ergebnispräsentationen und anderen Quellen zusammengestellt wurden; vertiefend stehen für einen dieser Fälle Originaldaten der Befragung von Studierenden und Lehrenden zur Verfügung. Beim Vergleich dieser Daten mit Befunden aus den anderen Dossiers zeigt sich, dass die akute Krisensituation bei tendenziell hohem individuellem Mehraufwand weitgehend erfolgreich bewältigt wurde, wobei die Belastungen der Umstellung für die Lehrenden in der Regel höher waren als für die Studierenden. Die Umstellung war gleichwohl aus Sicht beider Gruppen mit Einbussen hinsichtlich der Qualität des Lehrangebots, der Interaktion und des Lernerfolgs verbunden. Mehrheitlich wollen beide Gruppen nach dem Ende der Pandemie nicht zum Status quo ante der Präsenzlehre zurückkehren, wobei der Wunsch nach dem Einsatz von Online-Formaten bei den Studierenden insgesamt deutlich stärker ausgeprägt ist als bei den Lehrenden.

Schlagwörter akademische Lehre – Lehrevaluation – Emergency Remote Teaching – Distance Learning – Covid-19

The impact of Covid-19 on teacher education. Findings from evaluations of academic teaching 2020

Abstract In 2020, the Covid-19 pandemic has led to emergency remote teaching in higher education worldwide. The article analyses perceptions of students and staff of a Swiss university of teacher education concerning the forced switch to online teaching and learning during the spring term 2020. Data were collected by an online survey of academic courses at the end of the term. Drawing upon these findings and additional information from other universities of teacher education in Switzerland, Austria and Germany, the study shows that the disruption was a very stressful experience for students and staff. On the whole, the study highlights that the coping strategies chosen by individuals and organizations were in most cases successful. After the pandemic, neither students nor staff want to return to the status quo ante. Academic teachers are more reluctant regarding the expansion of distance learning, however, than their students.

Keywords academic teaching – evaluation of teaching – emergency remote teaching – distance learning – Covid-19

1 Einleitung

Kurz nach Beginn der regulären Vorlesungszeit im Februar mussten die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ihr Angebot an Präsenzveranstaltungen im Frühjahrssemester 2020 aufgrund der Covid-19-Pandemie kurzfristig auf Online-Formate umstellen. Etwas zeitversetzt trat dieselbe Situation mit Beginn des Sommersemesters 2020 an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und Österreich ein; das gesamte Hochschulwesen aller drei Länder folgte hier einem globalen Muster der notfallmässigen Virtualisierung akademischer Lehre (Farnell, Skledar Matijević & Šćukanec Schmidt, 2021; Marinoni, van't Land & Jensen, 2020). Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich diese Zäsur in Ergebnissen der Lehrevaluation für das jeweils erste «Corona-Semester» 2020 spiegelt.

Der Analyse liegt das CIPP-Modell (Stufflebeam, 2003) zugrunde, dem eine Angebots-Nutzungs-Perspektive hinzugefügt wurde (Fend, 1998; Helmke, 2012), um den Notfallcharakter der Umstellung zu akzentuieren: Allein die studentische Nutzung des Lehrangebots in Form von Distance Learning zu betrachten, würde zu kurz greifen, weil Distance Learning im Normalfall nach einer längerfristigen Vorbereitung implementiert wird, während der Ausbruch von Covid-19 eine abrupte Umstellung des Lehrangebots auf Emergency Remote Teaching erzwungen hat (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Die Auswertung stützt sich nicht nur auf Sondierungen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ($N = 16$), sondern auch auf Erkundungen an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland ($N = 6$) und Österreich ($N = 13$). Durch Korrespondenz per E-Mail und durch Internetrecherchen konnten für zwölf von insgesamt 35 Hochschulen Dossiers erstellt werden, die sich auf Evaluationsberichte, Ergebnispräsentationen oder Medienmitteilungen sowie auf individuelle Auskünfte und in wenigen Fällen auch auf aktuelle wissenschaftliche Publikationen (vgl. Brunner, 2021; Krammer, Pflanzl & Matischek-Jauk, 2020; Oswald, Meier, Stanisavljevic, Meyer & Zulliger, 2020) erstrecken. Fünf dieser Dossiers beziehen sich auf Schweizer Quellen. Einer der untersuchten Fälle ist die Pädagogische Hochschule, an der der Verfasser tätig ist; die Vorarbeiten erstrecken sich hier sowohl auf die Lehrevaluation zum Frühjahrssemester 2020 (Quesel, 2020a) als auch auf die Evaluation der Umstellung des Hochschulbetriebs auf Homeoffice (Quesel, 2020b).

Der folgende Abschnitt beinhaltet theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Lehrevaluation, die in das erweiterte CIPP-Modell münden. Dem schliessen sich Ausführungen zum methodischen Vorgehen und zur Datengrundlage an. Der Ergebnisteil stellt zunächst ausgewählte Befunde zu den Originaldaten des Falls CH_1 dar, die dann im Hinblick auf die anderen Dossiers zur Lehrevaluation eingeordnet werden. Nach einer kurzen Diskussion schliesst der Beitrag mit einem Fazit.

2 Lehrevaluation in einer Angebots-Nutzungs-Perspektive

2.1 Zum Evaluationsbegriff

Bei Evaluationen handelt es sich um systematische empirische Untersuchungen zu Eignung, Wert oder Nutzen von Objekten oder Prozessen (Scriven, 1991, S. 139). Sie setzen Kriterien voraus, anhand derer der Ist-Zustand des Objekts mit einem Soll-Zustand verglichen werden kann, nutzen das Repertoire empirischer Forschungsmethoden und münden in Berichte, die sich sowohl an Gesichtspunkten der Wissenschaftlichkeit als auch an Gesichtspunkten der Praxisrelevanz orientieren: Diagnosen und Empfehlungen in Evaluationsberichten erfüllen ihren Zweck nur dann, wenn sie für Anspruchsgruppen anschlussfähig sind. Standards von professionellen Netzwerken und Fachgesellschaften bilden bewährte Konventionen für die Vorbereitung und die Durchführung von Evaluationen wie auch für die Kommunikation von deren Ergebnissen ab (DeGeval, 2016; SEVAL, 2016; Yarbrough, Shulha, Hopson & Caruthers, 2011).

