

Leitbild der Hochschule Qualität der Lehre

Fachtagung der Humboldt-Universität zu Berlin
und der Hochschulrektorenkonferenz
Berlin, 25./26. Juni 1999

Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung entstanden, das die HRK im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchführt. Das Projekt Qualitätssicherung wird aus Sondermitteln des Bundes und der Länder gefördert.

Die HRK dankt Bund und Ländern für die freundliche Unterstützung.

Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000
Projekt Qualitätssicherung

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion: Dr. Gerhard Schreier, Ute Lockmann
Ahrstraße 39, D-53175 Bonn
Tel.: 0228-887-0
Telefax: 0228-887181
e-mail: für Bestellungen: ruetter@hrk.de
Internet: www.hrk.de

Bonn, Februar 2000

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung der Hochschulrektorenkonferenz

Inhalt

Begrüßung <i>Professor Dr. Cornelius Weiss</i> Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz	7
Einführung <i>Professor Dr. Dr. h.c. Hans Meyer</i> Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin	13
 Vortragszyklus 1: Leitbilder und Evaluation von Studium und Lehre aus der Perspektive von Wissenschaft und Politik	
Lehre und Studium auf dem Prüfstand – Was können wir wissen, was wollen wir tun? <i>Professor Dr. Evelies Mayer</i> Staatsministerin a.D. Technische Universität Darmstadt	17
Rechenschaftspflicht und Qualitätssicherung – Eckpfeiler der Hochschulautonomie Der Staat auf dem Weg vom Regulator zum Moderator <i>Professor Dr. Ingolf Hertel</i> Staatssekretär für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Berlin	27
Einheit von Forschung und Lehre – Leitbild eines universitären Studiums <i>Professor Dr. Jürgen Sahn</i> Vizepräsident für Studium und Lehre der TU Berlin	41
Das Leitbild der Hochschulen im Wandel <i>Professor Dr. Cornelius Weiss</i> Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz	47

Vortragszyklus 2: Lehrevaluation im internationalen Vergleich.

Konzepte und Praxiserfahrungen

- External Quality Assessment (EQA) in the Netherlands.
The 3rd Generation 2000-2006
Drs. A. I. Vroeijenstijn
Akkreditierungsagentur niederländischer Universitäten
(VSNU) 53
- Audit, Assessment and Academic Autonomy Revisited
Professor Dphil Geoffrey Alderman
Middlesex University, London 67
- Anmerkungen zu Qualitätssicherungsmaßnahmen an
australischen Hochschulen
Professor Dr. Jürgen Henze
Humboldt-Universität, Berlin 81
- Evaluationserfahrungen in den USA
Thomas Rühl
Columbia University, New York 91

Vortragszyklus 3: Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation. Erwartungen - Erfahrungen - Entwicklungen

- Erfahrungen aus den Evaluationsprojekten in
Kassel und Mannheim
Professor Dr. Hans-Dieter Daniel
Wissenschaftliches Zentrum für Berufs-
und Hochschulforschung, Kassel 97
- Evaluation an den nordrhein-westfälischen Universitäten –
Ein Werkstattbericht
Edna Habel
Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW
Dortmund 115
- Determinanten studentischer Qualitätsurteile

Über Variationsursachen, Verzerrungen und Verantwortlichkeiten <i>Professor Dr. Uwe Engel</i> Projekt „Qualität der Lehre“ der Universität Potsdam	127
Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation Erwartungen – Erfahrungen – Entwicklungen <i>Elisabeth Michaelis, M.A.</i> ZEvA, Hannover	141
Teilnehmerverzeichnis	151

Anmerkung der Redaktion:

Aufgrund eines technischen Defekts war die Aufzeichnung der Podiumsdiskussion leider nicht verwertbar. Wir bitten die Leserinnen und Leser um Nachsicht.

Begrüßung

Professor Dr. Cornelius Weiss Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

Meine sehr verehrten Damen und Herren, im Namen der Hochschulrektorenkonferenz und ihres Präsidenten Professor Klaus Landfried begrüße ich Sie sehr herzlich zu der Tagung „Leitbildorientierte Evaluation von Studium und Lehre – ein strategisches Instrument der Qualitätssicherung“. Diese Veranstaltung wurde von der Humboldt-Universität angeregt und gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz vorbereitet und organisiert. Mein herzlicher Dank gilt daher der gastgebenden Universität für die Idee und für die konstruktive Zusammenarbeit bei der Umsetzung.

Im Mittelpunkt dieser Tagung steht die Diskussion um Leitbilder von Hochschulen sowie ihre Bedeutung im Kontext von Qualitätssicherung und Evaluation. Das Leitbild einer Institution ist Ausdruck ihres korporativen Selbstverständnisses und selbstgewählte Zielperspektive, sozusagen die übergreifende Vision einer Institution, der sie sich in pragmatischen Schritten zu nähern gedenkt. Das Leitbild einer Hochschule ist der Maßstab, an dem sie ihr Handeln selbst messen kann bzw. von außen messen lassen will. Ohne Orientierung auf ein selbst gesetztes, wohldefiniertes Ziel ist sowohl Qualitätsentwicklung, als auch Qualitätsbewertung nur schwer vorstellbar.

Für die besondere Beschäftigung mit der Sicherung und Verbesserung der Qualität in den Hochschulen und speziell mit der Qualität der Lehre lassen sich vier Gründe nennen: Die hohe Qualität von Forschung und Lehre, von Bildung und Ausbildung ist erstens Voraussetzung dafür, dass unsere Hochschulen im nationalen und internationalen Wettbewerb bestehen können. Sie bedeutet zweitens für unsere Studierenden und Absolventen eine verlässliche Grundlage hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft. Hohe Qualität ist drittens ein unverzichtbares Kriterium bei der autonomen, d.h. selbstverantworteten Planung und Entwicklung der Hochschulen. Der vierte Grund hat etwas mit unserem Ansehen in der Öffentlichkeit zu tun. Mit der stetigen Verknappung der öffentlichen Ressourcen erleben die Hochschulen seit einigen Jahren einen deutlichen Vertrauensschwund. Sowohl die Politik als auch die Gesellschaft fragen heute kritischer denn je nach einer effizienten Verwendung der bereitgestellten Mittel. Diese Fragen müssen durch den Nachweis von Quali-

tät, die sich an internationalen Maßstäben orientiert, überzeugend beantwortet werden.

Leistung und Qualität gedeihen erfahrungsgemäß am besten unter den Bedingungen eines fairen Wettbewerbs. Dieses wettbewerbliche Verhalten der deutschen Hochschulen beschränkt sich zur Zeit allerdings weitgehend auf die Bereiche Forschung und Dienstleistung, d.h. auf die Bereiche, die Drittmittel einwerben. In der Lehre hingegen herrscht nach wie vor staatlicher Monopolismus, zentralistische Kontrolle und Reglementierung, wodurch wirksame Anreize für eine gute Selbstregulation der Lehre wegfallen.

Die Studierenden haben in der Regel keine starke Position als „Nachfrager“ von Lehrangeboten. Die Fachbereiche können bei der Studienzulassung bisher nicht auswählen, auch wenn die im neuen Hochschulrahmengesetz vorgesehene, sogenannte Hochschulquote den Hochschulen theoretisch erlaubt, eine Auswahl von bis zu 20 Prozent der Studienbewerber treffen. Da eine wirksame Qualitätssicherung nicht darauf verzichten kann, die Eingangsgrößen zu kontrollieren, ist den Fakultäten ein primäres Auswahlrecht einzuräumen. Zumindest aber ist ihnen die Mitbestimmung hinsichtlich der Auswahlkriterien zu ermöglichen.

