

Copyright:

Leona Brust, Jennifer Düwel, Alessa Hillbrink, Kristina Kähler, Benjamin Klages, Marlen Schumann, Kathrin Schwerin, Anke Timmann

Affiliation:

¹ Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

² Universität Hamburg

³ Universität Bielefeld

⁴ Hochschule Ruhr-West

⁵ Universität Potsdam

⁶ Universität zu Lübeck

* korrespondierende Autorin,
anke.timmann@uni-luebeck.de

Interessenkonflikte:

Die Autor*innen haben erklärt,
dass keine Interessenkonflikte
bestehen.

Wie erleben Studierende Teaching Analysis Poll? Atmosphäre, Beziehungen und Veränderungs- potentiale der Evaluationsmethode aus studentischer Perspektive

Leona Brust ¹, Jennifer Düwel ², Alessa Hillbrink ³, Kristina Kähler ⁴,
Benjamin Klages ⁵, Marlen Schumann ⁵, Kathrin Schwerin ²,
Anke Timmann ^{6*}

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die studentische Wahrnehmung der dialogorientierten Evaluationsmethode Teaching Analysis Poll (TAP) an drei Hochschulen. Auf Basis von 269 Rückmeldungen zeigt sich: TAP ist für die Mehrheit der Studierenden ein positives Erlebnis, sie fühlen sich gehört, können konkrete Veränderungen initiieren und erleben Partizipation. TAP kann zudem positive Beziehungen zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden fördern. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf motivationale Grundbedürfnisse, Partizipation, Demokratiebildung und vertrauensvolle Lehr-Lern-Beziehungen diskutiert. TAP wirkt nicht nur als Rückmeldeinstrument, sondern eröffnet Raum für reflexive Aushandlungen, in denen Studierende Perspektiven, Erwartungen und Routinen hinterfragen können.

Schlagworte

Teaching Analysis Poll (TAP), dialogorientierte Feedbackmethode, Studierendenperspektive, Wirksamkeit, Lehr-Lern-Beziehung

How do Students experience Teaching Analysis Poll? Atmosphere, relationships, and opportunities for change from a student perspective

Abstract

This article examines students' perceptions of the dialogue-oriented evaluation method Teaching Analysis Poll (TAP) at three universities. Based on 269 responses, the findings show that TAP is a positive experience for the majority of students. They feel heard, are able to initiate concrete changes, and experience a sense of participation. TAP can also foster positive relationships among students and between students and instructors. The results are discussed in terms of basic motivational needs, participation, democratic education, and trusting teaching-learning relationships. TAP functions not only as a feedback tool but also opens up space for reflective negotiations in which students can question perspectives, expectations, and routines.

Keywords

Teaching Analysis Poll (TAP), dialogue-oriented feedback method, students' perspective, effectiveness, teacher-student relationship

1 Einleitung

Teaching Analysis Poll (TAP) ist eine qualitative, dialogische Methode zur Gesprächsanbahnung zwischen Lehrperson und Studierenden mit Fokus auf den studentischen Lernprozess in konkreten Lehrveranstaltungen. Das Konzept wurde in den USA entwickelt und wird – mit unterschiedlich langer Tradition – inzwischen an zahlreichen deutschen Hochschulen angeboten.

Konkret erhalten Studierende einer Veranstaltung durch TAP die Gelegenheit, in der Semestermitte ein qualitatives Feedback zum bisherigen Verlauf der Lehrveranstaltung zu geben. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, welchen Einfluss die (didaktische) Ausgestaltung der Lehrveranstaltung (z. B. Lerninhalte, Kommunikation, Lernatmosphäre, Lernmaterialien, Lehr- und Lernmethoden) auf ihr Lernen hat und wie sich (didaktische) Veränderungen positiv auf ihre Lernprozesse auswirken könnten. Danach kommunizieren die Moderator*innen des TAP der Lehrperson, die während des Austauschs der Studierenden untereinander nicht anwesend war, die Inhalte des Feedbacks, was häufig mit einer didaktischen Beratung kombiniert wird. Anschließend kann die Lehrperson mit den Studierenden in ein Gespräch über das studentische Feedback einsteigen. TAP-Verfahren schaffen also kommunikative Anlässe und bieten einen Rahmen, um gemeinsam über Lehre und Lernen ins Gespräch zu kommen – zunächst Studierende untereinander und Moderator*innen mit Studierenden, dann die Moderator*innen und die Lehrperson und zu guter Letzt die Lehrperson mit den Studierenden.

Eingesetzt wird TAP mit unterschiedlichen Funktionen (als Feedback-, Reflektions-, Evaluations- oder Kommunikationsinstrument), auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle Lehrveranstaltungen, Module, Studiengänge oder Hochschulentwicklung) und unter Einbezug verschiedener Stakeholder*innen, die jeweils in unterschiedlichen Kombinationen an TAP beteiligt sein können (Hochschuldidaktiker*innen, Qualitätsmanagementbeauftragte, Evaluationsteams, Studierende, Lehrende mit kollegialem TAP, studentische TAPs).

Die vielfältigen Einbindungen und den Einsatz von TAP-Verfahren auf unterschiedlichen Ebenen eint die Hoffnung auf positive Wirkungen (Brust et al., 2023, S. 171). Dadurch wird der Methode implizit eine Wirksamkeit zugesprochen, deren Beschreibung bisher kaum Bestandteil systematischer Forschungsvorhaben war: Die Frage nach den durch TAP angestoßenen Veränderungen oder Wirkungen wurde bislang vorrangig beispielhaft beantwortet (Weitzel et al., 2022; Brust et al., 2023; Gerards et al., 2025) bzw. partiell hinterfragt (Wessel & Kopp, 2024, S. 419). Sicherlich liegt das auch an den grundsätzlichen Herausforderungen von Wirkungsmessungen von Interventionen im Bildungsbereich (Zeuner & Pabst, 2020, S. 3; Ditzel 2021, S. 146f.).

Eine erste Annäherung an dieses komplexe Thema kann darin bestehen, das Erleben von TAP aus unterschiedlichen Perspektiven systematisch zu beleuchten, um auf diese Weise den Wirksamkeitskonstruktionen und -zuschreibungen der beteiligten Akteur*innen auf die Spur zu kommen (Ditzel 2021, S. 148). Nachdem in einem ersten Beitrag der Arbeitsgemeinschaft

„Wissenschaftliche Begleitung von TAP“¹ die Perspektiven von Lehrenden auf TAP untersucht wurden (Brust et al., 2023), zielt dieser Artikel darauf ab, den Diskurs um die Sichtweisen der Studierenden zu erweitern und damit eine „wissenschaftsgeleitete Reflexion“ (Ditzel, 2023, S. 72) der Handlungspraxis von TAP um eine weitere Perspektive zu ergänzen. Leitend für die Untersuchung waren die folgenden Fragen:

- Wie erleben Studierende TAP-Verfahren?
- Welche Wirkungen schreiben sie der Methode gegebenenfalls zu?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird in einem theoretischen Teil (vgl. Abschnitt 2) zunächst der aktuelle Forschungsstand zu TAP dargelegt und das Forschungsvorhaben anschließend in das theoretische Modell von Brust et al. (2023, S. 176) eingeordnet. Anschließend wird ein methodologischer Ansatz vorgestellt, der die hier vorliegende Analyse rahmt. Der zugrundeliegende Datenkorpus wird vorgestellt, das konkrete methodische Vorgehen erläutert (3) sowie die Ergebnisse anhand thematischer Schwerpunkte dargelegt (4) und diskutiert, inklusive der Limitationen (5). Abschließend werden Gelingensbedingungen für TAP abgeleitet und ein Ausblick (6) auf mögliche weitergehende Forschungsfragen gegeben.

2 Theoretische Rahmung

Das Angebot von TAP-Verfahren ist stets mit den beiden Zielen verbunden, die Reflexion und Diskussion der Studierenden über ihre Lernprozesse anzuregen und gleichzeitig einen offenen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden über Lernen und Lehren zu ermöglichen. Auf dieser Basis können konkrete Veränderungen in der Lehre und den Lehr-Lernaktivitäten verhandelt werden. Damit lässt sich TAP auch als prozessorientiertes Instrument zur Lehr-, Qualitäts- und sogar Organisationsentwicklung verstehen (Weitzel et al., 2022, S. 113; Franz-Özdemir et al., 2019, S. 15; Ditzel, 2023, S. 68).

Im TAP steht die Frage nach dem Lernen der Studierenden und nicht die Performanz der Lehrperson im Mittelpunkt der Diskussion (Frank & Kaduk, 2017, S. 39). Dadurch werden nicht nur die Studierenden zur Reflexion ihres Lernprozesses angeregt, auch die Lehrenden werden ermutigt, sich auf Grundlage der Ergebnisse des TAP im Gespräch mit den Moderator*innen neu mit der eigenen Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen. So entsteht ein multiperspektivischer prozess- und wirkungsorientierter Blick auf das Lehren und Lernen in einer konkreten Situation, der dialogisch besprochen wird. Dadurch kann TAP auch als Beitrag zu einer Studien- und Lehrkultur betrachtet werden, „in der sich alle Beteiligten einbringen und als gestaltende Akteurinnen und Akteure des gemeinsamen Lehrens und Lernens erfahren können“ (Frank et al., 2011, S. 311).

Fokus auf das
Lernen der Studierenden

¹ Die Arbeitsgemeinschaft (AG) „Wissenschaftliche Begleitung von TAP“ hat sich 2021 als eine eigene Interessensgruppe aus der AG „Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden (QFEM)“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) heraus gegründet. Die Autor*innen des vorliegenden Beitrags sind Mitglieder dieser AG.