2.2 Ziele und Aussagekraft von Lehrevaluationen

Lehrevaluationen haben einen formativen Charakter, weil sie zu besseren Veranstaltungen führen sollen (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Scriven, 1991, S. 168–169). Allerdings steht nicht das Lernen der Studierenden im Vordergrund: In erster Linie geht es um das *Lernen der Lehrenden*, die durch das studentische Feedback Hinweise zum Gelingen und zum Verbesserungspotenzial ihrer Veranstaltungen erhalten sollen; in zweiter Linie kommt die *Selbstbeobachtung der Hochschule* auf der Ebene von Organisationseinheiten oder Studiengängen hinzu. Bei der Frage, in welchem Ausmass solche Evaluationen tatsächlich zur Sicherung und zur Steigerung der Studienqualität beitragen, ist der Forschungsstand nicht durch einen Konsens geprägt (vgl. etwa Alderman, Towers & Bannah, 2012; Benton & Cashin, 2012; Hallinger, 2010; Marsh, 2007; Rindermann, 2003; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013; Uttl, White & Gonzalez, 2017; Wolbring, 2013). Bedenken machen sich vor allem an den folgenden Punkten fest: Als Befragung der Studierenden während oder am Ende des Semesters angelegt, könne die Lehrevaluation lediglich Befunde zu selbst attribuierten Lernfortschritten liefern. Sie bezeuge deshalb nicht den Outcome des Zuwachses an akademischer Kompetenz, sondern liefere eher Hinweise auf die Passung von Themen, Material und Interaktionsformen. Hohe akademische Anforderungen schliessen zwar nicht aus, dass Lehrende ihre Veranstaltungen auf eine ansprechende Art gestalten; wer aber studentisches Verhalten oder studentische Beiträge kritisiert, muss möglicherweise damit rechnen, dass die Studierenden im Rahmen der Lehrevaluation mit einem kritischen Echo antworten. Vor dem Hintergrund dieser Bedenken ist einzuräumen, dass die Befunde von solchen Evaluationen kein vollständiges Bild der Qualität akademischer Lehre bieten können – was auch damit zusammenhängt, dass sich diese Qualität aus vielen unterschiedlichen Facetten zusammensetzt (Harvey, 2006; Hénard, 2010; Teichler, 2006). Empirisch lässt sich aber belegen, dass das Ausmass der Studienzufriedenheit, die sich in Lehrevaluationen offenbart, ein wichtiger begünstigender Faktor für den Kompetenzaufbau der Studierenden ist (Blüthmann, 2012; Hénard, 2010; Rindermann, 2009; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Wolbring, 2013).

2.3 Das erweiterte CIPP-Modell

Für die Analyse von Lehrevaluationen stehen verschiedene Ansätze zur Verfügung (Alderman et al., 2012; Hénard, 2010). Im Hinblick auf die akute Krisensituation des Ausbruchs der Covid-19-Pandemie und der Schliessung der Hochschulen wird hier der Vorschlag gemacht, das CIPP-Modell von Stufflebeam (2003) als Ansatz zu wählen, das zwischen dem Kontext (C), Inputfaktoren (I), Prozessmerkmalen (P1) und Produkten (P2) differenziert, wobei sich der Begriff des Produkts sowohl auf materielle als auch auf ideelle Güter beziehen kann. Je nach Blickwinkel kann diese Produktdimension etwa im Hinblick auf den kurzfristig erzielten Output, den längerfristig erzielten Outcome oder die Nachhaltigkeit von Effekten (Impact) spezifiziert werden; der Sprachgebrauch im Feld der Evaluationsforschung und Evaluationspraxis ist hier uneinheitlich (vgl. u.a. Scheerens, 2000; Scriven, 1991; Weiss, 1998). Zum Kontext gehören die psychosozialen Rahmenbedingungen der Lehre. Der Input beinhaltet die seitens der Hochschule bereitgestellten Ressourcen, aber auch curriculare Vorgaben und Anforderungen. Die Prozessdimension erstreckt sich auf die Durchführung von Veranstaltungen und die Interaktion von Lehrenden und Studierenden; zu den Produkten gehören die Studienzufriedenheit und der selbst attribuierte Lernfortschritt. Während es bei der Evaluation des Studienerfolgs sinnvoll ist, kognitive und motivationale Ressourcen der Studierenden als zentrale Inputfaktoren zu behandeln (vgl. etwa Blüthmann, 2012), steht bei der Lehrevaluation das institutionelle Setting der Veranstaltungen im Zentrum. Hier können die Hochschulen Aspekte der kognitiven oder der motivationalen Vorsozialisation auf der Ebene von Anforderungen spezifizieren. Was tatsächlich eingespeist wird, zeigt sich aber nicht beim Input der Studienorganisation, sondern in der Prozessdimension des Studienalltags.

Das CIPP-Modell wird hier in Anknüpfung an Fend (1998) und Helmke (2012) durch eine Angebots-Nutzungs-Perspektive ergänzt (vgl. Abbildung 1), die verdeutlichen soll, dass es bei der Lehrevaluation zum Frühjahrssemester oder Sommersemester 2020 nicht einfach nur um Distance Learning ging: Herkömmlicherweise lässt dieser Begriff an ein Programm denken, dessen Implementation längere Planungen, ausformulierte didaktische Intentionen und ein erprobtes Methodenarsenal voraussetzt, während der Ausbruch von Covid-19 eine Zäsur mit sich gebracht hat, bei der der Hochschulbetrieb zwangsweise und abrupt auf virtuelle Formate umgestellt werden musste.

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

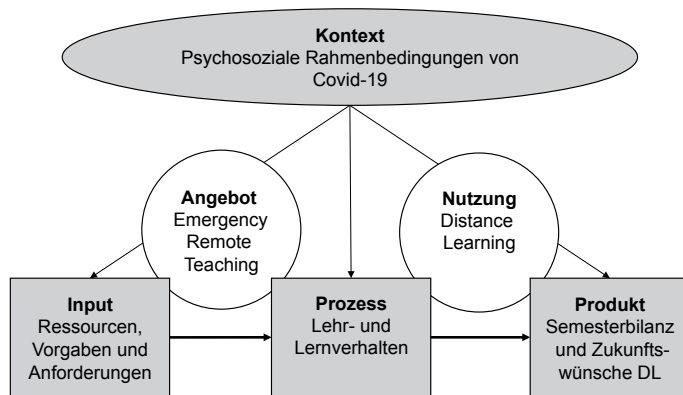


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur Lehrevaluation (eigene Darstellung in Anknüpfung an Fend, 1998; Helmke, 2012; Stufflebeam, 2003; DL = Distance Learning).