Wer sich (wie die HRK) für Qualitätssicherung in den Hochschulen einsetzt, ist mancherlei Missverständnissen ausgesetzt. Um diese auszuräumen, ist zu betonen: Die HRK befürwortet Qualitätssicherung nicht etwa, weil sie der Professorenschaft Faulheit, Desinteresse und Missbrauch von Privilegien unterstellen will. Auch zeigen bisher durchgeführte Evaluationsverfahren, dass Qualitätsmängel in der Lehre selten auf individuellen Pflichtverletzungen, sondern überwiegend auf strukturellen, konzeptionellen und organisatorischen Defiziten beruhen. Die Verbesserung von Lehre und Studium orientiert sich daher insbesondere an folgenden Merkmalen:

1. Das Lehrangebot wird in der Gesamtverantwortung des Fachbereichs/der Fakultät wahrgenommen.
2. Bildungs- und Ausbildungsziele sind explizit formuliert und verbindlich.
3. Leistungsstandards und Leistungserwartungen sind transparent und für das Verhalten von Lehrenden und Lernenden maßgebend.
4. Die einzelnen Studienangebote eines Studiengangs sind in sich kohärent verzahnt und bilden eine nachvollziehbare Prozesskette.

5. Lehre, Studium und Prüfungswesen sind zeitlich und inhaltlich gut abgestimmt; es wird sorgfältig darauf geachtet, dass mit der Lebenszeit junger Menschen sorgsam umgegangen wird.
6. Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende sind ausreichend vorhanden.
7. Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden an Bildung und Ausbildung werden bei der Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Studiengänge berücksichtigt und regelmäßig überprüft.

Dass wir diesen Zustand nicht immer erreichen, ist zum Teil die Folge einer gewissen Betriebsblindheit und Gewohnheit, zum Teil beruhen sie aber auf bestimmten Entwicklungsproblemen der Hochschulen. Hier ist insbesondere das „Überlastproblem“ zu nennen: Die Hochschulen sind von Stätten der Elitebildung zu Einrichtungen der Massenausbildung geworden. Während vor 40 Jahren etwa 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen wollten, sind es heute rund 35 Prozent. Vielfach spottet unsere Betreuungsrelation im internationalen Vergleich jeder Beschreibung. Gleichzeitig hat sich das Aufgabenspektrum der Hochschulen signifikant verbreitert. Zu den klassischen Aufgaben Forschung, Lehre und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, sind die Weiterbildung, diverse Dienstleistungen in der Region, der Wissenstransfer und die internationale Kooperation getreten. Wenn man bedenkt, dass die Zahl der Stellen für wissenschaftliches Personal im gleichen Zeitraum nur um 10 Prozent gestiegen ist, und die Höhe der staatlichen Aufwendungen pro Student seit 1980 inflationsbereinigt sogar um 30 Prozent gesunken ist, ergibt sich ein Produktivitätsanstieg, um den uns manches Wirtschaftsunternehmen beneiden darf, der aber auch die Qualitätsfrage dringlicher macht.

Ein weiteres Entwicklungsproblem der deutschen Hochschulen hängt damit zusammen, dass die Bedürfnisse, Interessen und Motivationen unserer Studierenden in den letzten Jahrzehnten deutlich heterogener geworden sind. Die Studierenden erwarten heute – und dies stimmt mit den gesellschaftlichen Erwartungen an die Hochschulen überein - überwiegend eine kurze, wissenschaftliche Ausbildung für einen Beruf außerhalb der Hochschulen. Notwendig ist daher eine Differenzierung zwischen den Anforderungen, die an eine zeitgemäße wissenschaftliche Ausbildung zur Herstellung der Berufsfähigkeit zu richten sind, und der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Schließlich hat der quantitative Ausbau der Hochschulen bereits in den letzten Jahrzehnten die traditionellen Steuerungsmechanismen der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden nicht unberührt gelassen. Bereits eine mittelgroße Universität mit einem Budget von einigen 100 Millionen DM pro Jahr, kann nicht mehr mit den Instrumenten gesteuert werden, die für relativ kleine und überschaubare Einheiten angemessen und effektiv waren. Fachbereiche oder Fakultäten mit mehreren tausend Studierenden und einem entsprechend großen Kollegium lassen sich nicht mehr nur auf der Grundlage des Kollegialprinzips effektiv organisieren. In den vielen Gremien verschwimmen die Verantwortlichkeiten. Die überkommenen Mechanismen sozialer Kontrolle, sowohl auf Seite der Lehrenden als auch auf Seite der Lernenden, versagen vielfach.

Aus dieser Standorterfassung sind folgende Schlussforderungen zu ziehen:

1. Auf der politischen Prioritätenskala müssen Wissenschaft und Forschung deutlich höher rangieren. Wenn es zutrifft, dass die Leistungsfähigkeit von Wissenschaft und Forschung über die Wettbewerbschancen einer Gesellschaft entscheidet, müssen Investitionen in diesem Bereich wesentlich gesteigert werden.
2. Leistungseliten müssen gezielt gefördert werden. Ohne hochmotivierte, kreative und leistungsstarke Köpfe hat eine Gesellschaft keine Zukunft. Die Förderung dieser Eliten darf nicht den kleinen Privathochschulen allein überlassen werden.
3. Die Hochschulen müssen, unabhängiger als bisher von staatlicher Intervention, die Lösung ihrer Probleme selbst in die Hand nehmen dürfen. Sie brauchen dafür eine moderne, effektive Organisations- und Entscheidungsstruktur. Vorschläge der Hochschulrektorenkonferenz dazu liegen auf dem Tisch.
4. Wir müssen uns Profilbildung und Wettbewerb stärker als bisher öffnen; Das umfasst insbesondere eine zügige Reaktion auf Nachfrageänderungen bei der Planung und Ausgestaltung von Lehrangeboten, bedeutet aber auch, dass sich die Hochschulen intensiver als bisher an der Verwertung von Forschungsergebnissen, z.B. durch Überführung in neue Produkte beteiligen. Gerade angesichts der Geldknappheit im öffentlichen Bereich werden sie sich deshalb des kommerziellen Wertes des von ihnen geschaffenen Wissens als Teil der gesellschaftlichen Wertschöpfungskette stärker bewusst werden müssen.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung müssen - dies ist in vielen europäischen Ländern längst der Fall - in den Hochschulen selbstverständ-

lich werden. Dies wird gegenwärtig bei der Einführung und Genehmigung neuer Studiengänge erprobt. Das bisherige hochbürokratische und zeitraubende Aushandeln von Rahmenprüfungsordnungen für jeden einzelnen Studiengang wird zunehmend in Frage gestellt. Auf Vorschlag der HRK hat die Kultusministerkonferenz Ende des Jahres 1998 entschieden, auf Evaluation beruhende Akkreditierungsverfahren zunächst für die neuen Baccalaureus/Bachelor- und Magister/Master-Studiengänge einzuführen. Dazu wird, gemeinsam mit der HRK, ein nationaler Akkreditierungsrat berufen, der neben der Wissenschaft die Länder und die Berufsverbände einbezieht und bei der HRK organisatorisch angesiedelt ist.

Weitgehender Konsens besteht über die Grundsätze der Qualitätssicherung durch Evaluation. Mit einer entsprechenden Empfehlung hat sich das Plenum der HRK im Juli 1995 zu einem Qualitätssicherungsverfahren bekannt, das interne und externe Komponenten in einem 2-stufigen Prozess vorsieht. Die im Januar 1996 vorgelegte Empfehlung des Wissenschaftsrates gelangt zu praktisch identischen Schlussfolgerungen. Schließlich hat die Notwendigkeit von Qualitätssicherung in der Lehre auch im neuen Hochschulrahmengesetz ihren Niederschlag gefunden.

Die Ziele von Evaluation lassen sich mit den Stichworten Transparenz, Rechenschaftslegung und Qualitätsverbesserung skizzieren. Evaluation liefert eine rationale Entscheidungsgrundlage für die Entwicklungsplanung auf Fakultäts- und Hochschulebene. Sie gibt zugleich Rechenschaft über die vernünftige Verwendung der knappen öffentlichen Ressourcen. Öffentliche Rechenschaftslegung und Transparenz sind der Preis, den die Hochschulen für Selbstverantwortung und die eigenständige Entwicklung von Profilen in Forschung und Lehre zu entrichten haben. Eine Stärkung der Autonomie ist nur auf dieser Basis möglich.