2.1 Überblick zum Forschungsstand zu Teaching Analysis Poll

Methodische Aspekte
des TAP-Verfahrens

Die bisherigen Veröffentlichungen zu TAP beleuchten schwerpunktmäßig methodische Aspekte des Verfahrens. So gibt es beispielsweise umfassende Darstellungen von TAP als Methode (Frank et al., 2011), deren Implikationen für die Rollenausgestaltung der Moderator*innen und der Anforderungen, die es bei der Ermittlung und Darstellung der zurückgemeldeten Feedbackaspekte der Studierenden zu berücksichtigen gilt (Frank & Kaduk, 2017; Hawelka & Hiltmann, 2018; Franz-Özdemir et al., 2019; Weitzel et al., 2022). Gerads et al. (2025) wägen in ihrem Beitrag die Stärken und Schwächen des TAP-Verfahrens gegenüber der fragebogengestützten Lehrveranstaltungsevaluation ab und liefern aus Lehrendenperspektive Einsatzempfehlungen zur jeweiligen Evaluationsmethode.

Zunehmende Verbreitung
des TAP-Verfahrens

Neuere Veröffentlichungen zeigen, dass TAP-Verfahren mittlerweile an vielen Hochschulen weitergedacht und -entwickelt werden, z. B. in Form von kollegialen TAP-Verfahren (Wessel & Kopp, 2024), im Rahmen der Hochschulentwicklung (Groß-Elixmann & Schreiber, 2025; Weitzel et al., 2022) oder in Richtung des forschenden Lernens im Rahmen eines Lehrprojekts (Schmidt, 2024). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt der Veröffentlichungen in Deutschland auf Praxisberichten liegt.

Einen Bezug zwischen dem TAP-Verfahren und möglicherweise dadurch ausgelösten Veränderungsprozessen bei den Beteiligten, insbesondere im Hinblick auf transformatives Lernen (Mezirow, 2009), haben einige Autor*innen des vorliegenden Beitrags 2023 erstmals hergeleitet und mit dem Fokus auf die Perspektive der Lehrpersonen untersucht (Brust et al., 2023).

2.2 Einordnung von TAP als wirkungsreflexives Feedbackinstrument

TAP bietet über den Einsatz als Feedback- oder Reflexionsinstrument ein methodisch gerahmtes, reflexives Verfahren, mit dem sich Lern- und Lehrperspektiven dialogisch in Beziehung setzen lassen (Weitzel et al., 2022).

TAP als Reflexionsinstrument

Aus methodologischer Perspektive lässt sich TAP in Anlehnung an Ditzel (2023) als „wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion“ begreifen, insofern in der Durchführung eines TAP, die dialogische Sichtbarmachung von Wirkzuschreibungen bzw. „Wirksamkeitskonstruktionen“ (Ditzel, 2019, S. 60) im Zusammenhang des Lehr-Lern-Geschehens den Kern des Verfahrens bilden. TAP fördert eine Praxis, in der gemeinsames Nachdenken über Lehre zur Normalität werden kann – eine Kultur reflexiver Hochschulbildung im Sinne transformativen Lernens (Mezirow, 2009).

Forschungsperspektive auf TAP

Dabei greift die Beforschung des Verfahrens (vgl. Abschnitt 3) den bereits im Design des TAP-Verfahrens multiperspektivisch angelegten Zugang auf Lehre auf (Brust et al., 2023). Damit verbunden ist der Anspruch einer evidenzbezogenen Wirklichkeitskonstruktion im Sinne von „Evidencing Value“ (Bamber & Stefani, 2016, S. 244ff.): einer reflexiven Triangulation aus kontextspezifischen Daten, Forschung und Erfahrungswissen, die intersubjektive Verständigung anstrebt. Gerade in der hochschuldidaktischen Forschung ist eine reflexive und kooperative Forschungskultur zentral, die die an Lehre beteiligten Akteur*innen in die Gestaltung von Hochschulbildung einbindet (Bosse

2021). Evidenz wird dann zwar immer noch über Messen und Bewerten erzeugt, aber der Rolle von subjektivem Urteilsvermögen, Erfahrung und Kontextwissen bei der Bestimmung dessen, was wie wozu evaluiert werden muss, kommt entscheidende Bedeutung zu.

2.3 Das Beziehungsgeflecht der an TAP beteiligten Personen

Das Beziehungsgeflecht der an TAP beteiligten Personen bzw. Personengruppen (vgl. Abbildung 1) ist komplex: Es gilt sowohl die wahrgenommenen und eingeschätzten Haltungen und Rollen der Beteiligten in den verschiedenen Phasen des TAP zu betrachten als auch die Beziehungen zwischen ihnen, denn jeweils bei ihnen sowie zwischen ihnen deuten sich wesentliche Veränderungspotenziale an.

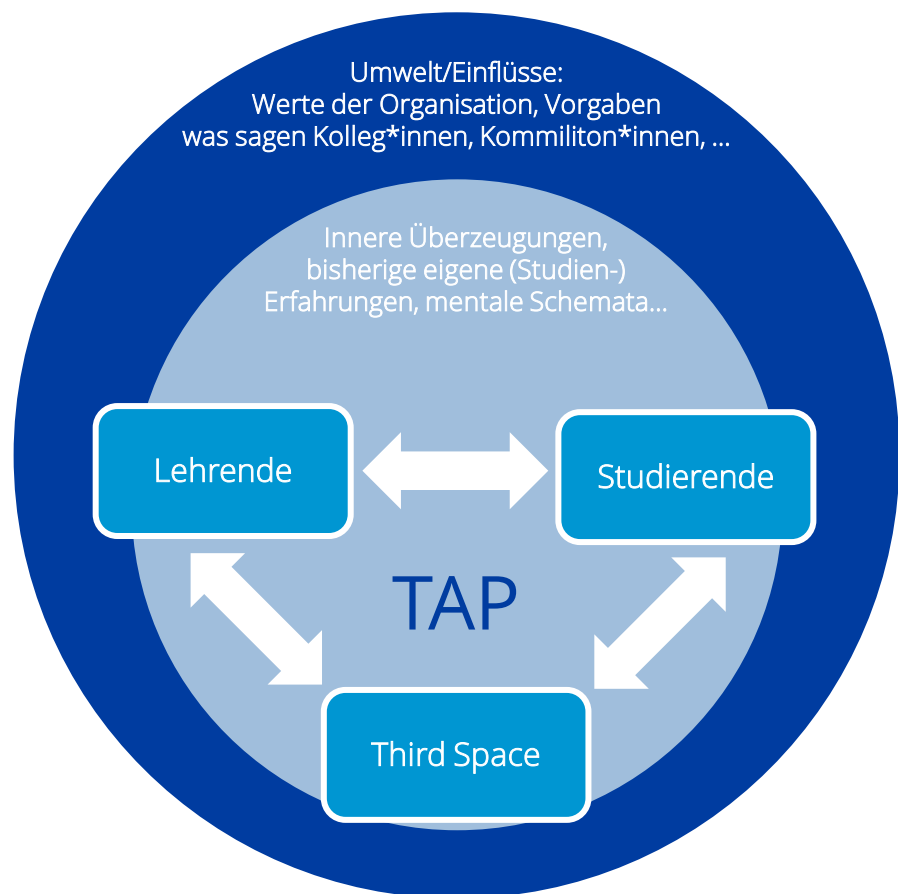


Abbildung 1: Beziehungs- und Akteur*innendreieck, Quelle: Brust et al. (2023)

Die drei an TAP-Verfahren beteiligten Akteursgruppen (Studierende, Lehrende und Mitarbeitende des Third Space) handeln in unterschiedlichen Bedeutungsrahmen. Sowohl Umwelt als auch die inneren Werte und Überzeugungen prägen die Art und Weise, wie TAP erlebt wird und wie und ob Veränderungen stattfinden können. Neben diesen potenziellen Wirkmechanismen zwischen den Akteursgruppen lässt sich vermuten, dass sich auch innerhalb einzelner Personen etwas verändern kann – jeweils auch im eigenen Bedeutungsrahmen.

Exploration der studentischen
Wahrnehmung

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Forschungsfrage zugrunde: „Wie erleben Studierende TAP-Verfahren?“. Ausgehend von der Annahme, dass sich gerade bei der Gruppe der Studierenden durch TAP etwas verändern kann – sei es in ihnen, zwischen ihnen oder auch in der Beziehung zur Lehrperson –, dient diese Untersuchung der Exploration der studentischen Wahrnehmung und Wirkungszuschreibungen von TAP.

3 Methodisches Vorgehen

Das Design der hier im Folgenden vorgestellten Begleitforschung zum Einsatz von TAP zielt auf eine kontinuierliche und kritische Kontextualisierung der Perspektiven im Sinne einer triangulativen Methodologie als „Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick, 2011, S. 9) ab. In diesem Beitrag kann die dokumentierte Wirkung als sozial konstruierte Zuschreibung durch die beteiligten Akteur*innen verstanden werden (Ditzel, 2019, S. 68).

Multiperspektivität
des Forschungszugangs

Die forschende Herangehensweise im Gesamtprojekt der AG „Wissenschaftliche Begleitung von TAP“ folgt seit 2021 der Prämisse einer mehrdimensionalen Perspektivierung, um die Komplexität hochschuldidaktischer Wirkzusammenhänge als Untersuchungsgegenstand adäquat abzubilden und „Stimmen der Praxis“ (Ditzel 2021, S. 146) zu einer Intervention – dem TAP – einzuholen und zu analysieren. Die angestrebte Multiperspektivität wird dabei mittels unterschiedlicher Untersuchungsphasen, Datenerhebungsarten sowie hinsichtlich diverser akteursbezogener Perspektiven² im TAP selbst und im wissenschaftlichen Begleitprozess abgebildet (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Darstellung des Vorgehens der Arbeitsgruppe zur Untersuchung der Akteur*innen-Perspektiven im TAP-Verfahren, Quelle: eigene Darstellung

² Die Mitglieder der AG haben unterschiedliche fachliche Hintergründe und arbeiten in unterschiedlichen Teams und Konstellationen an den beteiligten Hochschulen.