Auch wenn viele Hochschulen bereits über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit Distance Learning gesammelt hatten, ging es im Frühjahr 2020 nicht darum, eine systematisch entwickelte Strategie umzusetzen; vielmehr musste das Lehrangebot ad hoc auf Emergency Remote Teaching umgestellt und iterativ der Situation angepasst werden (Hodges et al., 2020) – wobei zunächst offen war, wie gut diese Umstellung gelingt und wie die Studierenden das mehr oder weniger stark improvisierte Online-Angebot tatsächlich nutzen. Diese Herausforderungen sind nicht trivial, weil sich selbst bei systematisch entwickelten Strategien für Distance Learning in Meta-Analysen gezeigt hat, dass die Online-Angebote nicht per se traditionellen Formaten des Präsenzstudiums ebenbürtig oder gar überlegen sind (Means, Toyama, Murphy & Baki, 2013).

3 Vorgehen und Datengrundlage

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die hochschulweite Durchführung der Lehrevaluation an einer schweizerischen Pädagogischen Hochschule zum ersten «Corona-Semester» (Quesel, 2020a), ergänzt um eine Evaluation der Erfahrungen der Mitarbeitenden mit der Umstellung auf Homeoffice (Quesel, 2020b); dieser Fall wird im Weiteren als «CH_1» geführt. Im Anschluss daran erfolgten Recherchen zur Lehrevaluation an anderen Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz per E-Mail, um die Befunde des Einzelfalls besser einordnen zu können und die Gefahr einer «Bauchnabelschau» zu vermeiden. Die Grundgesamtheit erstreckt sich auf $N = 35$ Pädagogische Hochschulen; aufgrund der Rückmeldungen konnten zu $n = 12$ dieser Hochschulen Dossiers zur Lehrevaluation des Frühjahrs- oder Sommersemesters 2020 angelegt werden (unter Einschluss des Falls CH_1). Originaldaten liegen nur für CH_1 vor; die Dossiers zu den anderen Fällen erstrecken sich auf unterschiedliche Quellen

wie Evaluationsberichte, Ergebnispräsentationen, Medienmitteilungen und vereinzelt auch auf wissenschaftliche Veröffentlichungen. Aufgrund der Heterogenität dieser Quellen ist zu betonen, dass der vorliegende Beitrag einen Werkstattbericht darstellt, der im Kontext der Pandemie entstanden ist und bestenfalls erste Hinweise für eine hochschulübergreifende Synthese bieten kann.

Die verwendeten Originaldaten des Falls CH_1 stammen aus einer Lehrevaluation im Zeitfenster vom 19. Mai bis 3. Juni 2020, wobei der eine Datensatz die Befragung der Studierenden und der andere Datensatz die weitgehend analog konzipierte Befragung der Lehrenden beinhaltet (vgl. Quesel, 2020a). Für Schweizer Verhältnisse handelt es sich um eine grosse Pädagogische Hochschule; von 3188 angeschriebenen Studierenden haben 777 an der Lehrevaluation am Ende des Frühjahrssemesters 2020 teilgenommen, was einem Rücklauf von 24.4% entspricht. Bei den Lehrenden haben von 452 angeschriebenen Personen 219 geantwortet; hier beträgt der Rücklauf 48.5%. Die Online-Erhebung erfolgte mit Questback Unipark, die quantitative Auswertung mit SPSS 25, die qualitative Auswertung mit MAXQDA 2018.

Ähnlich wie bei den Originaldaten im Fall CH_1 beziehen sich die in den Dossiers der anderen Hochschulen dokumentierten Antworten von Studierenden und Lehrenden in der Regel auf geschlossene Fragen mit Likert-Skalen, wobei die Fragestellungen und die Stufen für die Beantwortung uneinheitlich sind. In vielen Fällen konnten individuelle Eindrücke oder Erfahrungen über Kommentarfelder spezifiziert werden. Indes wurden nicht an allen Pädagogischen Hochschulen zentral Befragungen bei Studierenden und Lehrenden durchgeführt. So ist auch der Umstand, dass nur für zwölf der insgesamt 35 kontaktierten Hochschulen Dossiers zur Lehrevaluation erstellt werden konnten, auf unterschiedliche Vorgehensweisen zurückzuführen. Neben synchron durchgeführten Vollerhebungen bei Studierenden und Lehrenden gab es in der Evaluationspraxis mehrere Varianten, beispielsweise a) Konzentration auf die Befragung der Studierenden (unter Ausklammerung der Lehrenden), b) zentrale Befragung zu ausgewählten Teilen des Lehrangebots, die als Stichprobe in einem Evaluationszyklus (gemäss «Fahrplan») an der Reihe waren, oder c) dezentrale Selbstevaluation durch die Lehrenden. Das Bild ist aber auch deshalb unvollständig, weil teilweise aus Gründen der Vertraulichkeit keine Befunde mitgeteilt wurden.

Von den insgesamt zwölf Dossiers stammen fünf aus der Schweiz und sind ebenfalls auf das Frühjahrssemester 2020 bezogen; hinzu kommen drei Dossiers aus Deutschland und vier Dossiers aus Österreich, die wegen des anders angelegten akademischen Jahrs auf das Sommersemester 2020 bezogen sind. Da die Dossiers teilweise interne Papiere vertraulichen Charakters enthalten, werden diese Fälle anonymisiert und mittels einer Länderkennzeichnung (AT_1, D_1 etc.) benannt. Der Kern an gemeinsamen oder ähnlichen Fragestellungen in den vorliegenden Dossiers ist durch die folgenden Stichworte zu kennzeichnen:

1. In der *Kontextdimension* steht die Auswirkung der Pandemie auf die individuelle Lebenssituation von Studierenden und Lehrenden im Zentrum.
2. In der *Inputdimension* und mit Blick auf Emergency Remote Teaching geht es um die Frage, welche Technologien für die Umstellung genutzt werden konnten. Des Weiteren geht es um die Qualität der Krisenkommunikation der Hochschule und um die Anpassung von formalen Anforderungen des Studiums (speziell im Hinblick auf Leistungsnachweise oder Prüfungen).
3. Die Mehrzahl der Fragen bezieht sich auf die *Prozessdimension* von Emergency Remote Teaching und Distance Learning: Hier geht es um die tatsächliche Verwendung von Tools, den durch die Umstellung erzeugten Mehraufwand, den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren sowie das selbst oder fremdbeobachtete Lern- und Arbeitsverhalten. Zudem geht es um die Frage, in welcher Hinsicht und in welchem Ausmass die Umstellung auf Emergency Remote Teaching und Distance Learning durch eigene Vorerfahrungen mit Online-Formaten erleichtert wurde.
4. Der *Produktdimension* sind Fragen nach der Zufriedenheit der Lehrenden und Studierenden mit dem Erreichen der Semesterziele, nach der bilanzierenden Abwägung von Vor- und Nachteilen des Arbeitens und Lernens zu Hause sowie nach Wünschen für die zukünftige Kombination von Präsenzformaten und Online-Formaten zuzuordnen.