Weil Qualitätssicherung und -entwicklung nicht einfach ist, und weil Qualität nur im Lichte von Zielen und Leitvorstellungen beurteilt werden kann, ist die Frage nach der konkreten, praktischen Umsetzung von äußerster Relevanz. Hier setzt die Tagung an, und ich hoffe, dass Sie uns weiterführende Antworten geben werden.

Einführung

Professor Dr. Dr. h.c. Hans Meyer
Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie im Namen der Humboldt-Universität.

Ich möchte mich – das vorweg - auf einige kurze thematische Überlegungen beschränken. Leitbildorientierte Evaluation ist innerhalb unserer Debatte insofern von besonderer Relevanz als hochschulspezifische Leitbilder Auswirkungen haben können auf das Lehrpersonal und ihre Evaluation wie auch auf das Studium. Auch wenn natürlich die Gefahr besteht, dass aus Leitbildern hochdiplomatische Texte werden, die jeder nach Belieben uminterpretieren und ausdeuten kann, ist Leitbildorientierung zur Eruerung eines archimedischen Punktes notwendig.

Die Überschrift dieser Tagung lautet „Leitbildorientierte Evaluation von Studium und Lehre“ und umfasst damit auch die Diskussion um eine Evaluation des *Studiums* – eine Komponente, die bei der bisherigen Evaluation der Lehre relativ unberücksichtigt blieb. Wenn die Universität nicht mehr als der Ort aufgefasst wird, an dem der Lehrende Leistung erbringt und der Lernende sich lediglich überlegt, ob er sie und wie er sie annimmt, dann bedeutet das Hochschulstudium eine Verpflichtung für beide Seiten. So könnte ich mir einen von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen geschlossenen Vertrag vorstellen, der die gegenseitigen Pflichten auflistet und auf die Einlösung dieser Pflichten dringt. Der Titel der Tagung ist von dieser Sicht aus hochinteressant, bringt er doch beide Aspekte zur Sprache. So ist Evaluation der Lehre abhängig von der Evaluation des Studiums. Das Urteil der Studierenden bzgl. einer Vorlesung ist z.B. davon abhängig, ob sie die entsprechenden Vorbereitungstexte gelesen haben oder nicht, denn die Beurteilung derjenigen, die unvorbereitet waren, gestaltet sich mit Sicherheit anders als die derjenigen, die – bestenfalls - sehr gut vorbereitet waren.

Dieses zweiseitige Verhältnis ist deshalb näher in den Blick zu rücken. Sicherlich gibt es Stimmen, die behaupten, eine solche Auffassung von vertragsrechtlicher Bindung verstieße gegen die Freiheit des Einzelnen sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch der Studierenden. Doch dagegen ist einzuwenden: Es gehört keineswegs zur Freiheit des Studiums, zu machen

was man will, es sei denn man trägt die Konsequenzen einer solchen Einstellung.

Eine solche Auffassung hat natürlich gleichermaßen Folgen für das Verständnis von Studium und Lehre.

Evaluation und Qualitätssicherung bzw. Qualitätsverbesserung sollten keinen sanktionierenden Effekt haben, sondern sind ein strategisches Element. Da wir im Bereich der Lehre keinerlei Wettbewerb haben, so wie er im Bereich der Forschung aufgrund der einzuwerbenden Drittmittel besteht, müssen wir zusehen, dass die Lehre wettbewerbsorientierter als bisher gestaltet wird. Solange die Universitäten nicht in der Lage sind, unter der großen Zahl an Studierenden eine Auswahl zu treffen, und solange auch die Studenten nicht ernsthaft in der Lage sind, die Universität zu wählen, an der sie studieren wollen, müssen wir die strategischen Elemente innerhalb der Universität suchen. Schon in diesem Sinne wäre eine leitbildorientierte Evaluation von Vorteil.

Vortragszyklus 1:
Leitbilder und Evaluation von Studium und Lehre aus
der Perspektive von Wissenschaft und Politik

Lehre und Studium auf dem Prüfstand – Was können wir wissen, was wollen wir tun?

Prof. Dr. Evelies Mayer, Staatsministerin a.D.
Technische Universität Darmstadt

In vielen europäischen Staaten ist die Evaluation der Lehre seit Jahren selbstverständlich. Die Verfahren sind verschieden, die Ziele stimmen weitgehend überein: Es geht erstens um die Qualität der Hochschulausbildung in einem veränderten ökonomischen und sozialen Umfeld; es geht zweitens darum, die Leistungen der Hochschulen transparent werden zu lassen. Nicht zuletzt setzt sich eine Politik durch, die Finanzierung der Hochschulen aus knappen öffentlichen Mitteln an Leistungen zu binden. In Deutschland konnte sich jedoch noch kein Verfahren zur Evaluation der Lehre auf breiter Basis durchsetzen, denn dafür ist das Geflecht der politischen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu komplex.

Seit Beginn der 90er Jahre versuchen Bund und Länder, eine Studienstrukturreform auf den Weg zu bringen, die dem Massenandrang an den Hochschulen Rechnung trägt. Die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat flankieren diesen Weg mit Empfehlungen, die jedoch in den Hochschulen weitgehend ignoriert oder, wie die zehn Thesen des Wissenschaftsrates zur Studienstrukturreform, heftig befehdet werden. Misstrauen erregte auch die Empfehlung, der Leistungsberichterstattung an deutschen Hochschulen mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Nur zögernd kommen erste Versuche einer Evaluation der Lehre in Gang. Dabei ist zu beobachten, dass die Initiativen nicht vom Staat (der sog. „Hessische Weg“ zur Verbesserung der Lehre von 1993 bildet eine Ausnahme), sondern von einzelnen Hochschulen ausgehen. Als Beispiele seien das Modellprojekt der Universität Mannheim zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studenten (1991), die Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten (1994) oder die von der niedersächsischen Landeshochschulkonferenz eingerichtete Evaluationsagentur (1994) genannt. Diese Entwicklung wird von den Wissenschaftsorganisationen begleitet: 1995 beschloss die Hochschulrektorenkonferenz Verfahrensvorschläge zur Qualitätssicherung der Lehre, der Wissenschaftsrat folgte 1996 mit Empfehlungen zur Stärkung der Lehre durch Evaluation.

Die Empfehlungen beider Organisationen treffen auf Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen, die sich im Vergleich zu der ersten Hälfte der 90er Jahre verändert haben. Der Staat zieht sich an vielen, hochschulpolitisch umkämpften Fronten zurück, Entscheidungsstrukturen werden dezentralisiert und Globalhaushalte eingeführt. Diese hochschulpolitische Wende kann unterschiedlich eingeschätzt werden. Unter dem beinahe schlagwortartig verwendeten Hinweis, den Hochschulen mehr Autonomie und neue Handlungsspielräume geben zu wollen, kann sich der Staat der schwierigen Aufgabe entziehen, bei sinkenden Ausgaben für die Hochschulen die Verantwortung für die Gestaltung in einem Bereich der Politik zu übernehmen, der sich weltweit in einem Umbruch befindet. Es könnte sich auch die Einsicht durchsetzen, dass grundlegende Veränderungen in der Lehre nicht mehr mit dem traditionellen Instrumentarium der staatlichen Fachaufsicht zu gewährleisten seien. Weder die „ex-ante“-Steuerung über Berufungen noch die Orientierung an Rahmenstudienordnungen reichen aus, um die offenkundigen Defizite in Lehre und Studium zu beheben, erst recht nicht, um gewagte curriculare Neuerungen wie beispielsweise gestufte Studiengänge mit international vergleichbaren Abschlüssen durchzusetzen.