Ziele der Analyse

Ziel ist es, Handlungsorientierungen aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen (Nohl, 2013, S. 97ff.) rekonstruierbar zu machen und in ihrer gesellschaftlichen und institutionellen Heterogenität analytisch ernst zu nehmen. Dabei steht nicht die Verifizierung einzelner Einschätzungen, sondern das Verständnis von Interdependenzen und Eigenlogiken der Perspektiven (Hummrich & Terstegen, 2017, S. 208; Ditzel 2019, S. 58) im Zentrum der Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung findet in jedem Verfahren eines TAP immer wieder neu statt und spielt ebenso im Prozess der Begleitforschung eine wesentliche Rolle.

Qualitativ-exploratives Forschungsdesign

3.1 Methoden und Setting der Datenerhebung

Die Studie basiert auf einem explorativ angelegten Design, das Datensätze aus vier Quellen (vgl. Tabelle 1) analysiert, um die Erfahrungen mit TAP aus studentischer Perspektive abzubilden. Insgesamt wurden 269 Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Settings zu ihrem TAP-Erleben befragt. Alle beteiligten Studierenden nahmen im Zeitraum von 2021 bis 2025 an mindestens einem TAP teil und waren an einer von drei beteiligten Hochschulen (zwei Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, eine Universität) in verschiedenen Studiengängen eingeschrieben. Es waren sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende beteiligt.

Datenerhebung auf zwei Zeitebenen

Bei der Einordnung und Analyse der Datenquellen (vgl. Tabelle 1) ist zu beachten, dass sich die Erhebungen auf zwei Zeitebenen befinden: die Rückmeldung der Studierenden in Form von spontanen Wortwolken (Quelle 1) und spontanen Statements (Quelle 2) sind jeweils direkt im unmittelbaren Anschluss an ein TAP eingeholt worden, beinhalten also direkte Reaktionen auf TAP. Die Studierendenrückmeldungen aus der Podiumsdiskussion (Quelle 3) und die leitfadengestützten Interviews (Quelle 4) haben mit einem zeitlichen Abstand von mehreren Wochen bis Monaten nach dem TAP stattgefunden, so dass die Erfahrung des Nachgesprächs mit der Lehrperson, das Erleben nachfolgender Veränderungen in der Lehrveranstaltung sowie Zeit zum Nachdenken und Reflektieren in Bezug auf das TAP selbst gegeben waren.

Quelle	Bezeichnung	Zeitpunkt	Format	Kontext	Stichprobengröße
1	spontane Wortwolken	Wintersemester 2021/22 bis Sommersemester 2023	Onlineumfrage	Im Anschluss an die Durchführung eines TAP	160 Studierende
2	spontane Statements	Wintersemester 2024/25 bis Sommersemester 2025	Onlineumfrage	Im Anschluss an die Durchführung eines TAP	97 Studierende
3	Podiumsdiskussion	September 2024	Audioaufzeichnung	Im Rahmen einer Fachtagung	3 Studierende
4	leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews	Sommersemester 2024, Wintersemester 2024/25	Videoaufzeichnung (7), Audioaufzeichnung (1), schriftliche Beantwortung (1)	Am Ende des Semesters der TAP-Teilnahme	9 Studierende

Tabelle 1: Darstellung der vier verschiedenen Datenquellen, Quelle: eigene Darstellung

Spontane Reaktionen auf TAP (Quellen 1 und 2)

Spontane Wortwolken

Über vier Semester hinweg wurden seit dem Wintersemester 2021 an einer der beteiligten Hochschulen die Studierenden direkt im Anschluss an die TAP-Durchführung gebeten, ihr soeben erlebtes TAP spontan zu beschreiben. Im Rahmen von 17 TAP-Durchführungen beteiligten sich 160 Studierende, die ihre Rückmeldung über ein Umfragetool abgeben konnten. Die Antworten wurden als Wortwolken dargestellt.

Spontane Statements

Als Fortführung und Weiterentwicklung der Wortwolken wurden an der gleichen Hochschule Studierende über zwei Semester direkt nach der TAP-Durchführung gebeten, den folgenden Satz als Feedback zur Methode zu ergänzen: „Das TAP heute fand ich ...“. Die Eingabe fand erneut anonym über ein Umfragetool statt. Insgesamt haben in diesem Kontext 97 Studierende eine spontane Einschätzung zu TAP abgegeben und konnten den Satzanfang auch mehrmals vervollständigen.

Zeitlich versetzt erhobene Daten (Quellen 3 und 4)

Podiumsdiskussion

Im Rahmen einer Tagung im September 2024 teilten drei Studierende ihre Perspektive zu TAP während einer moderierten Podiumsdiskussion mit unterschiedlichen geladenen Hochschulakteur*innen. Zu der Podiumsdiskussion waren neben den Studierenden noch Lehrende und Third Space Mitarbeitende eingeladen, von ihren Erfahrungen mit TAP zu berichten. Die Diskussion wurde als Audioaufnahme aufgezeichnet.

Leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews

In zwei Gruppeninterviews (vgl. Flick, 2012, S. 249 f.), einem Einzelinterview und einer schriftlichen Beantwortung der Interviewfragen wurden an zwei Hochschulen insgesamt neun Studierende anhand eines Interviewleitfadens zu ihren Erfahrungen mit der TAP-Methode befragt. In den Interviewleitfaden flossen Erkenntnisse aus den Wortwolken und Hypothesen zum Zusammenhang zwischen TAP und transformativem Lernen (Brust et al., 2023) ein. Er umfasst sieben offene Fragen zu Eindrücken und Einschätzungen des TAP, zu wahrgenommenen Veränderungen (auf individueller Ebene und Ebene der Veranstaltung), zum Nachgespräch mit der Lehrperson, zur potenziellen Umsetzung der Verbesserungsvorschläge und zur Erfahrung mit bisherigen Lehrveranstaltungsevaluationen. Am Ende des Gesprächs bekamen die Studierenden die Möglichkeit, unabhängig von den zuvor gestellten Fragen, weitere Gedanken zum TAP zu ergänzen. Die Interviews wurden synchron virtuell durchgeführt und als Video/Audio aufgezeichnet. Ein*e Student*in beantwortete die Interviewfragen zeitversetzt schriftlich.

3.2 Inhaltsanalytisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung aller schriftlichen bzw. transkribierten Daten erfolgte im Sinne der Datentriangulation mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2022). Die spontanen Wortwolken (Quelle 1) waren von diesem Vorgehen ausgenommen. Sie dienten der Exploration der studentischen Perspektive.

Erster Schritt: Deduktives Kodieren

Die aus der Literatur und den ersten Eindrücken der spontanen Wortwolken (Quelle 1) entwickelten zentralen Fragen des Interviewleitfadens dienten als Grundlage für die hypothesengeleitete Ausarbeitung von sieben übergeordneten Kategorien. Diese Kategorien bildeten den thematischen Rahmen der

Analyse und dienten der Strukturierung des Materials. Das zunächst deduktive Vorgehen ermöglichte eine enge Anbindung an die Forschungsfrage und stellte gleichzeitig sicher, dass relevante inhaltliche Schwerpunkte systematisch erfasst wurden. Der entwickelte Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen differenziert folgende sieben Kategorien:

- 1 Rolle der Studierenden
- 2 Beziehung der Studierenden untereinander
- 3 Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden
- 4 Vergleich mit Lehrevaluation
- 5 Rolle der Moderation
- 6 Beschreibung & Bewertung von TAP
- 7 Wirkungen

Im Anschluss an die Entwicklung des Kodierleitfadens wurden die spontanen Statements (Quelle 2), die Beiträge der Podiumsdiskussion (Quelle 3) und die (Gruppen-) Interviews (Quelle 4) anhand dessen kodiert. Die einzelnen inhaltlichen Aspekte wurden den jeweiligen Kategorien zugeordnet, wobei auf eine präzise Zuordnung und eine möglichst hohe interpretative Konsistenz geachtet wurde. Die Kategorie „Wirkungen“ wurde bei der Kodierung der spontanen Statements (Quelle 2) nicht genutzt, da es zwischen TAP und Befragung keinen zeitlichen Abstand gab.

Zweiter Schritt: Induktives Kodieren

Im Zuge der Datenanalyse wurden die deduktiv entwickelten Hauptkategorien als Grundgerüst genutzt, um die Daten inhaltlich zu strukturieren. In der folgenden tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Studierendenrückmeldungen wurden – der Zuschreibung der Studierenden entsprechend (Ditzel, 2019, S. 68) – induktiv Subkategorien gebildet.

Es haben jeweils mindestens zwei Personen unabhängig voneinander kodiert. Im Anschluss erfolgte ein systematischer Abgleich der Kodierungen (Gegenkodierung), im Zuge dessen Unstimmigkeiten gemeinsam diskutiert und konsensual aufgelöst wurden. Dieses Vorgehen gewährleistet eine hohe inhaltliche Übereinstimmung und Nachvollziehbarkeit der Zuordnungen im Kategoriensystem (Intercoderrreliabilität) und trägt zur methodischen Transparenz und Validität der Analyse bei (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 48).

4 Ergebnisse der Datenauswertung

4.1 Ergebnisse der spontanen Reaktionen auf TAP

Ergebnisse der Wortwolken

Durch 17 Umfragen wurden insgesamt 272 Rückmeldungen gesammelt. Die Eindrücke der Studierenden direkt nach der TAP-Durchführung zeigen ein differenziertes Bild. „Gut“ ist die am häufigsten genutzte Beschreibung für die Methode durch die Studierenden. Das Erlebnis mit TAP wurde darüber hinaus als „konstruktiv“, „effizient“, „effektiv“ und „kommunikativ“ beschrieben. Einige Studierende nahmen es hingegen auch als „zeitaufwändig“, „übertrieben“ und „zu lang“ wahr. Auffällig ist auch ein spontaner direkter Vergleich zur fragebogengestützten Standardevaluation von Lehrveranstaltungen, den die Studierenden zum Beispiel mit den folgenden Worten vornahmen:

„besser als Fragebogen“, „persönlicher“, und „interaktiver“. Die Studierenden hoben hier außerdem den Aspekt hervor, dass der TAP-Prozess nicht oder nur bedingt anonym sei. Andere wiederum betonten die gewährte Anonymität.³ Viele Studierende beschrieben die Methode als „hilfreich“, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrpersonen. Wiederholte Ausdrücke wie „Reflexion“, „angeregte Diskussion“ und „guter Austausch“ zeigen, dass Perspektivwechsel vollzogen wurden. Einige Studierende äußerten den Wunsch danach, „auch in anderen Modulen“ TAP durchzuführen und hielten die Methode „sinnvoll für alle Dozenten“.

