

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation XI

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie
2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik
– Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von
Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf
Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL
UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren
Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

Lehren und Lernen

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen?
Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik:
Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

Evaluation

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
---	-----

ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
--	-----

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
--	-----

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
---	-----

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
---	-----

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
--	-----

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
---	-----

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
---	-----

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349
---	-----

Wie nützlich sind Lehrevaluationen durch Studierende mittels Ratingskalen?

Arnold Hinz

Diese Studie untersucht die Frage, wie die an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg übliche Lehrevaluation (Evaluation in der Semestermitte mit Vorstellung und Diskussion des Ergebnisses) in die Praxis umgesetzt und von den Studierenden erlebt, bewertet und diskutiert wird. Zentral war hierbei die Frage, ob sich aus Sicht der Studierenden durch die Evaluation die Lehre verbessert. In einem Mixed-Methods-Design wurden eine Fragebogenerhebung (N = 204) und Interviews/Gespräche (N = 6) mit Studierenden durchgeführt. Die Daten dieser Studie zeigen, dass ein Diskurs über die Evaluationsergebnisse eher selten und eher bei den besseren Lehrveranstaltungen erfolgte und dass langfristige Verbesserungen der Lehrqualität als Folge der Lehrevaluation nahezu nie beobachtet wurden.

Im Mittelpunkt der Forschung zu Lehrevaluationen stand bislang die Frage, ob Lehrevaluationen mittels Ratingskalen valide sind (Hinz, 2012). Im Vergleich zur Validität wurde die Nützlichkeit studentischer Lehrevaluationen mittels Ratingskalen seltener untersucht. Die bisher vorliegenden Studien belegen keine Verbesserung der Lehrqualität durch studentische Lehrevaluationen, wobei bemerkenswerterweise auch Befürworter der Validität der studentischen Lehrevaluation zu diesem Befund kommen (Kember, Leung & Kwan, 2002; Lang & Kersting, 2007; Marsh, 2007; Rindermann & Kohler, 2003). Gute Belege gibt es jedoch für die Effektivität von Beratungen als Mittel zur Erhöhung der Lehrqualität, insbesondere in Verbindung mit Rollenspiel- und Redetrainings (Dresel & Rindermann, 2011; Dresel, Rindermann & Tinsner, 2007; Penny & Coe, 2004).

Die an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg seit 2002 durchgeführte Lehrevaluation folgt in etwa dem hochschuldidaktischen Diskursmodell, bei dem angenommen wird, dass Verbesserungen der Lehrqualität nicht einfach durch die Durchführung der Lehrevaluation erfolgen, sondern dass durch den Diskurs mit den Studierenden über die Ergebnisse der Lehrevaluation positive Veränderungen zu erreichen sind (Rindermann & Kohler, 2003). Die Lehrevaluation durch Studierende

mittels Ratingskalen erfolgt dabei nicht am Ende des Semesters, sondern in der Mitte des Semesters („mid-term feedback“), wobei die Evaluationsergebnisse möglichst bald in der Veranstaltung vorgestellt und diskutiert werden sollen (gemäß Evaluationssatzung ist die Besprechung der Ergebnisse obligatorisch). Die Lehrevaluation erfolgt in jeder Lehrveranstaltung, jedoch alternierend in den drei Fakultäten der Hochschule, so dass die Studierenden in jedem Semester in einigen Seminaren an der Lehrevaluation teilnehmen und die Dozenten in jedem dritten Semester an der Lehrevaluation mit allen Veranstaltungen teilnehmen.

Ziele der Untersuchung

In dieser Studie sollten folgende Forschungsfragen untersucht werden:

- Wie wird die Lehrevaluation der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Praxis umgesetzt?
- Wie erleben, bewerten und diskutieren Studierende diese Lehrevaluation?
- Verbessert sich aus Sicht der Studierenden durch die Lehrevaluation die Lehre?

Methode

Die vorliegende Studie folgt einem Mixed-Methods-Design. Unabhängig voneinander sollen die aufgeführten Forschungsfragen durch eine Fragebogenerhebung mit quantitativer Forschungsstrategie und durch Interviews/Gespräche mit qualitativer Forschungsstrategie untersucht werden.