Der Rückzug des Staates aus der hochschulpolitischen Verantwortung eröffnet den Hochschulen neue Gestaltungspotentiale. Das gilt u.a. für die Reform der Studienstrukturen, für die Studiengestaltung und konsequenterweise auch für die Qualitätssicherung in der Lehre. Für die Hochschulen ist aber der Weg nicht leichter geworden. Es fehlen die hochschulinternen Spielräume für eine gründliche Studienreform: Der einzelne Hochschullehrer und nicht der Fachbereich ist für die Lehre verantwortlich - das Grundgesetz sichert diese Freiheit ab; Studiengänge spiegeln häufig die fachlichen Spezialinteressen der Lehrenden wider und weniger die Anforderungen an ein abgerundetes akademisches Studium; gute Lehre bringt unter Kollegen wenig Reputation; die Leistungsstandards sind diffus; die Organisation der Studien und Prüfungen ist mangelhaft; es fehlen in der Hochschulleitung wie in den Fachbereichen professionelle Kenntnisse zur Implementierung von neuen Studienkonzepten; die Studierenden haben trotz formaler Beteiligung kaum eine Chance, ihre Vorstellungen und individuellen Studieninteressen zur Geltung zu bringen.

Diese eingespielten, wenngleich fragwürdigen Traditionen unterstreichen den *status quo* bei der Erfüllung der Lehraufgaben und stützen die große Distanz gegenüber jeder Form ihrer kritischen Bewertung. Auf diese Weise entsteht eine paradoxe Situation: Die Hochschulen gewinnen zwar Freiheiten, sie nutzen diese aber nur eingeschränkt für eine Neugestaltung der Leh-

re. Ob und wie unter diesen Voraussetzungen Hochschulen zu selbstbewussten Akteuren einer Studienreform werden, die auch die Evaluation der Lehre einschließt, ist ungewiss.

Insofern ist es zu begrüßen, dass der Wissenschaftsrat und die HRK sich bei ihren Reforminitiativen auf die größere und für die Studiengestaltung nur begrenzt genutzte Autonomie der Hochschulen einstellen. Der Wissenschaftsrat hat seinen Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen Pilotprojekte zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Betriebswirtschaftslehre und Physik folgen lassen. Die Hochschulrektorenkonferenz betreut im Auftrag der BLK ein dreijähriges Projekt zu einem „länderübergreifenden Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“.

Diese Projekte markieren einen Wechsel hinsichtlich der Strategien zur Etablierung neuer Strukturen und Verfahren in den Hochschulen. Sie leiten gegen Ende dieses Jahrzehnts eine Phase in der Hochschulreform ein, die sich prinzipiell von den Reformbemühungen in den frühen 90er Jahren unterscheidet. Die Hochschulen sollen die notwendigen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen zu ihrer eigenen Sache machen. Sie erhalten jedoch Unterstützung und Hilfe bei der schwierigen Aufgabe, sich bei Neuerungen auf ihre eigenen Kräfte zu besinnen.

Auf eine aktive Rolle der Hochschulen bei der Qualitätssicherung zu setzen, heißt auch, zu akzeptieren, dass diese sich an den Zielvorgaben der jeweiligen Einrichtung und nicht an wie auch immer definierten äußeren Standards orientiert. Hier ist die Diskussion zwischen den Befürwortern eines flächendeckenden Modells der Evaluation nach identischen Regeln und denen, die die Auffassung vertreten, die Qualitätssicherung gehöre zu den zentralen Aufgaben einer Hochschule, die sich ihrer Rolle als Akteur bewusst ist, noch längst nicht beendet. Die zentrale Frage aber lautet zur Zeit: Wie können in Deutschland die Hochschulen eine Evaluation der Lehre bewerkstelligen, die zu einer für die Studierenden deutlich feststellbaren Qualitätssteigerung des Lehrangebots führt und gleichzeitig einen strategischen Beitrag zur Entwicklung und Profilierung einer Hochschule leistet? Es drängen sich also Fragen nach den (1) *Zielen* einer Evaluation der Lehre, nach den notwendigen (2) *Informationen* sowie den geeigneten (2) *Strategien* auf.

Zu 1: Das Leitbild einer Hochschule und Evaluation der Lehre

1797 berichtete Johann Wolfgang Goethe dem Herzog von Weimar über seinen Aufenthalt in Tübingen: „Die Akademie ist hier sehr schwach, obgleich sie verdienstvolle Leute besitzt und ein ungeheures Geld auf die verschiedenen Anstalten verwendet wird; allein die alte Form widerspricht jedem fortschreitenden Leben, die Wirkungen greifen nicht ineinander, und über der Sorge, wie die verschiedenen Einrichtungen im alten Gleise zu erhalten seien, kann nicht zur Beachtung kommen, was man ehemals dadurch bewirkte und jetzt auf andere Weise bewirken könnte und sollte.“ Nach 200 Jahren mag eine solche Einschätzung des Beharrungswillens vielleicht nicht mehr für die Tübinger Universität, wohl aber für viele andere Hochschulen in Deutschland zutreffen.

Beachtliches wird in Lehre und Forschung geleistet, aber das Bild einer Hochschule, die Ziele für ihre künftige Entwicklung und für das Zusammenwirken ihrer verschiedenen Einheiten bleiben unklar. Die Folgen für die Lehre sind bekannt: Nicht wenige Hochschullehrer absolvieren in der Lehre ihr Pflichtprogramm, andere richten sich in Nischen ein (manch ein Aufbau- oder Ergänzungsstudiengang hat keinen anderen Grund), Hochschulleitungen reagieren gleichgültig auf öffentliche oder amtliche Kritik. All dies motiviert wenig, die Qualität von Lehr- und Lernleistungen gründlicher auf den Prüfstand zu stellen, obwohl die Mehrheit der Professoren sich für mehr Transparenz durch Kennziffern für Lehr- und Forschungsleistungen ausspricht oder eine Bewertung von Lehrleistungen durch die Studenten befürwortet.

Mit der Diskussion um ein entsprechendes Leitbild könnte ein Weg aus dieser Sackgasse gefunden werden. Hinsichtlich eines Leitbilds geht es nicht um Kostenanalysen, Quantitäten und Proportionen, sondern um ein adäquates Verständnis von Aufgaben und Pflichten einer Hochschule sowie ihrer künftigen Entwicklung. Es geht um eine Standort- und Zielbestimmung für das nächste Jahrhundert. Dabei wird die Bedeutung der Hochschule für die künftige Wissens- und Informationsgesellschaft ebenso bedacht werden müssen wie ihr Aktionsradius im regionalen Umfeld und ihre Wettbewerbsfähigkeit auf den internationalen Ausbildungsmärkten und Forschungsmärkten.

An vielen Hochschulen ringt man um die Formulierung eines solchen Leitbildes. Der Prozess ist einerseits zwar äußerst mühsam und zeitaufwendig (s. die Beispiele der Universitäten Hamburg, Bremen, Dortmund, Berlin), andererseits jedoch zeigen die Beispiele aus dem VW-Projekt „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“, dass ein Leitbild für die Fachbereiche auch Anstöße zur Diskussion über Ziele und Inhalte von Lehre und Studium so-

wie über notwendige Korrekturen und ein zukünftiges Studienprofil geben kann. Nichts anderes meint Evaluation der Lehre, die mehr sein will als ein Scharnier in einem betriebswirtschaftlich orientierten Optimierungsmodell.

Eine so verstandene Evaluation zielt im Prinzip auf Selbstevaluation der Hochschulen, auf das Ausloten von Gestaltungsspielräumen und auf die aktive Umsetzung eines Rahmenkonzepts für eine *sozialverantwortliche* Studiengestaltung, an dem sich die Fachrichtungen bei ihren Studienprogrammen orientieren können. Diese sozialverantwortliche Studiengestaltung verfolgt zwei Ziele: Sie orientiert sich an Facherfordernissen und sorgt gleichzeitig für eine Einbettung in soziale und ökonomische Belange. Sie gewährleistet damit eine wissenschaftliche Ausbildung für qualifizierte Tätigkeiten in einer Informations- und Wissensgesellschaft. Sie leistet gleichzeitig einen Beitrag zur strategischen Entwicklung und Profilierung der Hochschulen und ihrer Fachbereiche als Stätten der Lehre und der Forschung in einem stark differenzierten Hochschulsystem. Im Leitbild einer Hochschule stecken also nicht nur Impulse für Wandlungspotentiale *in* der Hochschule, es bündelt auch die daraus resultierenden Energien für die Entwicklung *der* Hochschule. Auf beides kann die Evaluation von Studium und Lehre einwirken.