Ergebnisse der Statements

Die Frage „Das TAP heute fand ich ...“ wurde gezielt gewählt, um nach einer spontanen Beschreibung des Erlebens von TAP direkt nach dessen Durchführung zu fragen. Die 107 spontanen Antworten (Statements) konnten mehrere inhaltliche Aspekte beinhalten, so dass sich die unterschiedlichen Aspekte eines Statements mehreren Kategorien zuordnen ließen (z. B. wurde das Statement „Sehr gut. Super dass man spezifischere Fragen hat als bei der Evaluation.“⁴ den Kategorien „Beschreibung & Bewertung von TAP“ und „Vergleich mit Lehrevaluation“ zugeordnet). Insgesamt wurden 189 einzelne Aspekte kodiert.

In sechzehn Statements wurden inhaltliche Aspekte der Kategorie „Beziehung der Studierenden untereinander“ zugeordnet (z. B. „[...] wie es den Mitstudierenden geht“). Vierzehn Statements zeigten zudem, dass Studierende spontan TAP mit der Lehrevaluation verglichen (z. B. „[...] deutlich besser als normale Evaluation“), was den Bezugsrahmen verdeutlicht, innerhalb dessen Studierende TAP wahrnehmen und bewerten. Inhaltlich spiegeln die Antworten wider, dass die TAP-Methode von Studierenden als vorteilhafter gegenüber traditionellen Evaluationsverfahren wahrgenommen wurde.

Nur vereinzelt konnten Aspekte aus den Statements den Kategorien „Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden“ (sechs Aspekte, z. B. „es ist gut, dass wir eine Evaluation abgeben können, die nicht direkt vom Dozenten der Veranstaltung angenommen wird, weil dann etwas Angst besteht, dass er es direkt sehr persönlich nimmt und nicht sachlich [...]“), „Rolle der Studierenden“ (fünf Aspekte, z. B. „Wir als Studierende kriegen eine Stimme“) oder „Rolle der Moderation“ (drei Aspekte, z. B. „sehr gut angeleitet“) zugeordnet werden.

Die meisten inhaltlichen Aspekte (145 von 189) der Statements konnten der Kategorie „Beschreibung & Bewertung von TAP“ zugeordnet werden. Hier wurden im Laufe der Analyse Subkategorien induktiv entwickelt, um die differenzierte Beschreibung der Studierenden adäquat abzubilden (vgl. Abbildung 3).

³ Dabei kann davon ausgegangen werden, dass durch die Methode einerseits vollständige Anonymität des geäußerten Feedbacks der Studierenden gegenüber der Lehrperson gewährt wird und gleichzeitig die Methode innerhalb der beteiligten Studierenden nur bedingt anonym ist.

⁴ Im Folgenden werden die Zitate wortwörtlich und ohne Korrekturen wiedergegeben.

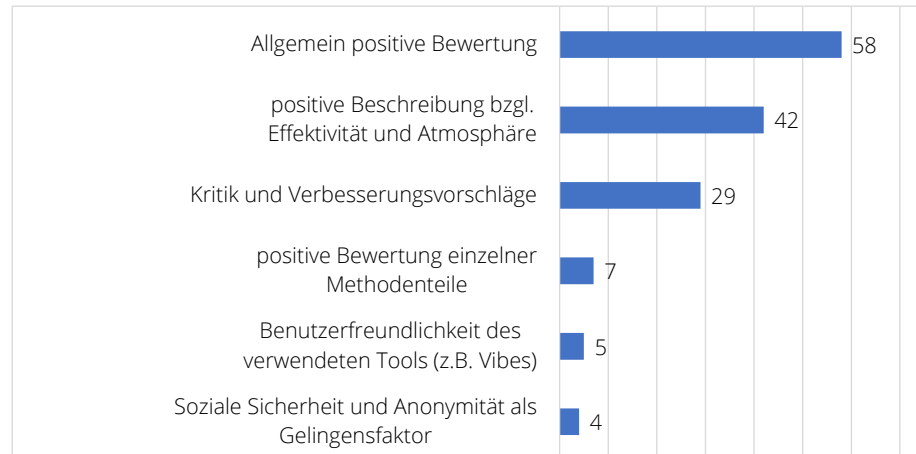


Abbildung 3: Anzahl der Aspekte pro Subkategorie innerhalb der Kategorie „Beschreibung & Bewertung von TAP“, Quelle: eigene Darstellung

Die Mehrheit der Aspekte spiegelt eine allgemein positive Bewertung von TAP durch positiv konnotierte Adjektive (z. B. „super“, „[...] really nice“) wider. Ebenfalls ließen sich in mehreren Statements Aspekte als positive Beschreibung hinsichtlich der wahrgenommenen Effektivität der Methode lesen, z. B. hinsichtlich der Effektivität (z. B. „nützlich“, „aufschlussreich“) oder hinsichtlich der Atmosphäre während des TAP – also der Wirkung auf die Studierenden im Moment der Durchführung der Methode (z. B. „ungewohnt erfrischend“, „[...] fun way to give constructive feedback“).

Des Weiteren wurden einzelne Methodenbestandteile positiv hervorgehoben (z. B. „sehr gut, vor allem die Gruppenarbeit am Anfang und die Gewichtung am Ende“), auf die Handhabung des Tools Bezug genommen (z. B. „einfaches Tool“) und Aussagen zur Anonymität getroffen (z. B. „A good opportunity to give anonymous feedback without feelings pressure from the professor [...]).“

In den Statements ließen sich außerdem 29 inhaltliche Aspekte zu genereller Kritik an TAP finden (z. B. „Scheint noch nicht ganz ausgereift“), Kritik bezogen auf die (zeitliche) Organisation oder Dauer (z. B. „Wir hätten gerne vorher den Termin gewusst [...]“, „könnte kürzer sein“) oder die Aspekte enthielten Vorschläge zur Verbesserung (z. B. „Eventuell eine Veranstaltung vor dem Modul auch mal machen, um Erwartungen zu klären“).

4.2 Ergebnisse der zeitlich versetzt erhobenen Reaktionen (Podiumsdiskussion und (Gruppen-)Interviews)

Während die Auswertung der spontanen Statements einen ersten Einblick in das studentische Erleben von TAP gewährte, ermöglichten die Podiumsdiskussion und die leitfadengestützten (Gruppen-)Interviews, die mit einem zeitlichen Abstand zum TAP durchgeführt wurden, eine reflektierte Betrachtung der Methode durch die Studierenden aufzunehmen. Im Verlauf der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews wurden die studentischen Aussagen den in Abschnitt 3.2 aufgeführten sieben Kategorien zugeordnet.

Beschreibung & Bewertung von TAP

Die Aussagen der Studierenden in den (Gruppen-)Interviews ließen sich besonders häufig in die Kategorie „Beschreibung & Bewertung von TAP“ einordnen. Die Kategorie „Wirkungen“ umfasst alle Veränderungen, Auswirkungen und Effekte, die von Studierenden im Zusammenhang mit TAP benannt wurden. Auf der Beziehungsebene äußerten sich Studierende wiederholt sowohl zur eigenen Beziehung zur Lehrperson als auch zur Beziehung von Kommiliton*innen zur Lehrperson. Eher selten thematisierten die Teilnehmer*innen die „Beziehung der Studierenden“ untereinander. Eine eher untergeordnete Bedeutung spielten auch die beiden Kategorien „Rolle der Studierenden“ und „Rolle der Moderator*innen“ im TAP-Prozess.

Die Studierenden beschrieben das TAP wiederholt mit eigenen Worten und stellten ihre damit verbundenen Eindrücke und Gefühle dar. Dabei nutzten sie überwiegend positive oder neutrale Worte wie etwa „neu“. Insbesondere die gute Struktur und der kommunikative Charakter der TAPs wurden hervorgehoben:

„Ich habe die Methode positiv erlebt, wie bereits erwähnt hat mich die interaktive, kommunikative Weise (...) unter den Studierenden und auch nachher mit Ihnen [den Moderatorinnen] sehr gefallen.“

Zugleich betonten Studierende auch die angenehme Atmosphäre, die engagierte Teilnahme der Kommiliton*innen und den Freiraum zur Äußerung von Feedback:

„Kommunikative, interaktive Feedback-Runde, einfach zu handhaben, viel Freiraum, um selber Feedback zu formulieren.“

Kritische Äußerungen bezogen sich primär auf die Rahmenbedingungen der Durchführung wie beispielsweise eine fehlende Ankündigung des TAP oder dessen zeitlichen Aufwand. Die Studierenden verknüpften ihre Kritik häufig mit konkreten Verbesserungsvorschlägen.