Stichprobe

Die Fragebogenerhebung erfolgte als Gelegenheitsstichprobe im Rahmen von Psychologie-Veranstaltungen bei 204 Studierenden (55 Männer, 148 Frauen) im Grund- und Hauptstudium (Semesterzahl: $M = 5.1$, $SD = 2.6$). Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig, wurde aber von niemandem verweigert; alle Fragebogen wurden auswertbar ausgefüllt. Im Vergleich zur Gesamtgruppe aller Studierenden der PH Ludwigsburg waren die männlichen Studierenden in der Stichprobe leicht überrepräsentiert ($\chi^2_{(.02;1,N=5375)} = 5.8$).

Interviews/Gespräche zur Durchführung, zum Erleben und zur Bewertung der Lehrevaluation wurden mit sechs Studierenden (ein Mann, fünf Frauen) im höheren Semester (2 x 7. Semester, 1 x 8. Semester, 2 x 10. Semester, 1 x 11. Semester) geführt. Alle Gesprächspartner hatten sich freiwillig gemeldet und waren an einem Austausch zum Thema interessiert.

Erhebungsinstrument, Durchführung und Auswertung

Angesichts des Aufwands für die Lehrevaluation sollte die Befragung zur Lehrevaluation knapp sein. Das Fragebogeninstrument bestand aus zwei demographischen Fragen (Geschlecht, Semesterzahl) und sieben geschlossenen Fragen. Die Gespräche zur Lehrevaluation wurden im Sinne qualitativer Forschung offen geführt, aufgenommen und auszugsweise transkribiert. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 40 und 60 Minuten.

Ergebnisse

Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die befragte Stichprobe der Studierenden hat im laufenden Semester an durchschnittlich 2.9 Lehrevaluationen ($SD = 2.4$) teilgenommen und in durchschnittlich 0.8 Seminaren ($SD = 1.1$) die Ergebnisse der Lehrevaluation vorgestellt bekommen. Im bisherigen Studium haben die Studierenden durchschnittlich an insgesamt 10.3 Lehrevaluationen ($SD = 8.4$, Spannweite: 0 - 50) teilgenommen und in durchschnittlich 2.0 Seminaren ($SD = 2.3$, Spannweite: 0 - 11) die Ergebnisse vorgestellt bekommen. Die Vorstellung der Ergebnisse der Lehrevaluation erfolgte nach Meinung von 77 % der Befragten eher in den besseren und nach Meinung von 18 % der Befragten eher in den schlechteren Lehrveranstaltungen (5 % neutral). Vom Recht auf Einsicht in die Ergebnisse der Lehrevaluation wissen 18.6 % aller Befragten, 81.4 % der Befragten wissen dies nicht. 17.2 % aller Befragten glauben, dass sich durch die durchgeführte Lehrevaluation die Lehre ihres/r Dozenten/in verbessert hat, 48.5 % der Befragten glauben dies nicht (34.3 % „weiß nicht“). Der Glaube an die Verbesserung der Lehre durch die Lehrevaluation sinkt mit steigender Semesterzahl ($r = -.16, p = .02$) sowie mit der steigenden Gesamtzahl der Lehrevaluationsteilnahmen ($r = -.29, p < .001$).

Ergebnisse der Interviewerhebung

Aus den transkribierten Gesprächen wurden induktiv Auswertungskategorien gewonnen; die wichtigsten dieser Kategorien dienen im Folgenden als Überschriften.

Umsetzung und Erleben der Lehrevaluation

Übereinstimmend berichten die Gesprächspartner, dass die Evaluationsergebnisse in den Veranstaltungen selten und häufig erst kurz vor Semesterende vorgestellt würden und dass eine Diskussion der Ergebnisse noch seltener sei. Zudem wird berichtet, dass die Lehrevaluation häufig auch erst ganz am Ende des Semesters durchgeführt werde. Es gäbe allerdings auch Dozenten, die zusätzlich zur Pflichtevaluation noch eine eigene Lehrevaluation durchführten, wobei in diesem Fall die Ergebnisse nach Meinung der Gesprächspartner berücksichtigt wurden (*„dass man da auch das Gefühl hat, die gehen darauf ein, was da geschrieben wurde“ G.Q.*). Da in der Regel jedoch weder Rückmeldungen, Diskussionen noch Änderungen erfolgten, wird die Lehrevaluation von den meisten Gesprächspartnern als lästige Pflicht erlebt: *„Dadurch dass es in der Seminarzeit ist und ich dann einfach keine andere Wahl hab, füge ich mich in mein Schicksal“ (L.A.)*.