Zu 2: Informationen

Diese Chance kann freilich nur genutzt werden, wenn sich der Evaluationsprozess nicht gegenüber den täglichen Aufgaben in der Lehre verselbständigt. Wir brauchen kein bürokratisches Verfahren, das bis in die kleinsten Details regelt, welche Informationen für eine Evaluation zur Verfügung gestellt, wie sie systematisch aufbereitet und ausgewertet werden sollen. Die aufwendigen Lehrberichte, die in der ersten Hälfte der 90er Jahre von vielen Wissenschaftsministerien zur Pflicht gemacht wurden, sollten uns eine Lehre sein. Sie vergilben in den Aktenregalen und geben selten genug Anlass für ernsthafte Überlegungen zur Verbesserung der Lehre. Wenn Hochschulen Evaluationsverfahren einleiten, sollten sie vorab prüfen, welche Informationen und welche Informationsquellen sie wirklich brauchen.

Es kann sicher anregend sein, über Beispiele zur Evaluation in anderen Ländern informiert zu werden. Man kann aus Fehlern lernen oder sich auf positive Ergebnisse stützen. Die HRK leistet hier mit ihrem Projekt eines länderübergreifenden Erfahrungsaustausches unschätzbare Dienste. Die vielfältige Dokumentation der Arbeit zur Evaluation in den Universitäten im Nord-

verbund trägt ebenfalls dazu bei, den Gedanken an eine selbstgesteuerte Evaluation in anderen Hochschulen heimisch werden zu lassen.

Zur Vorbereitung von Evaluationsverfahren werden viel zu wenig die Ergebnisse der Hochschulforschung genutzt. Ich erinnere an empirische Studien zur Evaluierung von Forschung und Lehre, an Untersuchungen zum Studienverlauf oder an Absolventenstudien, die den Blick auf Schwachstellen in der Studiengestaltung lenken. Studien zur Arbeitsmarktentwicklung oder zu den Einstellungen der Studenten gehören ebenfalls zu diesem sozialwissenschaftlichen Informationshintergrund. Nur muss es den Hochschulen leichter gemacht werden, diese Informationen komprimiert und auf ihre Bedürfnisse hin abrufen zu können. Zu diesem Zweck haben meine Kollegen Hans-Dieter Daniel, Ulrich Teichler und ich vor zwei Jahren die sog. „Darmstadt-Kassel-Runde“ ins Leben gerufen. In Workshops zu aktuellen Themen der Hochschulreform werden Ergebnisse der Hochschulforschung präsentiert und Initiativen von ausländischen und deutschen Hochschulen vorgestellt. Die Ergebnisse werden über einen Newsletter „Hochschule innovativ“ allen Hochschulen in der Bundesrepublik zur Verfügung gestellt. Das Thema Evaluation wird auf der Tagesordnung unserer diesjährigen Herbsttagung an der Universität Kassel stehen.

Die wichtigsten Informationen für ein Evaluationsverfahren stellen die Fachbereiche sicherlich selbst bereit. Dabei sind alle Angehörigen gefragt und nicht zuletzt die Studierenden, von Zeit zu Zeit auch externe Gutachter. Das Leitbild der Hochschule und die Konzepte der Fachbereiche für ihre künftigen Entwicklungen wirken dabei als Antrieb und Filter.

Zu 3: Strategien

„Qualitätssicherung kann auf Dauer nur erfolgreich sein und Früchte tragen, wenn sie auf gemeinsamen Überzeugungen aller Beteiligten gründet. Dies setzt eine Verständigung darüber voraus, was ‚Lehrqualität‘ ist, wie sie beurteilt und was zu ihrer Verbesserung getan werden kann.“ Mit diesem Leitsatz hat der HRK-Vizepräsident Clemens Klockner vor knapp einem Jahr die Offensive der HRK zur Qualitätssicherung auf einer Fachtagung in Kaiserslautern vorgestellt. Damit sind die Verfahren umrissen, die ins Zentrum einer Evaluation von Lehre und Studium rücken sollen:

An erster Stelle steht die Debatte über *Leitvorstellungen* zu Lehre und Studium in der Hochschule und ihren Fachbereichen. Eine zu unbewegliche staatliche Hochschulpolitik ist nicht der einzige Feind der Hochschulen, sondern

auch deren innere Lethargie, wie Wilhelm von Humboldt bereits erkannte: „Der Freiheit (der Wissenschaft) droht aber nicht bloß Gefahr von ihm (dem Staat), sondern auch von den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines anderen ersticken.“

In dieser Diskussion muss zweitens auch die Frage nach den *Kriterien* der Evaluation aufgeworfen werden. Dabei wird es hilfreich sein, die Akzente eines Leitbildes nicht nur als Forderungen für die Zukunft, sondern auch als eine Kritik an den bestehenden Zuständen in Lehre und Studium zu begreifen. Das gilt für die fachzentrierten Bestandteile eines Curriculums wie für das Bildungsverständnis, das mit jedem Studienangebot einhergeht.

Lassen wir uns in diesem Zusammenhang von der Delphi-Befragung im Auftrag des BMBW „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ anregen. Im integrierten Abschlussbericht von 1998 werden selbstverständliche und zugleich utopische Perspektiven für ein Hochschulstudium entwickelt. In Zukunft wird mehr denn je die für die Hochschulen zentrale Vermittlung von Fachkenntnissen durch übergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten ergänzt werden müssen. Dazu gehören der geschulte Blick für Systemzusammenhänge, ein Verständnis für die möglichen Beiträge anderer Disziplinen sowie die Befähigung zu einer konstruktiven und nicht nur additiven Interdisziplinarität. Solche Perspektiven verlangen die Auflösung traditioneller Qualifikationsprofile in einem Fach und eine Studiengestaltung, die auch Praxiselemente aufnimmt. Ebenso müssen lernmethodische Kompetenzen erworben werden. Und nicht zuletzt geht es darum, der Persönlichkeitsentwicklung im Studium ein größeres Gewicht zu geben. Diese Komponenten einer zukunfts-offenen Ausbildung werden von Fach zu Fach verschieden zu gewichten, aber aus einer sozialverantwortlichen Studiengestaltung nicht mehr wegzudenken sein.

Das Leitbild einer Hochschule und die formulierten Perspektiven für einen Fachbereich erlauben es drittens, den *Evaluationsauftrag* klar zu formulieren und ein *Verfahren* festzulegen. Zum Evaluationsverfahren können gerade in der Anfangsphase eines Evaluationsprozesses die Erörterung von übergeordneten Themen der Studienreform wie der Forschungsorientierung, der Interdisziplinarität oder der Internationalisierung in ad-hoc-Kommissionen gehören. Solche Kommissionen sollten mit angesehenen Vertretern ihres Faches besetzt sein. Des Weiteren könnte man starke Fachbereiche zu „Vorreitern“ im Evaluationsverfahren machen und eine Abfolge von Evaluations-

schritten festlegen. In jedem Fall sollten die Studierenden bei der Bewertung wie bei der Verbesserung der Lehre als Experten herangezogen werden. Es empfiehlt sich auch, Vertreter der Praxis zu hören. Eines ist jedenfalls sicher: Ohne Orientierung an expliziten, zukunftsweisenden Vorstellungen einer Hochschule oder eines Fachbereiches sind Kritik und Empfehlungen auch von Experten nur unzureichend und unzulänglich.

Darüber hinaus ist im Anschluss an die Begutachtung von Lehre und Studium ein wirksames Verfahren zur Behebung von Mängeln zu entwickeln. Empfehlungen zur Verbesserung der Lehre können über Selbstverpflichtung oder über Zielvereinbarungen der Hochschulleitung mit dem Fachbereich umgesetzt werden. Beide Verfahren erhalten für die Angehörigen eines Fachbereiches aber nur Bedeutung, wenn sie mit den grundlegenden Entwicklungszielen für Lehre und Forschung übereinstimmen und so formuliert sind, dass sie sich unter den rauen Bedingungen des Hochschulalltags auch wirklichen lassen. Finanzielle Anreize befördern diesen Prozess. Die Bewertung der Resultate sorgt dafür, dass eingeleitete Entwicklungen auch korrigierbar sind.