4 Ergebnisse

Der nächste Abschnitt widmet sich den Originaldaten des Falls CH_1; hernach folgt die Einordnung anhand weiterer Dossiers zur Lehrevaluation an anderen Pädagogischen Hochschulen.

4.1 Befunde des Falls CH_1

Die Darstellung des Falls CH_1 konzentriert sich auf deskriptive Werte, ergänzt um Mittelwertvergleiche auf der Basis von *t*-Tests für unabhängige Stichproben; qualitative Befunde werden aus Platzgründen nur stichwortartig benannt.

a) Kontext

Im Fall CH_1 schätzt rund ein Drittel der Studierenden die eigene private Mehrbelastung aufgrund der Covid-19-Krise – etwa wegen eigener gesundheitlicher Probleme oder wegen zusätzlicher familiärer Betreuungsaufgaben – als sehr niedrig oder eher niedrig ein, rund ein Fünftel verortet sich hier im mittleren Bereich. 28% sehen sich hier eher hoch und 14% sehr hoch belastet. Bei den Lehrenden ergibt sich ein ähnliches Muster, wobei knapp 25% eine eher hohe und knapp 18% eine sehr hohe Belastung signalisieren. Die Mittelwerte liegen jeweils knapp über dem Skalenmittelpunkt von 3 mit einer ähnlichen Standardabweichung von $SD = 1.26$ ($M = 3.12$) für die Studierenden und $SD = 1.27$ ($M = 3.19$) für die Lehrenden; der *t*-Test ergibt keine signifikanten

Differenzen zwischen den Studierenden und den Lehrenden. In freien Antworten tritt im Hinblick auf die Belastungen durch die Pandemie sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden hervor, dass durch die erzwungene Isolation vor allem die Möglichkeit für direkten und spontanen Austausch verloren gegangen ist. Umgekehrt wird von beiden Gruppen in den freien Antworten des Öfteren gewürdigt, dass die Umstellung auf Online-Formate auch positive Aspekte beinhaltet, weil die Lern- oder Arbeitszeit flexibler eingeteilt werden könne und weil Zeitverluste auf Schiene oder Strasse wegfallen würden.

b) Input und Emergency Remote Teaching

Hinsichtlich des Inputs für die Krisenbewältigung sind beide Gruppen mit den technischen Angeboten für Distance Learning seitens der Hochschule ähnlich zufrieden (Studierende: $M = 4.03$, $SD = .98$; Lehrende: $M = 3.94$, $SD = 1.09$). Im Gegensatz dazu treten bei der Zufriedenheit mit den vorgenommenen formalen Anforderungen für Leistungsnachweise signifikante Unterschiede zutage (vgl. Tabelle 1): Zwar befindet sich der Durchschnittswert jeweils im positiven Bereich (Studierende: $M = 3.48$, $SD = 1.16$; Lehrende: $M = 4.17$, $SD = .89$), er ist aber bei den Studierenden mit $t(967) = -7.935$ ($p < .005$) signifikant niedriger.

Tabelle 1: Input und Emergency Remote Teaching – Zufriedenheit mit Tools und formalen Anpassungen

	Studierende			Lehrende		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich bin zufrieden mit den technischen Angeboten seitens der Hochschule für Distance Learning.	765	4.03	.98	216	3.94	1.09
Ich bin zufrieden mit den Anpassungen bei den Leistungsnachweisen.	766	3.48	1.16	203	4.17	.89

Antwortskala: 1 = «trifft nicht zu» bis 5 = «trifft zu».

c) Prozessmerkmale von Emergency Remote Teaching und Distance Learning

Die Studierenden signalisieren mit einer leicht zustimmenden Antworttendenz, dass die Umstellung auf Distance Learning einen grossen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet habe ($M = 3.55$, $SD = 1.32$); bei den Lehrenden liegt dieser Wert mit $M = 4.29$ ($SD = .98$) deutlich höher (vgl. Tabelle 2); die Differenz ist mit $t(991) = -7.796$ ($p < .005$) signifikant.

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

Tabelle 2: Prozessmerkmale – Zeitaufwand durch Umstellung auf Emergency Remote Teaching und Distance Learning

	Studierende			Lehrende		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Die Umstellung hat für mich einen grossen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet.	774	3.55	1.32	219	4.29	.98

Antwortskala: 1 = «trifft nicht zu» bis 5 = «trifft zu».

Für die Nutzung von Vorerfahrungen mit Distance Learning, die bei der Krisenbewältigung als Ressourcen genutzt werden konnten, ergibt sich dieses Bild: Knapp 60% der Studierenden stufen ihre Vorerfahrungen als «sehr niedrig» oder «eher niedrig» ein, etwa 20% verorten sich in einem mittleren Bereich, 16% schätzen diese Vorerfahrungen als «eher hoch» und 5% als «sehr hoch» ein. Bei den Lehrenden stufen 43% ihre Vorerfahrungen als «sehr niedrig» oder «eher niedrig» ein; ein Drittel verortet sich im mittleren Bereich. 16% der Lehrenden verorten sich «eher hoch» und rund 6% «sehr hoch»; der Mittelwert liegt für die Studierenden bei $M = 2.44$ ($SD = 1.16$) und bei den Lehrenden etwas höher bei $M = 2.7$ ($SD = 1.09$), wobei die Unterschiede signifikant sind $t(974) = -2.987$ ($p < .005$). Hinsichtlich der Interaktion von Studierenden und Lehrenden ergibt sich für beide Gruppen ein Mittelwert im schwach positiven Bereich (Studierende: $M = 3.62$, $SD = 1.05$; Lehrende: $M = 3.56$, $SD = 1.16$), wobei die Differenz nicht signifikant ist. Hier ist mithin für beide Gruppen eine leicht positive Antworttendenz festzustellen.