Spekulationen/Gerüchte

Die Gesprächspartner berichten von hartnäckigen Gerüchten über die Lehrevaluation, die vor allem in den unteren Semestern verbreitet seien. Man würde auf dem Campus hören, dass die Lehrevaluation *„mit der Bezahlung zu tun hätte, dass wenn .. jemand ganz schlecht abschneidet, dass es sich über Jahre auch auf die Bezahlung ausschlagen würde, das ist eins der Gerüchte... zum anderen auch ob jemand, der jetzt keine feste Stellung hat, überhaupt verlängert wird“ (L.A.)*. Während dies von den Gesprächspartnern als wenig wahrscheinliche Spekulation bezeichnet wird, glauben aber auch diese fest daran, dass *„der Chef“* die Ergebnisse der Lehrevaluation ansehe (*„ich dachte, die Hochschule guckt das an, ich dachte, da würd‘ irgendwie schon draufgeschaut“ R.L.*). Selbstkritisch wird allerdings eingeräumt, dass diese Spekulationen/Gerüchte damit zu tun haben könnten, dass man die eigene Beteiligung an der Lehrevaluation nicht als nutzlos ansehen will (*„vielleicht ist es auch ein Wunsch, dass man irgendwie ne Mitentscheidungskraft hätte“ L.A.*)

Evaluationsbedingte Verbesserungen der Lehrqualität

Die Rückmeldung der Gesprächspartner zu evaluationsbedingten Verbesserungen der Lehrqualität war unterschiedlich. Die meisten sahen keinen Effekt der Lehrevaluation (*„Ich glaub dass viele nix mehr verändern, weil viele tun ihren Semesterablauf schon davor planen ... Dann ham die sich bestimmt auch schon immer Methoden dazu überlegt wie ses machen ... Ich glaub nich dass dann viele das so spontan umstellen, also ich hab das noch nich erlebt“ R.L.; „Bei mir war das immer so, es hat sich nichts geändert und vor allem kam keine Rückmeldung“ R.O.*), was auch damit begründet wurde, dass man aus den Daten der unspezifischen Lehrevaluation nicht ableiten könne, was und wie etwas verändert werden sollte (*„und von dem her habe ich eigentlich noch nie erlebt, dass sich wirklich was geändert hat, wobei ich verstehe auch, also ich wüsste auch nicht, wie ich so was nach so einer Rückmeldung ändern würd“ Z.R.*). Daneben hoffte ein Gesprächspartner, dass sich durch die Lehrevaluation langfristig etwas verändere, auch wenn dies für Studierende nicht gleich erkennbar sei (*„Aber es gibt ganz viele Leute, die einfach dieses Feedback da haben wollen, in welchem Sinne auch immer die das verwenden, selbst wenn die daraus immer was rausziehen, was mir als Student erstmal gar nicht auffällt vielleicht, aber was sie dann für sich vielleicht dann verändern im Vorbereiten ... Ja und es muss ja auch nicht sofort sein“ S.L.*). Von einer konstruktiven Diskussion über die Ergebnisse der Lehrevaluation wird in den Interviews dreimal berichtet: In einem Fall hätten die Studierenden den falschen Kurs gewählt (*„...hat die Dozentin die Ergebnisse sehr lange und detailliert besprochen, dann kam heraus, dass viele den falschen Kurs gewählt haben, weil der besser im Stundenplan passte, dann hat sich die Dozentin aufgeregt und natürlich nichts geändert, aber es war gut, dass Sie sich so viele Gedanken gemacht hat“ R.L.*), in einem anderen Fall sei es nach der Korrektur einer falschen Selbstwahrnehmung (*„...war die Bewertung ziemlich schlecht und die Dozentin hat’s total überrascht, also die ... ist damit nicht so gut klargekommen ... wo wir wirklich dranstanden und dachten, eigentlich hätt Sie sich’s denken können“ Z.R.*) zu einer positiven Veränderung gekommen und in einem dritten Fall sei die Veränderung zwar positiv, aber nicht langfristig gewesen (*„der Dozent hat das im nächsten Semester grad wieder an den Anfang gestellt, die nächste Gruppe hatte sozusagen auch die Probleme“ R.A.*).