„Also ich glaube tatsächlich, dass es sinnvoll wäre, noch mal eine individuelle Meinung abzugeben, weil man sich dann doch irgendwie sehr aufeinander eingespielt hat, wenn man in Gruppen eingeteilt wurde. Da geht vielleicht wirklich einfach das Persönliche dann unter, was man vielleicht noch hätte anbringen wollen [...]“

Studierende, denen die Durchführung des TAP im Rahmen der Lehrveranstaltung zuvor nicht angekündigt worden war, beschrieben es als „überfallsartig“. Das TAP war in diesen Fällen mit unsicheren Erwartungen verbunden. Sie standen der Methode zunächst skeptisch gegenüber:

„Ich glaube, dass ich besser auf die Situation vorbereitet gewesen wäre, dass ich mir vielleicht im Vorfeld hätte schon Gedanken machen können, was ich anbringe. Also, dass man da so ein bisschen strukturierter rangeht.“

„Ja, wir machen jetzt hier ein neues Verfahren und so und so läuft das, habe ich mich, glaube ich, ein bisschen überfallen gefühlt.“

Vergleich mit klassischer Lehrevaluation

Die Studierenden stellten ihr Erlebnis mit TAP besonders häufig in Abgrenzung zu ihren Erfahrungen mit der ihnen vertrauten fragebogengestützten standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation dar. Das TAP wurde dabei als neuartige, positive Referenz herangezogen:

„Das gesamte Programm hat mich deutlich mehr überzeugt als das hochschulinterne Evaluierungssystem, weshalb ich danach ein gutes Gefühl hatte.“

Im Vergleich zur standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation empfanden die Studierenden das TAP-Verfahren als effektiver, was insbesondere durch kurzfristig vorgenommene Änderungen in der laufenden Veranstaltung sowie durch die Lehrperson angekündigte Veränderungen für das kommende Semester zu erklären ist:

„Also ich hatte jetzt bei Frau [Name der Lehrperson] das mitgemacht und sie kam danach direkt rein und, obwohl wir wirklich einen Tag vor der Klausur standen, die zum Beispiel verschoben wurde, hat sie schon direkt viel damit anfangen können. Sie hat direkt wieder was angepasst und hat dann gemerkt okay, das passt so nicht. Und ich finde, das ist halt der große Unterschied zwischen diesen Onlinebögen und das, was man halt wirklich hier in Präsenz im Raum dann mit der Person macht.“

Bei der standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation nahmen Studierende außerdem häufig ein geringeres Interesse der Lehrpersonen an den Ergebnissen der Evaluation wahr als beim TAP, was sich insbesondere auf das Fehlen der anschließenden Rückmeldegespräche zurückführen ließe. Sie bemängelten zudem, dass im standardisierten Verfahren Fragen nicht treffsicher für die entsprechende Lehrveranstaltung seien. Auf der anderen Seite beschrieben die Studierenden, dass die Vorteile der klassischen Lehrevaluation vor allem darin lägen, dass die einzelnen Rückmeldungen unbeeinflusst vom Gespräch mit Kommiliton*innen erfolgen können. Zudem können zum einen Lehrveranstaltungen, die die gleichen Fragebögen zur Evaluation nutzen, untereinander und zum anderen die einzelne Lehrveranstaltung im Zeitverlauf verglichen werden.

„Ja, ich könnte jetzt nicht direkt sagen, was besser ist. Ich fände vielleicht sogar eine Kombination aus beidem sinnvoller.“

Die Beziehung der Studierenden untereinander

Die Interview-Teilnehmer*innen beschrieben auch die Beziehung der Studierenden zueinander. In diesem Kontext zeigten sie auf, dass innerhalb eines TAP vor allem ein Abgleich unterschiedlicher Meinungen stattfindet. Damit gehe das Gefühl „andere empfinden genauso wie ich“ einher. Wobei die Studierenden besonders betonten, dass auch Einzelmeinungen respektiert worden seien. Der Prozess der „Konsensbildung“ im Prozess der TAP-Durchführung stand in den Antworten jedoch im Vordergrund.

„Bei dem TAP war es so [...] zum Beispiel auch so, dass ich weiß, dass da die Meinungen zum Teil auseinander gingen und wir unter uns erst mal diskutiert haben, um da einen gemeinsamen Nenner zu finden oder so einen Kompromiss und den dann halt weiterzuleiten.“

Die Rolle der Studierenden

Hinsichtlich der eigenen Rolle im TAP-Prozess verstanden sich die Studierenden als „Feedbackgebende“. In dieser Funktion sahen sie den Bedarf, ihr Feedback an die Lehrperson weiterzugeben und die geteilte Verantwortung in der Studierendengruppe, dies im Rahmen des TAP konstruktiv zu tun. Sie hatten das Gefühl, dass ihre Rückmeldungen wahrgenommen wurden und zählten. Die Teilnehmenden erwarteten dabei keineswegs, dass alle Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge sofortige Konsequenzen hätten; betont wurde jedoch, dass eine Transparenz über die Machbarkeit von Änderungen wünschenswert sei:

„Also wir haben ziemlich oft dazu gesagt, ja, wenn das möglich ist. Wir wissen selber, dass es nicht unbedingt immer umsetzbar ist und wir wissen auch, dass nicht alles, was wir uns da wünschen, jetzt umgesetzt wird. Aber wir freuen uns schon, dass auf uns eingegangen wird.“

Die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrperson

Wie ein TAP die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrperson beeinflussen konnte, hing insbesondere von der Reaktion der Lehrperson auf das erhaltene Feedback ab. Die von den Studierenden beschriebenen Reaktionen reichten von Ablehnung des Feedbacks und Unverständnis über Desinteresse bis hin zu sehr positiven Reaktionen, die sich in erster Linie in der Umsetzung der Verbesserungsvorschläge zeigten. In Fällen, in denen die Studierenden berichteten, dass sie schon ein gutes und offenes Verhältnis zur Lehrperson hatten, erfuhr dieses gute Verhältnis durch das TAP und die Reaktion der Lehrperson auf das Feedback Bestätigung:

„Und zwar, dass er so eine, so eine Gegenseitigkeit von Anfang an irgendwie verlangt hat [...]. Also war von Anfang an eigentlich klar, dass das relativ auf Augenhöhe passiert und da auch viel Gutes zu gesagt wird. Und ich würde sagen, also das ist auf jeden Fall jetzt weiterhin so geblieben.“

Interviewte äußerten auch Sorge vor der Reaktion der Lehrpersonen. Tatsächlich berichteten Studierende von der Verschlechterung des Verhältnisses zur Lehrperson durch eine negative Reaktion auf das Feedback bzw. vom Gefühl, dass ihr Feedback missverstanden wurde. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach Anwesenheit externer Moderator*innen auch im Nachgespräch zwischen Studierenden und Lehrenden zur Vermittlung zwischen beiden Positionen geäußert:

„Aber wenn man jetzt vielleicht mehr Kritik äußert und vielleicht auch alle unzufrieden wären, dass es beim Nachgespräch besser wäre, wenn noch mal diese dritte Person, also jemand Außenstehendes mit dabei wäre. Wenn dann wieder nur dieses Direktgespräch ist. Dann rudern wir Studierenden vielleicht auch wieder zurück, weil wir sagen wir wollen jetzt doch nicht kritisieren, nachher kriegen wir eine schlechte Note, weil dann direkt der Lehrende auch weiß, wer es gesagt hat.“

Andere Studierende äußerten Respekt dafür, dass die Lehrperson interessiert am Feedback der Studierenden war und sich aus eigener Motivation für die TAP-Methode als Instrument entschieden hatte.

„Und ich habe auch jetzt erst erfahren, dass das eben aus Eigeninitiative der Professorin war und auch ist. Immer noch und das irgendwie Bewunderung dafür, weil super viele Leute interessiert es auch einfach gar nicht, oder dann sind die fein mit diesen Fragebogen am Ende.“

Wahrgenommene Wirkungen

In der Kategorie „Wirkungen“ wurden alle von Studierenden genannten wahrgenommenen Wirkungen im Sinne von Veränderungen und Effekten kodiert, die diese im Rahmen der Interviews äußerten. Die Studierenden beschrieben insbesondere Effekte auf affektiver Ebene: Sie empfanden das TAP als „sinnvoll“, stellten „vorübergehende positive Effekte“ fest und fühlten sich selbstwirksam.

„Ja aber wenn man dann halt sieht, es kommt irgendwie was an und man hat wirklich eine Stimme dadurch.“

Augenfällig war auch eine wahrgenommene Veränderung auf der sozialen Ebene mit dem Gefühl, „sich einbezogen“ oder „wahrgenommen“ zu fühlen:

„Das hilft einfach immer immens, weil man dann sich nicht so bevormundet vorkommt vielleicht, sondern man wird mit einbezogen in den Prozess und kriegt erklärt, warum. In egal welcher Richtung.“

Die Studierenden beschrieben, dass es auf der Ebene der konkreten Lehrveranstaltung zu prompten Änderungen im laufenden Semester sowie der Ankündigung von Veränderungen im nächsten Durchgang kam.

„[...] und ich finde es auch gut, dass man so mitten in der Lehrveranstaltung noch mal was ändern kann. Was wir auch gemacht hatten, was uns viel mehr gebracht hat.“

Ein*e weitere*r Studierende*r erkannte, dass sich das Feedback der Lernenden in ihrem konkreten TAP insbesondere auf die didaktische Ausgestaltung der Lehrveranstaltung bezog und weniger auf die Inhalte:

„Also bei uns bei den TAPs ging es auch gar nicht unbedingt um das Inhaltliche, also das ist mir zu viel Physik bei Physik, sondern da ging es dann eher darum, okay, wir sind mit dem und dem überfordert oder, oder? Es wäre besser, wenn die Hausaufgaben so und so gestaltet wären oder wenn es Bonuspunkte Programm gäbe. Weil, wir sind schon eher direkt in die Punkte gegangen, wo wir wissen, dass es zu ändern ist. Weil ich es schwierig finde, wirklich über das, was uns gelehrt wird, irgendwie da zu urteilen.“

Auch der Befund, dass das TAP keinen Effekt gehabt habe, wurde von einigen befragten Studierenden konstatiert. Antworten, die in dieser Kategorie kodiert wurden, folgten häufig auf die direkten Nachfragen der Interviewer*innen nach erlebten Veränderungen in der Lehrveranstaltung oder auf der Beziehungsebene. So beschrieben Studierende, dass die Beziehung zur Lehrperson schon zuvor gut gewesen sei, dass das TAP zu spät im Semester stattgefunden habe oder dass die Erkenntnis, dass Studierende unterschiedlich lernten, schon zuvor vorhanden gewesen sei und durch das TAP lediglich verstärkt worden sei.