Im Vorfeld der Lehrevaluation ist für den Fall CH_1 die Frage aufgeworfen worden, ob sich der zeitliche Mehraufwand für Studierende im ersten Studienjahr stärker bemerkbar gemacht hat als für Studierende in höheren Jahrgängen: Explorativ kann hier die Hypothese aufgestellt werden, dass die akademische Sozialisation im ersten Studienjahr weniger weit vorangeschritten ist und die Herausforderungen des Lockdowns deshalb grösser sind. Umgekehrt liesse sich aber auch vermuten, dass für Studierende im dritten Studienjahr der Aufwand grösser ist, weil ihnen Abschlussprüfungen bevorstehen. Ein Teilvergleich von Bachelorstudierenden (Kindergarten- und Primarstufe) des ersten ($N = 161$) und des dritten Studienjahrs ($N = 114$) liefert den Befund, dass die zeitliche Belastung im ersten Studienjahr mit $M = 3.89$ ($SD = 1.21$) in der Tat stärker empfunden wird als im dritten Studienjahr mit $M = 3.5$ ($SD = 1.29$); die Differenz ist mit $t(273) = 2.543$ ($p < .05$) signifikant.

In freien Antworten wird von Studierenden mehrfach bekundet, dass die Umstellung auf Distance Learning mehr Kompetenzen bei der Selbstorganisation des Studiums verlange. Mitunter wird moniert, dass die Zahl und die Art von Arbeitsaufträgen bei der Umstellung auf Emergency Remote Teaching aufgrund von unterschiedlichen individuellen Strategien aufseiten der Lehrenden unübersichtlich geworden seien. In den Kommentaren der Lehrenden tritt im Hinblick auf die Prozessdimension der Lehre stärker der Aspekt hervor, dass die Lehre bei Online-Formaten weniger persönlich und die Resonanz bei den Studierenden weniger gut wahrnehmbar sei. Die Unterschiedlichkeit individueller Strategien ist aus der Sicht der Lehrenden eine Begleiterscheinung von Emergency Remote Teaching: Bei ad hoc erforderlichen Anpassungen auf der Ebene einzelner Veranstaltungen hat die Zeit für die Koordination innerhalb des Kollegiums gefehlt.

d) Produktdimension: Bilanzen und Perspektiven

Im Fall CH_1 sind die Studierenden mit Blick auf die individuelle Semesterbilanz danach gefragt worden, wie zufrieden sie insgesamt mit der Umstellung der Lehre auf Online-Formate im Frühjahrssemester 2020 seien (vgl. Tabelle 3); das arithmetische Mittel beträgt hier $M = 3.78$ ($SD = .99$). Bei den Lehrenden fällt das Urteil über die eigene Umstellung auf Emergency Remote Teaching insgesamt noch etwas positiver aus: Für die Zufriedenheit ergibt sich hier ein Mittelwert von $M = 4.06$ ($SD = .95$); die Differenz zu den Studierenden ist mit $t(357.95) = -3.764$ ($p < .005$) signifikant. Bei der Semesterbilanz zum eigenen Lernverhalten unter den Bedingungen von Distance Learning liegt der Mittelwert für die Studierenden bei $M = 4.02$ ($SD = 1.0$); die Zufriedenheit der Lehrenden mit der Umstellung der Studierenden auf Distance Learning ist mit $M = 4.28$ ($SD = .9$) sogar noch höher, wobei auch hier die Differenz mit $t(985) = -3.355$ ($p < .005$) signifikant ist. Diese Zufriedenheitswerte dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in vielen freien Antworten ein beträchtlicher Leidensdruck infolge des Ausufers von virtuellen Aktivitäten, eine oft grosse Hektik beim Finden situativer Notlösungen und speziell auch eine beträchtliche akademische Vereinsamung beklagt werden.

Relativ deutlich tritt in den Antworten der Studierenden hervor, dass sie mehrheitlich trotz der krisenbedingten Umstellung auf Distance Learning mit den erreichten Lernzielen zufrieden sind ($M = 4.02$, $SD = .93$), und tendenziell bestätigen die Lehrenden diese Einschätzung, wobei der Mittelwert etwas niedriger ausfällt ($M = 3.81$, $SD = 1.01$); die Differenz ist auch hier mit $t(980) = -2.800$ ($p = .005$) signifikant. Bei den Mittelwerten für den Teilvergleich von Bachelorstudierenden (Kindergarten- und Primarstufe) des ersten und des dritten Studienjahrs ergeben sich keine signifikanten Unterschiede: Für das erste Studienjahr liegt der Mittelwert bei $M = 3.95$ ($SD = .97$), für das dritte Studienjahr bei $M = 3.99$ ($SD = 1.04$).

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

Tabelle 3: Produktdimension – Semesterbilanz zur Studien- und Arbeitszufriedenheit

	Studierende			Lehrende		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alles in allem bin ich zufrieden mit ...						
... der Umstellung auf Emergency Remote Teaching	770	3.78	.99	217	4.06	.95
... dem praktizierten Distance Learning	771	4.02	1.00	216	4.28	.90
... dem Erreichen der Lernziele	767	4.02	.93	215	3.81	.99

Antwortskala: 1 = «trifft nicht zu» bis 5 = «trifft zu».

Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden sind gefragt worden, wie ihre Bilanz zum ersten «Corona-Semester» im Vergleich zu früheren Präsenzveranstaltungen ausfalle (vgl. Abbildung 2). Rund 47% der Studierenden schätzen ihren Lernfortschritt im Frühjahrssemester 2020 im Vergleich zu früher besuchten Präsenzveranstaltungen in etwa gleich ein. 24% stufen ihren Lernfortschritt «eher negativer», 18% «eher positiver» ein; je 5% kommen zu einer deutlich negativeren oder deutlich positiveren Einschätzung.