Fazit: Der Staat als Moderator

Das Leitbild einer Hochschule markiert u.a. Ziele und Spielräume für eine Evaluation der Lehre. Das erste Ziel ist, über die Evaluation eine sozialverantwortliche Studiengestaltung zu erreichen. Das Leitbild einer Hochschule hilft bei der Auswahl von geeigneten Verfahren, um Mängel in der wissenschaftlichen Ausbildung erkennen und beheben zu können. Das Leitbild wirkt zudem als Triebfeder bei der Modernisierung der Hochschule in der Lehre. Nicht zuletzt wirkt die Orientierung an dem Leitbild einer Hochschule einer Bürokratisierung und Zentralisierung des Evaluationsverfahrens entgegen.

Wir stehen am Beginn einer Diskussion über ein neues Selbstverständnis der Hochschulen über ihr Wirken in einer künftigen Informations- und Wissensgesellschaft. Die Formulierung von Leitbildern wird keine abrupten Veränderungen einleiten, dennoch kann sie dazu beitragen, dass sich in Hochschulen ein Klima des Wandels und der Erneuerung ausbreiten kann. Dazu gehört auch, für mehr Transparenz in der Lehre zu sorgen. Damit ist eines unter vielen neuen Feldern für eine aktive Wissenschaftspolitik in den Hochschulen markiert. Eine aktivere Rolle der Hochschulen wird aber die Bedeutung staatlicher Aktivitäten für die Gewährleistung einer guten wissenschaftlichen Ausbildung nicht gänzlich außer Kraft setzen. Gerade bei der Einfüh-

rung von Evaluationsverfahren sehe ich Chancen für ein sinnvolles Zusammenwirken von Staat und Hochschulen.

Für die inhaltlichen Kriterien und Zielsetzungen der Qualitätssicherung trägt die Wissenschaft die Verantwortung. Die Politik kann den Rahmen setzen, die Eckwerte, die strukturellen und finanziellen Voraussetzungen gewährleisten, so wie es ansatzweise in den Verträgen des Landes Berlin mit den Berliner Hochschulen geschieht. Die staatliche Wissenschaftsadministration könnte darüber hinaus ein neues Selbstverständnis entwickeln und ihre Rolle als Regelungs- und Aufsichtsbehörde zugunsten einer Moderatorenrolle im Prozess der Erneuerung von Hochschulen umgestalten. Das bedeutet, Anstöße und Anregungen für Evaluationsverfahren zu geben, beratend zu wirken, internationale Erfahrungen auszuwerten. Die hilfreichen Aktivitäten der HRK bei der Etablierung von Verfahren zu Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen könnten ein Vorbild sein.

Rechenschaftspflicht und Qualitätssicherung - Eckpfeiler der Hochschulautonomie Der Staat auf dem Weg vom Regulator zum Moderator

Professor Dr. Ingolf Hertel
Staatssekretär für Wissenschaft, Forschung und Kultur
des Landes Berlin

1. Hochschulautonomie und das Berliner Beispiel: Verträge und Erprobungsklausel

“Das bemerkenswerteste Experiment am Wissenschaftsstandort Berlin” – so hieß es im Frühjahr 1997 in einem Artikel der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* über die Berliner Hochschulverträge – finde “momentan nicht *in* den Hochschulen sondern *mit* ihnen statt.” Sie stellten, so die FAZ, derzeit den Versuch dar, die *innere* Freiheit zu Reformen und die *äußere* Sicherheit über die finanziellen staatlichen Zuwendungen zu verbinden. In der Zwischenzeit haben die Dinge sich weiterentwickelt. Die Stichworte Hochschulautonomie und Planungssicherheit, Reformmodelle und “output-orientierte” Finanzierung, Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung beherrschen die Diskussion über, mit und in den deutschen Hochschulen. Dabei geht es in der Debatte längst nicht mehr um die Frage, ob die Hochschulen in die Freiheit und damit aus der staatlichen Abhängigkeit entlassen werden sollen und ob gleichzeitig die Fiktion von der Gleichrangigkeit aller deutschen Universitäten aufgegeben werden könne; darüber weit hinausgehend ist vielmehr zu diskutieren, durch welche Mechanismen staatliches Regelungs- und Kontrollbedürfnis abgelöst werden sollte, um die Leistungsfähigkeit unserer Hochschulen trotz reduzierter - aber eben langfristig gesicherter - Finanzierung nach Möglichkeit insgesamt zu steigern. Dabei wird der Anspruch des Steuerzahlers, der auf transparenten Wegen ein Optimum mit seiner Finanzierung erreicht wissen will (dies sicher zu stellen ist schließlich die Aufgabe des Staates in diesem Prozess), so lange weiterbestehen, bis sich die deutschen Universitäten endgültig von der überwiegend staatlich getragenen Forschungsuniversität Humboldt’scher Prägung zum *Unternehmen am Bildungsmarkt* entwickelt haben werden, das von manchen geradezu emphatisch propagiert wird.

Ich bin guter Hoffnung, dass es bis dahin noch ein wenig Zeit hat. Viele der heute hier in diesem Raum Versammelten sind in einem Alter - ich zähle mich selbst dazu - welches vermuten lässt, dass sie seinerzeit zumindest zugeschaut haben, als der heute allseits beklagte Zustand der "kollektiven Verantwortungslosigkeit" an deutschen Hochschulen eingeleitet wurde. Lassen Sie uns gemeinsam darauf achten, dass wir jetzt nicht eine „Gegenreformation“ einleiten, welche in nochmals 30 Jahren von der heutigen Studentengeneration in ähnlicher Weise aber mit umgekehrten Vorzeichen beklagt werden sollte.

Um nicht missverstanden zu werden: Es besteht kein Zweifel daran, dass das Verhältnis zwischen dem Staat und den Hochschulen einer Neubestimmung bedarf. Das neue Hochschulrahmengesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 20. August 1998, von vielen wegen der Rücknahme staatlicher Regelungswut gelobt, besteht noch immer aus 83 Paragrafen. Zum Vergleich: Die erste Berliner Universitätsverfassung, gegeben vom *Departement des Cultus und öffentlichen Unterrichts im Ministerio des Inneren* im November 1810 bestand aus ganzen 24 knapp formulierten Paragrafen, während das derzeit noch gültige Berliner Hochschulgesetz in der - ich weiß nicht zum wievielten Male geänderten Fassung vom Februar 1999 - 137 Paragrafen mit zahlreichen Absätzen und Unterpunkten umfasst. Allerdings hat sich auch der staatliche Finanzausschuss seither in weit mehr als linearem Verhältnis zur Zahl der gesetzlich fixierten Regelungen gesteigert. Leider kenne ich die Beträge von damals nicht, dafür sind mir die heutigen ca. 2,2 Mrd. DM, die wir unseren Hochschulen in Berlin nach dem jetzt erfolgreichen Abschluss der Ergänzungsverträge für 2001 und 2002 jährlich garantieren, umso geläufiger. Ich darf Ihnen aber versichern, dass die infolge der Haushaltskonsolidierung im Land Berlin notwendig gewordenen Kürzungen auch nicht annähernd in vergleichbarer Relation zur Freigabe von über 60 Paragrafen des BerlHG stehen. Zusammen mit den Grundlagen für die Berliner Hochschulverträge, welche die finanzielle Planungssicherheit garantieren, wurden im März 1997 nämlich auch die gesetzlichen Voraussetzungen für die sog. Erprobungsklausel geschaffen. Ihr Ziel ist die Vereinfachung von Entscheidungsprozessen und die Verbesserung der Wirtschaftlichkeit. Die Hochschulen können dazu - abweichend von Bestimmungen des Berliner Hochschulgesetzes - Modelle der Leitung, Organisation und Finanzierung entwickeln und erproben. Freilich entscheiden über diese Reformen die Gremien, die sich dabei ggf. abschaffen müssen bzw. - genauer gesagt - die sich damit in eine Art Winterschlaf begeben, denn es handelt sich ja um eine Erprobungsklausel, deren Anwendung es zu geeigneter Zeit auch zu evaluieren gilt.