Auch in Bezug auf die Wahrnehmung und Reflexion von Lernprozessen wurden Effekte beschrieben. So betonte eine Person die Verantwortung der Lernenden für die eigenen Lernprozesse. In weiteren Aussagen schilderten Studierende die Erkenntnis, dass ihre Kommiliton*innen unterschiedlich lernten:

„Und da hat man sehr stark gemerkt, das Angebot wird ganz unterschiedlich genutzt. Aber es wird also diese Breite und dieses Spektrum, was dann doch irgendwo abgegrenzt war, hat eigentlich allen geholfen. Alle konnten irgendwie damit anknüpfen und irgendeinen Weg finden und da eben unterschiedlich. Aber es gab eigentlich für alle einen Weg. Dadurch, dass es ein, zwei verschiedene Möglichkeiten gab, das zu lernen.“

Die Rolle der Moderator*innen

Die Rolle der externen Moderator*innen im TAP wurde von Interview-Teilnehmer*innen kontrovers eingeordnet. Einige Teilnehmer*innen interpretierten die externe Moderation als Qualitätssiegel.

„Aber ich hatte das Gefühl, dadurch, dass man so ein spezielles Verfahren mit einem externen, noch dazu, indem man Externe dazu nimmt, wird dem Ganzen ein bisschen mehr Aufmerksamkeit geschenkt.“

Ihre Anwesenheit vermittelte besondere Sicherheit, da ein geschützter Raum für kritische Äußerungen geschaffen würde. Ein anderer Studierender berichtete hingegen von Skepsis gegenüber der außenstehenden Person. Diese Skepsis entstand, da hier bereits eine besonders positive Beziehung zur Lehrperson und deshalb Sorge vor Missverständnissen bestand:

„Ich glaube, einmal gab es ja auch einen Abschreibfehler, wo genau das Gegenteil eigentlich von dem Seminar gesagt wurde. Und dann? Dann war es uns schon ein Bedürfnis, das direkt auch gerade zu stellen [...] Okay, ich habe schon eine gewisse Positionalität zu [Name der Lehrperson] und ich will auch, dass das jetzt richtig rüberkommt.“

Es gab insgesamt nur wenige Äußerungen, die sich auf die Rolle der Moderator*innen bezogen.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus allen vier Datenquellen

Sowohl in den spontanen Statements direkt im Anschluss an ein TAP als auch in den Interviews mit zeitlichem Abstand zum TAP äußerten sich die Studierenden dazu, wie sie die TAP-Methode erlebt und wahrgenommen haben. Aus allen vier Datenquellen (spontane Wortwolken, spontane Statements, Podiumsdiskussion und leitfadengestützte (Gruppen)-Interviews) geht hervor, dass die Studierenden das TAP grundsätzlich positiv erlebt haben. Blieb die Rückmeldung der Studierenden bei den spontanen Reaktionen direkt nach dem TAP mit Aussagen wie „gut“, „super“ oder „effektiv“ noch an der Oberfläche, benannten sie in den Interviews, mit größerem zeitlichem Abstand zum durchgeführten TAP und mit Gelegenheit für inhaltliche Tiefe und Reflexion, konkrete positive Aspekte, wie etwa die angenehme Atmosphäre während des TAP, den dialogorientierten Charakter der Methode oder die Möglichkeit, „ehrliches“ Feedback zu äußern. Die von den Studierenden

benannten positiven Effekte bezogen sich sowohl auf didaktische Veränderungen als auch auf affektive Aspekte wie Einbezogenheit und Selbstwirksamkeit sowie das Verhältnis zur Lehrperson und die Reflexion des eigenen Lernens.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, einen Einblick in die studentischen Wahrnehmungen und das Erleben von TAP zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten die vertiefenden Interviews einen ersten Eindruck davon geben, welche Wirkungen die Studierenden der TAP-Methode zuschreiben. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der beiden zentralen Forschungsfragen: „Wie erleben Studierende TAP-Verfahren?“ und „Welche Wirkungen schreiben sie der Methode zu?“ diskutiert.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Aus den vorliegenden Daten lässt sich ableiten, dass TAP aus Sicht der Studierenden einen Raum eröffnet zur Kommunikation und Reflexion. TAP fördert vor allem den Dialog zwischen den Studierenden und der Lehrperson sowie die Kommunikation und den Austausch der Studierenden untereinander. Die quasi ‚organisierte‘ Interaktion zwischen den Studierenden wird von den Studierenden sehr positiv eingeschätzt.

Vergleich mit fragebogengestützter
Lehrveranstaltungsevaluation

Zur Beschreibung der TAP-Methode ziehen die Studierenden immer wieder die fragebogengestützte Lehrveranstaltungsevaluation als Referenzpunkt heran. Im Vergleich empfinden die Studierenden das TAP als effektiver, weil es schnelle, konkrete Anpassungen im laufenden Semester ermöglicht, den Austausch der Studierenden untereinander und eine persönlichere Rückmeldung fördert. Darüber hinaus nehmen die Studierenden bei den Lehrpersonen, die ein TAP in ihrer Lehrveranstaltung durchführen, ein größeres Interesse an der Studierendenrückmeldung wahr, was sich insbesondere auf das Nachgespräch zu den TAP-Ergebnissen zwischen Lehrperson und Studierenden zurückführen lässt. Doch auch wenn das TAP im Vergleich zur fragebogengestützten Lehrveranstaltungsevaluation positiver bewertet wird, betrachten Studierende beide Verfahren sehr differenziert. Sie stellen dabei heraus, dass sich das jeweilige Verfahren für unterschiedliche Ziele und Zwecke eignet und betonen, dass mit beiden Verfahren Vor- und Nachteile einhergehen.

Förderung des Dialogs zwischen
Studierenden und Lehrenden

Im Vergleich zu standardisierten Feedbackfragebögen, so Gerards et al. (2025) schaffen es – aus Sicht der Lehrpersonen – TAP-Verfahren, Studierende während des Feedbackprozesses miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Studierenden erfahren, was ihre Mitstudierenden über die Stärken und Schwächen der Veranstaltung denken (Schmidt, 2024, S. 23). Dieser Dialog kann konstruktiv zwischen den Studierenden und Lehrenden weitergeführt werden, was die Voraussetzung für ein „unsichtbares Arbeitsbündnis“ (Bommersheim & Schmidt, 2023, S. 92) schaffen kann. TAP eignet sich aus Lehrendenperspektive daher nicht nur besonders bei der Bearbeitung spürbarer Missstimmungen in der Veranstaltung, sondern auch dann, wenn eine stärker gemeinschaftliche Verantwortlichkeit und ko-kreative Ausrichtung der Lehr-/Lernprozesse angestrebt wird (Gerards et al., 2025, S. 208). Im

Rahmen der vorliegenden Untersuchung berichten die Studierenden, dass sie im Kontext der TAP-Methode häufig zum ersten Mal erleben, dass die Lehrenden mit ihnen ein Nachgespräch zum Studierendenfeedback führen. Die Studierenden bekommen dadurch sowohl einen Einblick in den gesamten Feedbackprozess, fühlen sich mehr eingebunden und erleben durch das Rückmeldegespräch und durch Anpassungen an der Lehrveranstaltung wie Feedbackloops geschlossen werden. Studierende äußern aber auch Sorgen vor möglichen negativen Reaktionen der Lehrenden beim Auswertungsgespräch zwischen der Lehrperson und den Studierenden. Es bedarf somit einer gewissen Sensibilität der moderierenden Person, ob der Prozess nach der eigentlichen Durchführung des TAP weiter begleitet werden sollte.

Im Hinblick auf die Kommunikation der Studierenden untereinander lässt sich insbesondere der Aushandlungsprozess, der während eines TAP in der Gruppe stattfindet, hervorheben. Der Abgleich der eigenen Meinung und Wahrnehmung mit denen der Kommiliton*innen hilft den Studierenden, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und gemeinsam eine allgemeingültigere Rückmeldung zur Lehr-Lernsituation in der Veranstaltung zu geben. Die Studierenden fühlen sich in der Rolle der Feedbackgebenden gehört und einbezogen. Dies verstärkt sich dann, wenn im Nachgang zum TAP ein Gespräch mit der Lehrperson stattfindet und sie Anpassungen in der Gestaltung der Lehrveranstaltung wahrnehmen.

Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden

An Stellen, an denen in den Datenquellen deutlich wird, dass das dialogische TAP-Vorgehen eine positive Wirkung auf die Studierendenbeziehung untereinander hat und die Studierenden vielleicht zum ersten Mal miteinander über gute Lehre und ihre eigenen Lernerfahrungen sprechen, zeigt sich dies nicht automatisch auch für die Beziehung zur Lehrperson. Das TAP, genauer gesagt der Umgang der Lehrperson mit den TAP-Ergebnissen, kann einen Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden haben. TAP kann im Sinne eines positiven ‚Verstärkers‘ wirken, wenn die Studierenden durch ein Rückmeldegespräch und Anpassungen an der Lehrveranstaltung ein großes Interesse der Lehrperson an ihrem Feedback wahrnehmen und diese Reaktion dem positiven Bild entspricht, das die Studierenden bereits von ihrer Lehrperson haben. In Fällen, in denen sich die Studierenden im Vorfeld Sorgen vor der Reaktion der Lehrperson auf ihr Feedback machen, die Lehrperson dann kein Rückmeldegespräch durchführt oder sich angegriffen fühlt und wenig verständnisvoll auf die Rückmeldung reagiert, kann sich dies auch negativ auf die Beziehung zur Lehrperson auswirken.

5.2 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Ordnet man die Erkenntnisse in den bisherigen Forschungsstand ein, zeigt sich, dass sich daraus nicht nur ein Mehrwert in Bezug auf die Frage nach den Wirkungen von TAP ergibt, sondern sich auch Bezüge herstellen lassen zu aktuellen (hochschuldidaktischen) Diskursen, die so deutlich bisher nicht benannt wurden. Im Folgenden diskutieren wir TAP sowohl in Bezug auf seine Wirkungen als auch in Bezug auf die Erfüllung motivationaler Grundbedürfnisse, Lehr-Lern-Beziehungen, Partizipation und Demokratiebildung.