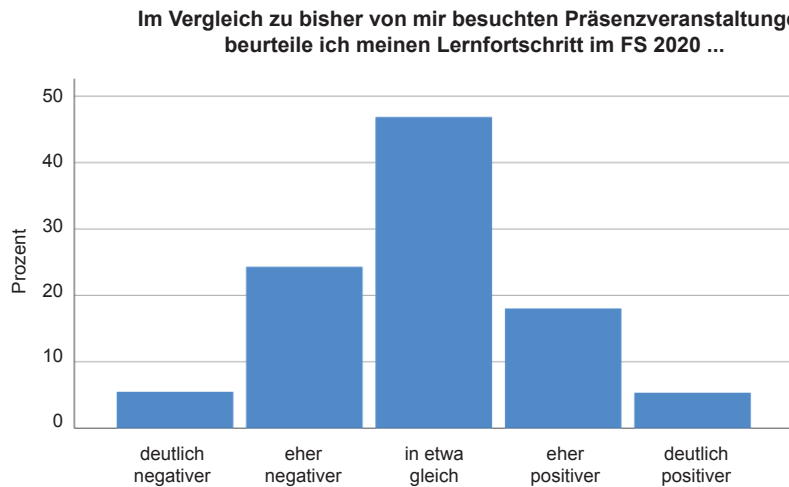


Abbildung 2: Retrospektive Selbsteinschätzung des Lernfortschritts der Studierenden (N = 749).

Bei den Lehrenden ergibt die Einschätzung zur Qualität des eigenen Lehrangebots im Vergleich zu früher durchgeführten Präsenzveranstaltungen ein ähnliches Muster, wobei der negative Akzent etwas stärker ausgeprägt ist als bei den Studierenden: 54% schätzen die Qualität ihrer Lehre in etwa gleich ein, knapp 32% eher negativer und rund 10% eher positiver als früher. Knapp 4% kommen zu einer deutlich negativeren Einschätzung; eine Person schätzt die Qualität der eigenen Lehre deutlich positiver ein (vgl. Abbildung 3).

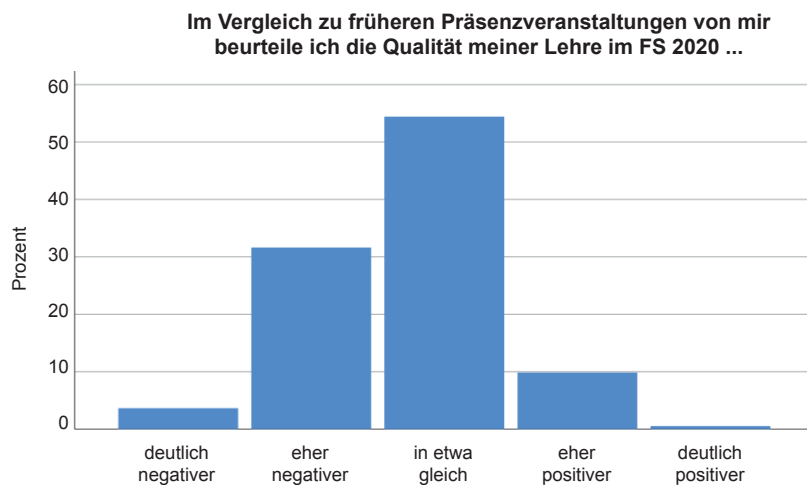


Abbildung 3: Retrospektive Selbsteinschätzung der Qualität der Lehre (N = 193).

Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden sind bei der Lehrevaluation zum Frühjahrssemester 2020 gefragt worden, wie gross aufgrund ihrer Erfahrungen der Anteil von Distance Learning am Studium sein sollte (vgl. Tabelle 4). Der Range ist hier sehr beträchtlich: Bei den Studierenden reicht er von 0 bis 100% und bei den Lehrenden von 0 bis 82%. Der Mittelwert liegt bei den Studierenden bei $M = 46.77\%$ ($SD = 21.66$) und bei den Lehrenden bei $M = 31.32\%$ ($SD = 16.01$).

Tabelle 4: Produktdimension – Wünschenswerter Anteil von Distance Learning am Studium (in %)

	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
... aus der Sicht der Studierenden (N = 773)	0–100	46.77	21.66
... aus der Sicht der Lehrenden (N = 209)	0–82	31.32	16.01

4.2 Einordnung anhand weiterer Dossiers zur Lehrevaluation

Bei der Einordnung der Fallstudie im Hinblick auf die Dossiers der anderen Pädagogischen Hochschulen treten in vielen Punkten Gemeinsamkeiten zutage: Für die *Kontextdimension* ist durchgängig festzustellen, dass Studierende und Lehrende die Pandemie als «grosse Herausforderung» (D_3) wahrnehmen, wobei die Doppelbelastung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie aus biografischen Gründen vor allem bei den Lehrenden bemerkbar ist. Als Problematik tritt das Fehlen direkter und spontaner Kontakte hervor; umgekehrt besteht aber auch Konsens darin, dass bei Online-Formaten mehr Flexibilität möglich ist und die Zeitsouveränität grösser ist als bei Präsenzveranstaltungen.

Bei der *Inputdimension* tritt hervor, dass viele Studierende ihrer Pädagogischen Hochschule bei der Krisenbewältigung die Schulnote «gut» geben würden (AT_3) und dass sie speziell von der Klarheit der Krisenkommunikation profitiert haben (AT_2, D_1, D_2). In der *Prozessdimension* wird den Lehrenden von vielen Studierenden bescheinigt, dass sie sorgfältig betreut worden seien (D_2); allerdings zeigt sich in allen Dossiers das Monitum, dass der Workload durch die Umstellung auf Distance Learning gestiegen sei, wobei sich die Kritik vor allem an der wachsenden Zahl von Arbeitsaufträgen und an unklar formulierten Aufträgen festmacht (AT_3, AT_4, D_2). Umgekehrt zieht sich durch die Rückmeldungen von Lehrenden die Klage, dass die wachsenden Betreuungsaufgaben das Privatleben unterminieren: Im Fall D_3 sehen mehr als 60% der Lehrenden die Balance verschiedener Lebensbereiche wie Arbeit, Familie und Freizeit als stark oder sehr stark gefährdet an.