Denn auch das ist unumstritten - ich zitiere nochmals die internationale Expertenkommission: "Traditionelle Leitbilder der Universität als Gelehrtenrepublik führen zu unscharfen Leitungs- und Führungsstrukturen in den Hochschulen sowie zu einer diffusen Verteilung von Verantwortlichkeiten. Schwerfällige korporatistische Entscheidungsverfahren und traditionelle interne Organisationsgrundsätze, die sich an Einzeldisziplinen statt an Aufgaben und Funktionen orientieren, haben eine nur geringe eigene Gestaltungskraft zur Folge." Könnte es vielleicht sein, dass die Hochschulen aufgrund ihrer derzeitigen inneren Verfassung und der mit den Erprobungsklauseln gleichzeitig fortgeschriebenen Entscheidungsstrukturen zur Realisierung dieser Reform noch gar nicht voll in der Lage sind, sich tatsächlich zu reformieren?

Es geht also um die rechte Balance zwischen selbst verantworteter Hochschulentwicklung und wohl dosierter staatlicher Einflussnahme - um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Wettbewerb und Profilierung einerseits, und Transparenz und Vergleichbarkeit von Leistung und Qualität in Forschung und Lehre andererseits. Reform und Gestaltungswille bedürfen konsequenter, auf einer echten Defizitanalyse beruhender Rahmenbedingungen. Hierzu noch einmal die internationale Expertenkommission: „Eine anforderungsgerechte Weiterentwicklung von Strukturen und Leistungen der Universitäten setzt allerdings auch voraus, dass diese (gemeinsam) wirksame Verfahren für ein Qualitätsmonitoring und zur Qualitätssicherung unter externer Beteiligung entwickeln. Diese sollen dazu dienen, Stärken und Schwächen, Potenziale und Fehlentwicklungen an den Hochschulen aufzudecken, klare Verantwortlichkeiten zu identifizieren und positive wie negative Leistungen zu sanktionieren". Vielleicht könnte diese Feststellung Leitbild im Sinne der heutigen Veranstaltung sein.

2. Zwischenbilanz des Reformexperiments

Politische Leitbilder sind nicht sakrosankt. Sie haben eine zielunterstützende und steuernde Funktion. Sie bedürfen der ständigen Überprüfung, der Gegenüberstellung von Bild und Wirklichkeit. Wie also steht es - zwei Jahre danach - um die Reformexperimente mit und in den Berliner Hochschulen? Wozu haben sie Freiheit und Planungssicherheit genutzt? Dabei ist nur vordergründig von Belang, dass von der Erprobungsklausel bislang praktisch nur die Humboldt-Universität, die Freie Universität und die Fachhochschule für Wirtschaft und Technik Gebrauch gemacht haben. Viel mehr geht es ja um den inhaltlichen Reformprozess. Hat sich also der staatliche Einsatz von

„Geld gegen Reformen“, wie wir das den Verträgen zugrunde liegende Tauschprinzip genannt haben, gelohnt und haben sich die politischen Erwartungen erfüllt?

Mit der Zwischenbilanz der Vertragserfüllung können wir nur begrenzt zufrieden sein. Das gilt vor allem für die quantitativen und qualitativen Ziele der Studienreform (§§ 15, 16 Hochschulverträge), bei denen das Erreichte hinter dem Erwarteten und Vereinbarten zurückblieb, aber auch für das unzureichende Zusammenwirken von qualitätssichernder inhaltlicher Reform auf der einen, der Reform administrativer Strukturen auf der anderen Seite. Nicht ohne Grund stützt sich der Reformprozess auf beide Säulen, traten Hochschulverträge und Erprobungsklausel annähernd gleichzeitig in Kraft.

Nur wenige Hochschulen arbeiten kontinuierlich und auch konsequenter als vor dem Beginn der Reformbewegung an der Lösung konkreter Probleme in Lehre und Studium, ohne darüber die Ziele der Strukturreform aus dem Auge zu verlieren. Andere setzen primär auf Verwaltungsreform und die Einführung einer Forschungsmatrix, auf die Implementierung von Budgetierungsverfahren und interner, leistungsbezogener Mittelverteilung und suchen für die Umsetzung einschlägig ausgewiesene Manager aus der Wirtschaft - in der Regel vergeblich. Dritten scheint Qualitätssicherung und Studienreform erst möglich, wenn der Befreiungsschlag gegenüber dem Staat gelungen ist. Über Bord zu werfen ist alles, was vermeintlich nach „staatlicher Bevormundung“, „bürokratischer Gängelei“ oder „Überregulierung“ klingt. Man legt sich statt dessen neue, mit höchstkarätigen auswärtigen Experten besetzte und entscheidungsbefugte Kuratorien zu, die rasch eigenes Selbstbewusstsein und Gestaltungswillen entwickeln.

Ich überlasse es den Ortskundigen unter Ihnen, diese drei, hier gewiss etwas überzeichneten Reformstrategien mit lokalen Akteuren zu identifizieren. Da es an einer kontinuierlichen Reformberichterstattung noch fehlt, mögen diese Beobachtungen präzisierungsbedürftig sein, im Großen und Ganzen dürften sie jedoch zutreffen. Besonders bemerkenswert ist dabei die zunehmende Ratlosigkeit der staatlichen Exekutive auf der (vermeintlich) anderen Seite, die - ihrer tradierten Steuerungsinstrumente und Folterwerkzeuge Haushalt, Stellenplan und Genehmigungsvorbehalt beraubt - sich meist nur bei der Durchsetzung von Formalia behaupten kann, sich aber zunehmend außerstande sieht, auch noch so klar erkannte Defizite zu beseitigen, strukturelle Rahmendaten durchzusetzen oder sonstigen, allseits als notwendig erkannten Regelungsbedarf zu vollziehen. Vor allem dann nicht, wenn sinnvolles, koordiniertes und kohärentes Handeln über eine einzelne Hochschule

hinaus erforderlich wäre - von den dringend notwendigen Abstimmungs- und Strukturierungsprozessen in der Zusammenarbeit mit den zahlreichen und für Berlin besonders wichtigen außeruniversitären Einrichtungen will ich gar nicht reden.

Welche Hochschule am Ende an erster Stelle stehen wird, und wohin sich das Berliner Wissenschaftssystem im Ganzen entwickelt, ist im Augenblick nur schwer vorherzusagen. Jedenfalls dürfte dies keine Frage der Überlegenheit großer Satzungsentwürfe gegenüber der Strategie der oft mühsameren kleineren Schritte sein. Selbstverständlich werden auch die Hochschulen, die dem Staat in kürzester Zeit ein höchstes Maß an formeller Unabhängigkeit abgetrotzt haben, über kurz oder lang von der Frage eingeholt: Cui bono? Wem nützt es? Wie kommt der institutionelle Einschnitt oder Neubeginn Lehre und Forschung zugute? Was bringt die Wende für die Studierenden aber auch für die Innovationskultur und das geistige Klima in der deutschen Hauptstadt?

3. Der Preis der Freiheit: Autonomie und Reformarbeit

Auf den Gleichklang von Eigenverantwortung und Leistungsfähigkeit kommt es an. Das soll auch das Rahmenthema „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ des von der VW-Stiftung großzügig finanzierten Reformprojektes signalisieren, an dem sich zwei Berliner Universitäten beteiligen (HU und FU). Institutionelle Autonomie ist kein Selbstzweck, sondern eine Etappe der Reformarbeit. Bundespräsident Herzog hat dies in seinem oft zitierten Berliner Appell für mehr Selbständigkeit und Verantwortung der Hochschulen vom November 1997 in den Vordergrund gestellt. In einem System weitgehend autonomer, miteinander in Wettbewerb stehender Hochschulen, in das der Staat eher moderierend als intervenierend eingreift, haben jede Einrichtung und alle Hochschullehrer ihre Ergebnisse und Leistungen selbst zu vertreten, und zwar sowohl gegenüber den Studierenden, als auch gegenüber den Arbeitgebern der künftigen Absolventen sowie den öffentlichen Arbeitgebern. „Freiheit ist anstrengend!“ hieß es nicht zu Unrecht in der Rede des Bundespräsidenten im Konzertsaal am Gendarmenmarkt.