Veränderungsvorschläge zur Lehrevaluation

Der am häufigsten genannte Vorschlag der Gesprächspartner ist, dass man sich zur Lehrevaluation noch ein Feld wünscht, in das man begründet Lob und Kritik eintragen kann (*„Feld, was fand ich besonders gut; was fand ich besonders schlecht und warum ... Dann könnte das besser umgesetzt oder verstanden werden“ G.Q.*). Hinsichtlich der Benotung der Lehrveranstaltung wünscht man sich die Möglichkeit, auch Zwischennoten geben zu können. Zudem wird der Vorschlag gemacht, dass die Lehrevaluation freiwillig sein sollte, was damit begründet wird, dass sie in der bisherigen Form *„bis jetzt ja auch keinen größeren Nutzen“ (Z.R.)* habe. Die Idee eines öffentlichen Aushangs der Evaluationsergebnisse wird eher verworfen: *„Also ich persönlich würde es für mich, wenn ich in der Situation bin, beschissen finden, aber ich fänd’s interessant“ (R.O.)*.

Veränderungsvorschläge zur Erhöhung der Lehrqualität

Zur Erhöhung der Lehrqualität wünschen sich die Gesprächspartner mehr Methodenvielfalt in den Seminaren, eine gegenseitige Beratung zwischen Dozenten (*„wie machen das denn die Kollegen, dass man da eine größere Absprache mitmacht und sich da auch in die Arbeit mit reingucken lässt und da auch gegenseitig berät, ich glaube das würde schon einiges helfen“ L.A.*) sowie eine Beratung der Dozenten durch ein unabhängiges Gremium, das regelmäßig vorbeikommt und Lehrveranstaltungen besucht und anschließend berät und bei Bedarf Unterstützung anbietet.

Diskussion

Die Fragebogenerhebung und die Interviewerhebung zeigen übereinstimmend, dass nur ein geringer Teil der Dozenten die Ergebnisse der Lehrevaluation mit den Studierenden diskutiert. Dieser Befund gilt auch dann, wenn man berücksichtigt, dass möglicherweise einige der Befragten zufällig nicht anwesend waren, als die Evaluationsergebnisse besprochen wurden. Die fehlende Rückmeldung als auch die fehlende Diskussion über die Evaluationsergebnisse tragen dazu bei, dass einige Studierende das Ausfüllen der Evaluationsbögen als Last ansehen, wobei Studierende der unteren Semester möglicherweise dazu neigen, kognitive Dissonanzen beim Ausfüllen der Evaluationsbögen durch Spekulationen hinsichtlich der Konsequenzen des eigenen Tuns

(Mitentscheidung über Bezahlung und Weiterbeschäftigung) aufzulösen. Nach den Daten der Fragebogenerhebung werden eher in den besseren Lehrveranstaltungen die Evaluationsergebnisse besprochen. Der Glaube an die Verbesserung der Lehrqualität durch Evaluation sinkt mit der Semesterzahl und der Zahl der Evaluationsteilnahmen. Die Beobachtungen in dieser Studie stimmen mit den bisherigen Forschungsbefunden zur Effektivität der Lehrevaluation überein (Kember, Leung & Kwan, 2002; Lang & Kersting, 2007; Marsh, 2007; Rindermann & Kohler, 2003). Messung und Diskurse über Messergebnisse implizieren nicht Veränderung. Von daher stellt sich die Frage, ob die für die verpflichtende Lehrevaluation genutzten Ressourcen nicht besser für Beratungs- und Trainingsmöglichkeiten für Lehrende verwendet werden sollten.

Literatur

- Dresel, M. & Rindermann, H. (2011). Counseling university instructors based on student evaluation of their teaching effectiveness: A multilevel test of its effectiveness under consideration of bias and unfairness variables. *Research in Higher Education*, 52, 717-737.
- Dresel, M., Rindermann, H. & Tinsner, K. (2007). Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse* (S. 193-204). Lengerich: Papst.
- Hinz, A. (2012). Lehr- und Unterrichtsevaluationen durch Studierende und Schüler mittels Ratingskalen. Valide und nützlich oder verzerrt und schädlich? *Journal für Psychologie* 20(3), 1-26.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 411-425.
- Lang, J. W. B. & Kersting, M. (2007). Regular feedback from student ratings of instruction: Do college teachers improve their ratings in the long run? *Instructional Science*, 35, 187-205.
- Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluation of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99, 775-790.

- Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 215-253.
- Rindermann, H. & Kohler, J. (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 71-85.