Für die *Produktdimension* wird im Fall D_1 anhand des Vergleichs zu Daten aus früheren Semestern konstatiert, dass die Studienzufriedenheit am Ende des Sommersemesters 2020 deutlich geringer gewesen sei. Für den Fall CH_2 werden Beeinträchtigungen der Studienzufriedenheit ausgangs des Frühjahrssemesters 2020 dahin spezifiziert, dass etwa sechs von zehn Studierenden aufgrund der notfallbedingten Umstellung wegen ihrer aktuellen akademischen und berufspraktischen Kompetenzentwicklung besorgt sind; wegen des Studienabschlusses machen sich vier von zehn Studierenden Sorgen. Diese Sorge schliesst nicht aus, dass zugleich acht von zehn Studierenden meinen, dass sie mit der Situation «eher gut» oder uneingeschränkt gut zurechtgekommen seien; bei den Lehrenden sind dies im Fall CH_2 sogar neun von zehn Befragten. Dabei ist einzuräumen, dass solche Statements auch durch unterstellte soziale Erwünschtheit beeinflusst sein können – Krisensituationen verlangen gleichsam nach demonstrativem Selbstbewusstsein.

In verschiedenen Dossiers bestätigt sich für die Produktdimension auch der Befund, dass die Perspektive von Distance Learning von den Studierenden «insgesamt optimistischer» beurteilt wird (CH_3) und dass die Studierenden im Vergleich zu den Lehrenden bei der Normalisierung nach der Pandemie grössere Anteile von Online-Formaten beibehalten würden (CH_2, CH_5, D_3). Im Fall CH_5 kann sich aufseiten der Leh-

renden niemand ein Studium ganz ohne Präsenzanteile als sinnvolle Lösung vorstellen; bei den Studierenden ist das immerhin für 10% grundsätzlich vorstellbar. Der Befund, dass höhere Semester tendenziell mit Distance Learning zufriedener sind, wird unter anderem auch durch den Fall CH_3 bestätigt. Allerdings ist relativierend zu ergänzen, dass qualitative Daten beim Fall CH_4 den Schluss nahelegen, dass der Druck anstehender Prüfungen bei Absolvierenden des finalen Semesters «zu viel Frustration geführt hat».

5 Diskussion

Zur Einordnung der Ergebnisse von Lehrevaluationen sind Schwellenwerte erforderlich, anhand derer Urteile untermauert werden können. Solche Schwellenwerte können sich auf Vergleichsdaten beziehen; sie setzen aber normative Festlegungen in Bezug darauf voraus, welche Ergebnisse zum Beispiel als «zufriedenstellend», «gut» oder «sehr gut» einzustufen sind. Für das erste «Corona-Semester» fehlen solche Schwellenwerte, weil es für die zwangsweise und flächendeckende Umstellung auf Emergency Remote Teaching keinen Präzedenzfall gibt. Zwar wird in mehreren Dossiers ein Bezug zu früheren Semestern hergestellt und konstatiert, dass die Studienzufriedenheit im ersten «Corona-Semester» gesunken sei, jedoch wird das in der Regel umgehend mit der Einschränkung versehen, dass die aktuellen Daten mit früheren Semestern nur schlecht vergleichbar seien. In den bewertenden Textpassagen wird in allen Dossiers konstatiert, dass das erste «Corona-Semester» eine Zäsur gewesen sei, die zu gravierenden Mehrbelastungen bei Studierenden und Lehrenden geführt habe, wobei die Umstellung auf Emergency Remote Teaching eine Vielzahl von kommunikativen Detailproblemen mit sich gebracht habe, die von der Hochschule insgesamt zufriedenstellend gemeistert worden seien.

Bei hochschulübergreifenden Aussagen ist Vorsicht geboten, weil die eingesetzten Erhebungsinstrumente verschieden sind und weil die jeweilige «Evaluationsgeschichte» der Hochschulen nur ansatzweise sichtbar wird. Insgesamt treten aber bei den Bewertungen des Lernens und des Arbeitens im Lockdown viele Ähnlichkeiten hervor: Isolation ist der prominenteste negative Aspekt; flexiblere Lern- und Arbeitszeiten sind der prominenteste positive Aspekt. In fast allen Dossiers ist dokumentiert, dass Studierende mehr oder weniger stark die Inkohärenz individueller Strategien von Lehrenden kritisieren – und regelmässig wird in den Interpretationen auf die fehlende Vorbereitungszeit bei der Umstellung auf Emergency Remote Teaching verwiesen. Hinsichtlich der Differenzen in den Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden wird in mehreren Dossiers konstatiert, dass bei psychosozialen Belastungen auch das Lebensalter und die Verantwortung für eigene Kinder eine wichtige Rolle spielen können. Unterschiede bei der Bewertung von Emergency Remote Teaching und Distance Learning sind möglicherweise durch Mechanismen der Selbst- und Fremdattribuierung zu erklären: Es ist denkbar, dass die Lehrenden die Angebotsseite von Emergency Remote Teaching

positiver sehen, weil sie diese Seite verantworten; umgekehrt ist denkbar, dass Studierende das eigene Nutzungsverhalten beim Distance Learning positiver sehen, weil das in ihre Verantwortung fällt. Wenngleich es plausibel ist, dass die Attribuierungen durch statusspezifischen Bias verzerrt werden, ist der Tenor in den Dossiers eher durch wechselseitiges Wohlwollen geprägt: Es gab Pannen und Missgeschicke, aber alle Beteiligten sehen bei den anderen Akteurinnen und Akteuren primär die Anstrengungen, die Krise zu meistern.

Zu betonen ist dabei, dass die Dossiers zur Lehrevaluation an Pädagogischen Hochschulen im Frühjahrssemester oder Sommersemester 2020 aufgrund der Heterogenität der Quellen eine Collage darstellen, die mit Vorsicht zu interpretieren ist. Zudem sind für die Originaldaten der Fallstudie CH_1 mehrere Limitierungen zu vermerken: Als Lehrevaluation im engeren Sinne des Wortes angelegt, wurden die berufspraktischen Studien von der Erhebung ausgeklammert. Zwar wurde die Anpassung von Leistungsnachweisen thematisiert, im Unterschied zu manchen anderen Dossiers gibt es aber keine Aussagen zu Fragen der Prüfungsorganisation. Als eine dritte Limitierung ist hervorzuheben, dass sich die analysierten Daten auf einen Rücklauf von etwa 25% beziehen: Hier gibt es ein Problem der Selbstselektivität, wobei die Gefahr der Verzerrung möglicherweise auch das Problem des Prüfungsdrucks betrifft: Wer sich wegen anstehender Prüfungen grosse Sorgen macht, nimmt vielleicht gerade deshalb an einer Lehrevaluation nicht teil. Die Ergänzung der anderen Dossiers mit Originaldaten könnte hier zu besseren Einsichten führen, weil dort teilweise ein deutlich höherer Rücklauf verzeichnet wird: Mehrfach liegt dieser Wert für die Studierenden über 50%; bei den Lehrenden wird mitunter ein Rücklauf von mehr als 70% berichtet. Gründliche vergleichende Analysen zu diesen Daten können dazu beitragen, das Gesamtbild besser zu konturieren.