TAP und motivationale Grundbedürfnisse

Betrachtet man die in der Kategorie „Wirkungen“ beschriebenen Effekte des TAP-Prozesses in der Zusammenschau, ist augenfällig, dass sie zu einem erhöhten Selbstwirksamkeitsgefühl (Bandura, 1977) der Studierenden beitragen. Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen einer Person in ihre Fähigkeit, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse zu erzielen und Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Studierende erleben durch TAP, dass ihre eigene Wahrnehmung von Lehre zählt und dass das Spiegeln dieser kollektiven Wahrnehmungen der Gruppe zu konkreten Anpassungen an der Lehrveranstaltung führen kann. Ein*e Studierende*r bringt es im Interview so auf den Punkt: „Ja aber wenn man dann halt sieht, es kommt irgendwie was an und man hat wirklich eine Stimme dadurch“. Dadurch, dass die eigene Meinung eingebracht werden kann und gehört wird, wird auch das Bedürfnis nach Autonomie erfüllt. Den Studierenden wird zugetraut, das eigene Lernen und die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung zu beurteilen – sie werden in ihrem Bedürfnis nach Kompetenz-Erleben ernst genommen und dürfen diese Kompetenz durch das TAP und die Reflexion über die TAP-Fragen auch weiterentwickeln und schärfen. Dem Bedürfnis nach Verbundenheit kommen die Beziehungsangebote sowohl seitens der Lehrperson durch das dialogische Verfahren als auch seitens der anderen Studierenden durch die Diskussion in Kleingruppen und den gemeinschaftlichen Abstimmungsprozess entgegen. Das TAP adressiert also offensichtlich alle drei motivationalen Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 1985) im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie. Dass eine stärkere Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse mit höherer Motivation zusammenhängt (Deci & Ryan, 1985), kommt sowohl in den Teilnahmequoten am TAP-Verfahren als auch in der Qualität der Rückmeldungen und dem Wohlbefinden der Studierenden während des Verfahrens zum Ausdruck. Dies ist insbesondere der Fall, wenn TAP mit einem weniger stark an Grundbedürfnissen ausgerichteten Verfahren wie der klassischen Lehrveranstaltungsevaluation verglichen wird, was viele der hier befragten Studierenden automatisch taten.

TAP und Lehr-Lern-Beziehungen

Mit Bezug auf empirische Forschung zu Einflüssen auf die Lernleistung stellen Reinhold & Sprenger (2020, S. 14) heraus, dass eine verbindliche Art der direkten Interaktion und hohem Diskussionsanteil, merkliches Interesse der Lehrenden an Stoff und Studierenden sowie Hilfsbereitschaft die Lernleistung offenbar merklich unterstützen und die Wahrnehmung der Lehrperson jenseits ihrer inhaltlichen oder methodischen Kompetenz durch die Lernenden wichtiger eingeschätzt werden als Faktoren, die das Arrangement betreffen (ebd., S. 3). Es geht nicht in erster Linie um didaktisch-methodisch ausgefeiltes Lernbegleiten, sondern darum, sich als Lehrperson selbst zu beobachten, unabhängig vom Unterrichtsthema als Mensch direkt in Beziehung zu gehen, den Studierenden auf Augenhöhe zu begegnen und ein aktives Beziehungsangebot zu offerieren (ebd., S. 6). Insofern hat der Blick auf die Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Lehrpersonen besondere Relevanz.

Besonderes Augenmerk liegt hier auf der Einschätzung der Studierenden, dass die Beziehung bzw. der Umgang der Lehrpersonen mit den Studierenden von der Art des Feedbacks, das sie im Rahmen eines TAP erhalten, beeinflusst wird. Die Studierenden beschreiben, dass sie Sorge vor der Reaktion der Lehrperson haben, vor allem wenn sie kritische Rückmeldung geben. In

der Untersuchung von Gerards et al. (2025) verstehen die Lehrenden das Nachgespräch zwischen Lehrperson und Studierenden als „Safe Space“ (Gerards et al., 2025, S. 205); für die Studierenden jedoch scheinbar mit offenem Ausgang. Dies impliziert eine Offenheit hinsichtlich der Wirkung von TAPs, die von der bereits bestehenden Einstellung und Haltung der Lehrperson, dem bereits bestehenden Verhältnis und dem konkreten Umgang mit dem Feedback der Studierenden (in der Nachgesprächssituation) abhängt. Das ist ein Hinweis darauf, dass das Nachgespräch einen wichtigen Einfluss auf die Beziehung und die Arbeit an dieser haben kann, was sich auch in dem studentischen Wunsch nach externer Moderation widerspiegelt. Wie der Einsatz von TAPs auf die Lehr-Lern-Beziehung wirkt, ist somit von verschiedenen Faktoren abhängig.

TAP, Demokratiebildung und Partizipation von Studierenden

TAP scheint nicht nur seine vordergründige Funktion im Rahmen der Mittsemester-Evaluation zu erfüllen und zu konkreten Veränderungen an Lehrveranstaltungen zu führen, sondern weitere Veränderungspotenziale mitzubringen, die zur Zeit an den Hochschulen gewünscht werden, aber bisher kaum durch einfache Interventionen herbeizuführen sind: Das Aushandeln und Diskutieren ihrer Sichtweisen auf Lehre und Lernen lässt Studierende die Pluralität von Perspektiven erleben, zugleich gibt ihnen der Rahmen von TAP das Gefühl „eine Stimme zu haben“ und „Verantwortung für das eigene Lernen“ zu übernehmen. Die Kooperation von Lehrenden und Hochschuldidaktik, die Partizipation von Studierenden sowie die alle Beteiligten umfassende kreative Auseinandersetzung mit Feedback und Evaluationsergebnissen machen das TAP zu dem, was es ist. „All seine Stärken und Potentiale zieht es gerade aus dieser Nähe zur Ko-Kreation“ (Gerards et al., 2025, S. 209). Alle drei Faktoren sind im Kontext der Demokratiebildung äußerst wünschenswert und können als eine Form von Studierendenpartizipation entlang der Stufen Informieren, Feedback, Dialog und Mitgestalten (Ditzel, 2025; Maryberger, 2012) im Rahmen der Entwicklung von Hochschullehre und bis auf die Ebene der Organisationsentwicklung verstanden werden.

Die Ergebnisse lassen sich ebenfalls in die bestehenden Forschungsdiskurse zu hochschuldidaktischer Qualitätssicherung, dialogischen Lehr-/Lernkulturen sowie transformativen Lernprozessen einordnen (Mezirow, 2009). Studierende betonen deutlich die Relevanz einer respektvollen, wertschätzenden Feedbackkultur sowie einer transparenten Kommunikation darüber, wie Rückmeldungen weiterverarbeitet werden. Diese Aspekte betreffen unmittelbar die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Studierenden und markieren einen sensiblen Bereich im Dreiecksmodell, in dem Erwartungen, Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten aufeinandertreffen. Gleichzeitig wird eine gewisse Unsicherheit sichtbar – sowohl hinsichtlich der Reaktionen der Lehrenden auf Kritik als auch bezüglich der Nachhaltigkeit der eingeleiteten Veränderungen.

Die positive Wahrnehmung der Studierenden bestätigt, dass TAP als feedbackförderndes Instrument die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden stärken kann. Diese Erkenntnisse stimmen mit den Ansätzen von Franz-Özdemir et al. (2019), Frank & Kaduk (2017), Weitzel et al. (2022) sowie Wessel & Kopp (2024) überein, die die Bedeutung dialogischer Feedbackformate unterstreichen. Gleichzeitig zeigen die hier vorliegenden Ergebnisse, dass die

Wirksamkeit von TAP in hohem Maße von dessen Rahmenbedingungen abhängt. Sie unterstützen die Argumentation, dass TAP nur dann seine volle Wirkung entfalten kann, wenn organisatorische, kommunikative und soziale Gelingensfaktoren berücksichtigt werden. Insbesondere die Beziehungsebene zwischen den Akteur*innen fungiert dabei als Schlüssel für transformative Lernprozesse (Mezirow, 2009), in denen sich sowohl Lehrende als auch Studierende weiterentwickeln können.

5.3 Stärken und Limitationen

Als explizite Stärke des Vorgehens bei der empirischen Analyse sei hervorgehoben, dass unterschiedliche Datenquellen verschiedener Hochschulen, Zeitpunkte und Erhebungsformen (Statement, Wortwolke, Interviews) trianguliert wurden.

Obwohl an allen hier beteiligten Hochschulen der grundlegende Ablauf der TAP-Methode angewandt wird, gibt es Unterschiede in der Umsetzung. Jeder einzelne Schritt im TAP-Prozess ist beeinflusst von verschiedenen Faktoren (Rahmenbedingungen, Gruppengröße, Haltung der moderierenden Person, Zeitfaktor...), welche individuelle, spontane Entscheidungen der moderierenden Person nötig machen, so dass alle TAP-Durchführungen naturgemäß einer Variation unterliegen.

Die Ergebnisse der Wortwolken, welche als Grundlage zur Kategorienbildung dienten, stammen von nur einer der beteiligten Hochschulen. Es erfolgte keine gezielte Auswahl der Lehrveranstaltungen. Die Erhebung der Daten fand ausschließlich in Lehrveranstaltungen statt, in denen die Lehrenden zuvor entschieden haben, ein TAP durchzuführen. Limitierend lässt sich festhalten, dass für den Aufruf zur Beteiligung an der Interviewstudie zu TAP ein geringer Rücklauf zu verzeichnen war.

Insofern folgte die Genese der empirischen Datengrundlage für die wissenschaftlich-reflexive Begleitung forschungspragmatischen Prämissen und dem Anspruch wenig zusätzlichen ‚Eingriff‘ in ein sensibles Handlungsfeld zu nehmen – der Evaluation von Studium und Lehre. Daraus ergeben sich Grenzen der methodischen wie methodologischen Perspektivierung des Phänomenbereichs und einer darauf bezogenen analytischen Praxis. Womit sich einmal mehr zeigt, welche Herausforderungen einerseits der Rolle der Moderation im Zusammenhang des TAP zugeschrieben werden kann, aber auch weitergehend den Moderator*innen als Akteur*innen im Rahmen der Begleitforschung.