6 Fazit

Die Semesterbilanz für das Frühjahrssemester 2020 fällt in der Fallstudie CH_1 sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden insgesamt verhalten positiv aus, wobei im Vergleich zu den Erfahrungen aus «normalen» Semestern leichte Abstriche bei der Qualität des Angebots im Rahmen von Emergency Remote Teaching, aber auch bei der Nutzung dieses Angebots durch Distance Learning zu machen sind. In den vorliegenden Dossiers zu anderen Lehrevaluationen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ausgangs des Frühjahrssemesters 2020 bestätigt sich dieses Bild weitgehend; und für das Sommersemester 2020 bieten drei Dossiers zur Lehrevaluation an deutschen und vier Dossiers zur Lehrevaluation an österreichischen Pädagogischen Hochschulen ähnliche Befunde. In freien Antworten monieren die Studierenden zwar des Öfteren Probleme mit der Konnektivität, mit heterogenen individuellen Strategien von Lehrenden sowie mit unklaren Anweisungen zum weiteren Vorgehen und zur Respezifikation des Workloads – insgesamt steht aber im Vordergrund, dass die Lehrenden en-

gagiert nach praktikablen Lösungen gesucht, die Tools überwiegend solide funktioniert und die Institutionen Wege für eine klare und zügige Krisenkommunikation gewählt haben. Aus der Sicht der Studierenden besteht beim Distance Learning vor allem Potenzial bei der besseren Abstimmung und Formulierung von Arbeitsaufträgen – und für die Lehrenden ist vordringlich, dass die starke zeitliche Mehrbelastung des abrupten Wechsels zu Emergency Remote Teaching abgebaut wird. Eine Entlastung durch bessere Koordination ist für beide Seiten wünschenswert – die akute Krisensituation hat dafür keinen Spielraum geboten.

Studierende und Lehrende sind sich weitgehend darin einig, dass die erfolgte Umstellung auf Distance Learning keine massiven Einbußen beim Studienerfolg nach sich zieht, und signalisieren mit einer leicht zustimmenden Tendenz, dass diese Umstellung trotz der Krisensituation auch positive Folgen hatte. Für die Zukunft ergibt sich die Aussicht auf einen interessanten Dialog. Für viele Studierende ist es eine realistische Option, 40 bis 50% des Studiums über Distance Learning zu absolvieren; viele Lehrende würden hier eher einen Anteil von 20 bis 30% favorisieren. Die Auffassungen gehen also auseinander – aber nicht so radikal, dass eine Verständigung unmöglich wäre.

Literatur

- Alderman, L., Towers, S. & Bannah, S.** (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18 (3), 261–280.
- Benton, S.L. & Cashin, W.E.** (2012). *Student ratings of teaching. A summary of research and literature*. Manhattan, KS: IDEA Center.
- Blüthmann, I.** (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 273–303.
- Brunner, G.** (2021). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise* (S. 71–86). Wiesbaden: Springer.
- DeGEval.** (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*. Mainz: Deutsche Gesellschaft für Evaluation.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N.** (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Hallinger, P.H.** (2010). Using faculty evaluation to improve teaching quality: A longitudinal case study of higher education in Southeast Asia. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22 (4), 253–274.
- Harvey, L.** (2006). Understanding quality. In E. Froment, J. Kohler, E. Purser & L. Wilson (Hrsg.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work* (Section B 4.1-1: Introducing Bologna objectives and tools) (S. 1–26). Brüssel: European University Association.
- Helmke, A.** (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hénard, F.** (2010). *Learning our lesson. Review of quality teaching in Higher Education*. Paris: OECD.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27. März. Verfügbar unter <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning> (05.10.2021).
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D.** (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3. Auflage). San Francisco: Berrett-Koehler.

Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020

- Krammer, G., Pflanzl, B. & Maticsek-Jauk, M.** (2020). 39 Aspekte der Online-Lehre zur Förderung positiven Erlebens und/oder Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (3), 337–375.
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T.** (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.
- Marsh H.W.** (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (S. 319–383). Dordrecht: Springer.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. & Baki, M.** (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115 (3), 1–47.
- Oswald, Y., Meier, J., Stanisavljevic M., Meyer, J. & Zulliger S.** (2020) *Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern: Erfahrungen während der Corona-Krise. Management Summary*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Quesel, C.** (2020a). *Ergebnisse der Evaluation zum «Emergency Remote Teaching» und «Distance Learning» an der Pädagogischen Hochschule der FHNW im Frühjahrssemester 2020*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Quesel, C.** (2020b). *Ergebnisse der Evaluation zur Umstellung der Pädagogischen Hochschule der FHNW auf Home Office im Frühjahr 2020*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Rindermann, H.** (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233–256.
- Rindermann, H.** (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 64–73.
- Scheerens, J.** (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning Series, IIEP, Vol. 68). Paris: UNESCO.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus L.** (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 199–212.
- Scriven, M.** (1991). *Evaluation thesaurus* (4. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage.
- SEVAL.** (2016). *Evaluationsstandards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft*. Bern: Schweizerische Evaluationsgesellschaft.
- Spooren, P., Brocx, B. & Mortelmans, D.** (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83 (4), 598–642.
- Stufflebeam D.L.** (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam (Hrsg.), *International handbook of educational evaluation* (S. 31–62). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U.** (2006). Was ist Qualität? In V. Chalvet & W. Dreger (Red.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik* (Band 1) (S. 168–184). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Uttl, B., White, C.A. & Gonzalez, D.** (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.
- Weiss, C.** (1998). *Evaluation. Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Wolbring, T.** (2013). *Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Yarborough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. & Caruthers, F.A.** (2011). *The program evaluation standards. A guide for evaluators and evaluation users* (3. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage.

Autor

Carsten Quesel, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, carsten.quesel@fhnw.ch