6 Fazit, Gelingensbedingungen und Ausblick

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Studierende die TAP-Methode überwiegend positiv beschreiben und erleben. Das TAP-Verfahren ruft eine vielfältige Resonanz bei Studierenden hervor. Es wird vor allem für seine offene, kommunikative Struktur und die Reflexion der Lernprozesse in der Gruppe geschätzt. Studierende erleben durch das TAP eine unmittelbare Wirkung ihrer Rückmeldungen, da Lehrpersonen Anpassungen direkt umsetzen können. Das fördert nicht nur Motivation und Partizipation, sondern stärkt auch das

Vertrauen in die Lehr-Lern-Beziehung. Durch offene Fragen und ihre qualitative Bearbeitung in den TAP-Verfahren wird ein differenzierteres Bild der tatsächlichen Lernerfahrungen gezeichnet. Lehrende wiederum erhalten konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung ihrer Lehre, wodurch eine kritisch-reflektierende Haltung angeregt wird.

Gelingensbedingungen

Aus der konstruktiven Kritik der Studierenden lassen sich Gelingensbedingungen eines TAP ableiten. Neben einer frühzeitigen und transparenten Ankündigung sowie angemessenen zeitlichen Rahmenbedingungen sind die Schaffung von Anonymität und Sicherheit durch geschulte externe Moderator*innen und die klare Kommunikation der Ergebnisse im Anschluss an das TAP elementar. Eine Erhebung zur Rolle der Moderator*innen in TAP-Verfahren und welche Wirkungen von TAP diese wahrnehmen ist in Planung.

Dass Studierende den dialogischen Charakter, die Offenheit sowie die Beteiligung an der Gestaltung der Lehre schätzen, sollte bei der Planung und Durchführung von TAP berücksichtigt werden. An dieser Stelle gilt es, Studierende als Expert*innen für ihr eigenes Lernen ernst zu nehmen, ihnen Urteilskompetenz zuzutrauen (Ditzel, 2025, S. 17) und zugleich auch ihre Verantwortungsübernahme zu honorieren und zu fordern. Ein ideales TAP eröffnet Raum für Kommunikation und Reflexion über das eigene Lernen und die Veranstaltung hinaus. So kann ein Abgleich der eigenen Einschätzungen mit denen der Mitstudierenden und der Reaktion der Lehrperson auf das Feedback in einem dialogischen Aushandlungsprozess über gutes Lehren und Lernen erfolgen. Die Voraussetzung ist, dass die Redeanteile insbesondere im Nachgespräch zwischen Lehrenden und Studierenden (vgl. Wessel & Kopp, 2024) angemessen verteilt sind.

Hemmnisse zeigen sich vor allem in organisatorischen Unsicherheiten und unzureichender Kommunikation, die dazu führen können, dass TAP als „überfallsartig“ oder „unvorbereitet“ erlebt wird. Auch die Erwartungshaltung der Studierenden, dass ihr Feedback direkte Konsequenzen haben soll, ist eine wichtige Variable, die den Erfolg beeinflussen kann. Hier ist eine klare Abgrenzung zwischen kurzfristigen Anpassungen und langfristigen Veränderungsprozessen durch die Lehrperson notwendig. Eine bereits im Vorfeld stabile, gute Beziehung zwischen den Studierenden und der Lehrperson erleichtert es den Studierenden nicht nur, ehrliche Rückmeldungen zu geben, sondern scheint auch der Nährboden zu sein, auf dem TAP in besonderem Maße als Katalysator einer positiven Beziehungskultur in der Lehre wirksam werden kann. Die Frage danach, wie die Lehrperson die Beziehung zu ihrer Studierenden-Gruppe beschreibt, kann daher im Vorgespräch zwischen der moderierenden Person und der Lehrperson lohnenswert sein.

Erleben von Wirksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen

Die Ergebnisse dieses Beitrags zeigen, dass Studierende Wirkungen von TAP auf unterschiedlichen Ebenen erleben. Es geht nicht nur um konkrete (didaktische) Änderungen an der laufenden Lehrveranstaltung, sondern um Wirkungen auf der Beziehungsebene (vgl. auch Abschnitt 2.3) in zweierlei Hinsicht: Zum einen beschreiben Studierende die Veränderung der Beziehung zur Lehrperson im Sinne einer Intensivierung durch stärkere Perspektivenübernahme und größeres gegenseitiges Verständnis. Zum anderen können die erhöhte Interaktion während des TAP und die Diskussion

unterschiedlicher Sichtweisen die Beziehungen zwischen den Studierenden stärken. Sie fühlen sich „einbezogen“ als Teil einer Gemeinschaft von Lernenden mit dem Bewusstsein der Vielfalt von Lernerfahrungen und -präferenzen. In einer zweifachen Perspektive – lernbezogen wie methodologisch – entfaltet TAP damit sein Potenzial als dynamisches Instrument zur Wirkungsreflexion über reine Rückmeldeprozesse hinaus: Es eröffnet Räume für reflexive Aushandlungen, in denen Studierende wie Lehrende ihre jeweiligen Perspektiven, Erwartungen und Routinen hinterfragen können. Vorausgesetzt alle Beteiligten – Lehrende, Studierende und moderierende Personen – sind für die potenziellen Wirkungen, die Feedbackprozesse auf Beziehungs-, Rollen- und Strukturebene entfalten können, sensibilisiert, fördert TAP nicht nur eine stärkere Studierendenpartizipation, sondern begünstigt auch individuelle wie kollektive Lernprozesse, die zu veränderten Haltungen und nachhaltigen Verbesserungen führen können.

Literatur

- Bamber, V., & Stefani, L. (2016). Taking up the challenge of evidencing value in educational development: from theory to practice. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 242–254. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1100112>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bommersheim, C. & Schmidt, S. (2023). Erfahrungen mit Teaching Analysis Poll (TAPs) an der Goethe-Universität Frankfurt. Studierende zu TAPper*innen ausbilden. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 17 (3), S. 87 –92. Bielefeld. UWW Univ.-Verl. Webler. https://www.universitaetsverlagwebler.de/wp-content/uploads/2025/06/QiW-2023-3_Vorschau.pdf.
- Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 379–392). Bielefeld: utb
- Brust, L., Eisenberg, M., Kähler, K., Kanzinger, A., Klages, B., Schumann, M., Schwerin, K., & Timmann, A. (2023). Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: Eine Annäherung. *Das Hochschulwesen*, 71(5+6), 172–178. <https://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-5-6-2023.pdf>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Ditzel, B. (2025). Studentische Partizipation: Eine demokratie-, organisations- und lerntheoretische Standortbestimmung. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1). <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>.
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>.
- Ditzel, B. (2021). Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘ für Wirkungsbetrachtungen nutzbar machen lassen. Reflexionsangebote einer interpretativen Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘. In M. Bessenrodt-Weberpals & C. Kühnel (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2016 – 2020: Zweite Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 144–176). HAW Hamburg.
- Ditzel, B. (2019). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung – Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In Reith, F. et. al. (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden*.

- Augsburg, München: Rainer Hampp, S. 55–87.
<https://doi.org/10.5771/9783957103536-55>.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, Uwe (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen am 2./3. März 2015*, Freie Universität Berlin, 29-51.
- Frank, A., Lahm, S., & Fröhlich, M. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (3), 310-318. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/25>.
- Franz-Özdemir, M., Reimann, J., & Wessel, K. (2019). Teaching Analysis Poll (TAP): Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Beitrag I 1.17)*. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Gerards, J., Jörissen, J., & Minrath, J. (2025). Eine vergleichende Analyse von Lehrveranstaltungsevaluation mittels standardisierter Fragebögen und Teaching Analysis Poll (TAP). In M. Jörissen, T. Möller, C. Grein, S. Kopczynski et al. (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:34035>.
- Groß-Elixmann, A., & Schreiber, L. (2025). TAP als Instrument für Hochschulentwicklung? Ein ko-kreativer Forschungsbericht. In M. Jörissen, T. Möller, C. Grein, S. Kopczynski & M. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:34035>.
- Hawelka, B. & Hiltmann, S. (2018). Teaching Analysis Poll – ein Kodierleitfaden zur Analyse qualitativer Evaluationsdaten. In M. Schmohr & K. Müller (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren* (S. 73-92). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2017). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In M. Menz & C. Thon (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 205–223). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Inhaltsanalyse mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik*, 21(Partizipationschancen), 1–25.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community Workplace, and Higher Education* (S. 18-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinhold, D. & Sprenger, T. (2020). Im Vollkontakt: Lehr-Lern-Beziehung als vierte Kompetenzebene in Lehre und hochschuldidaktischem Support. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Beitrag A 1.19)*. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schmidt, S. (Hrsg.) (2024). *Teaching Analysis Poll. Grundlagen und Anwendungen*. Wbv Media Bielefeld. <https://doi.org/10.36198/9783838563930>.

- Weitzel, J., Timmann, A., Franz-Özdemir, M., Grunert, C., Reimann, J., Sachse, A.-L., Salzmann, S., Weiss, P., & Wessel, K. (2022). Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. In: Leben, N., Reinecke, K. & Sonntag, U. (Hrsg.), Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation (S. 107–119). Bielefeld: wbv Publikation.
<https://doi.org/10.3278/6004857w107>.
- Wessel, K., & Kopp, J. (2024). Kollegiale Teaching Analysis Polls (TAP) als Beitrag zu einer partizipativen offenen Hochschullehre. *die hochschullehre*, 10 (33), 407-421.
<https://die-hochschullehre.de/articles/249/files/6788b22135d74.pdf>.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin Erwachsenenbildung.at* 40, S. 1-9. <https://doi.org/10.25656/01:20686>.