„Mehr Qualität durch mehr Autonomie“. Die Überschrift zu einer von den Universitätskanzlern auf ihrer Jahrestagung im Herbst 1998 beschlossenen Resolution weist auf diesen Zusammenhang hin. Sie könnte auch über den Initiativen der Hochschulrektorenkonferenz zur Evaluation von Lehre und Forschung stehen. Nur wenige haben in den letzten Jahren den Zusammen-

hang zwischen Autonomie und Staatsferne auf der einen, Leistung, Qualität und Transparenz auf der anderen Seite so deutlich gemacht wie die HRK. Dabei sei nochmals unterstrichen, was die Eingeweihten sehr wohl verstanden haben, dass es nämlich für die Politik und für die Exekutive, die ihrerseits der Gesellschaft, den Parlamenten, den Rechnungshöfen verantwortlich sind, gar kein so geringes Risiko bedeutet, die Hochschulen „in die Freiheit zu entlassen“.

Es wäre jedenfalls naiv, vom Staat allein die institutionelle Autonomie zu verlangen und sich jedwede Einmischung in vermeintliche Interna von Hochschulen zu verbitten, ohne ihre Reformfähigkeit nachzuweisen und ohne an die Stelle des bisherigen Reglements verbesserte, leistungsfähigere Steuerungsverfahren und Organisationsstrukturen treten zu lassen. Ob sich dabei die staatliche Verwaltung tatsächlich nur auf die sogenannte Globalsteuerung (was immer das sei), auf Zielvereinbarungen und eine belastungs- und erfolgsabhängige Finanzierung beschränken kann, wie es die HRK erwartet, mag ich derzeit noch nicht zu beurteilen. Ich bitte jedenfalls sehr darum, dass wir uns diese Dinge nicht allzu einfach machen, etwa mit der bloßen Forderung „Outputsteuerung“ solle die „Inputsteuerung“ ablösen. Das von der Hochschulrektorenkonferenz organisierte Projekt eines „länderübergreifenden Erfahrungsaustauschs über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“, das uns hier zusammengeführt hat, sehe ich als einen richtigen Schritt auf dem Wege, diese Formeln mit verständlichen und bis zu einem gewissen Grade auch verbindlichen Inhalten zu füllen.

4. Reform im Widerstreit

Es ist eine alte Erfahrung, die sich bei jeder Reform, die Veränderungen in Einstellungen und Verhalten bewirken soll, wiederholt: Diejenigen, die sie voranbringen und tragen sollen, kommen erst dann dazu, Ziele und Prämissen gründlicher zu hinterfragen, wenn das Startzeichen längst gegeben ist und erste Veränderungen virulent werden. So auch diesmal. Drei Jahre nach den Evaluationsempfehlungen des Wissenschaftsrates, vier Jahre nach der Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz zur Evaluation der Lehre werden zunehmend Zweifel laut, und zwar wegen der bevorstehenden Überlastung unseres Gutachtersystems, eines nicht zu finanzierenden „Evaluations-tourismus“ und einer den Hochschulen vom Staat aufgezwungen „Evaluationsbürokratie“. Auch wenn man den letztgenannten Einwand eher als Vorwand, wie er aus den Berliner Verhandlungen zu den Ergänzungsverträgen noch nachklingen mag, beiseite legen mag - schließlich hat man sich

dem staatlichen Insistieren doch gebeugt, und vielleicht waren diese speziellen Zweifel ja auch typisch für diese Phase der Reform - auch dann gilt es, dieser Kritik doch selbstkritisch nachzugehen, wenn man die Reform wirklich ernst nimmt. Zu erkennen ist daran jedenfalls, dass sich die Reformideen über den Expertenkreis hinaus in den Köpfen zu manifestieren beginnt. So wurde Ende Januar in einer ähnlichen Veranstaltung nicht nur über bereits weitgediehene Reformprojekte berichtet (so z.B. von Herrn Reuke von der ZEvA), vielmehr trat auch Dieter Simon auf, der allzeit streitbereite und scharfsinnig formulierende Präsident der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, und stellte „Zehn Fragen an Experten“.

Mit schöner Regelmäßigkeit wird das Thema „Was ist eigentlich Lehrqualität?“ heiß diskutiert. Niemand kann derzeit schon verbindlich oder gar im Konsens aller Akteure behaupten, er wisse genau, was die für das Hochschulsystem relevanten Outputfaktoren genau sind, geschweige denn, wie man sie am sinnvollsten zu quantifizieren oder gar zu bewerten habe. Gegen die Auffassung, Qualität sei messbar, erhebt sich sofort immer auch die Frage, wessen Qualität, d.h. Qualität in welchem Sinne, denn gemeint sei. Jedes neue Ranking bestätigt, dass es sich um einen sehr relativen Begriff handelt, denn man kann sich fast immer eine für die jeweilige Zielstellung günstige Interpretation auswählen. Und, was noch viel folgenschwerer ist: Wir wissen so gut wie gar nichts über zielführende und beherrschbare Regelmechanismen. Wer einfach KLR sagt und über parametergesteuerte, formelgebundene Mittelzuweisung fabuliert, das englische, holländische oder australische Modell aufruft und meint, damit und dort sei das Problem schon gelöst, der verkennt die hochgradig nichtlinearen Zusammenhänge eines so komplexen Systems wie des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems oder versteht nichts von Regelmechanismen, Rückkopplungs- und Zeitkonstanten, an denen man nicht ungestraft herumschrauben darf, denn die Folgewirkungen sind im Zweifelsfalle nicht übersehbar, möglicherweise irreversibel und ggf. katastrophal. Wenn man ein Mindestmaß an Stabilität und stetiger Entwicklung für das deutsche Wissenschaftssystem wünscht - und ich glaube wir können uns im Interesse unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zukunft gar nichts anderes leisten - so halte man die Variation von Steuergrößen beim Eingriff in ein so sensibles System tunlichst minimal, ehe man seine Reaktion auf derartige Veränderungen zu verstehen gelernt hat.

Denn wir haben trotz diverser Ansätze und vielerlei Erfahrungen mit unterschiedlichen Modellen aus den letzten Jahren bislang weder einen Konsens über verbindliche Parameter, noch über deren Quantifizierung. Angenom-

men wir hätten solche gefunden, so möchte ich nachdrücklich davor warnen, solche als absoluten Wert und einzig verbindlichen Maßstab für wissenschaftspolitisches Handeln heranzuziehen. Nichts ersetzt letztendlich die Bewertung von Leistung und Qualität auf der Basis von persönlichen und daher subjektiv geprägten, also letztlich doch wieder mit einer gewissen Unschärfe behafteten Urteilen. Diese Herausforderung, der man nur durch Peer-Reviews begegnen kann, wird uns in den nächsten Jahren ständig begleiten, sei es bei der Evaluierung der Lehre, bei der Zuweisung von Forschungsmitteln, bei der Schwerpunktbildung oder bei der leistungsorientierten Hochschullehrerbesoldung. Dies einzugestehen und daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen, erfordert Mut. Aber genau dieser Mut zur persönlichen Verantwortung ist gefragt, wenn wir konsequent den Weg zur Erneuerung unserer Hochschulen gehen wollen.

Zu den besorgten Einwänden gehört auch die Befürchtung, dass bei unbedachtem Umgang mit den neuen Instrumenten, die Erfüllung der vorgeschlagenen Leistungskriterien wichtiger werden könnte als die Leistung an sich. Schlimmstenfalls ersetzen wir in der Tat lediglich eine Scheinrationalität durch eine andere: die Kameralistik durch eine neue Evaluationsbürokratie, die Haushaltssystematik durch die parametergesteuerte Formel. Dies mag zwar für so manchen von einer geordneten Verwaltung geprägten Oberamtsrat, aber auch für manchen jung-dynamischen Betriebswirt durchaus erstrebenswert erscheinen, sachgerecht ist es jedoch nicht. Man blicke nur nach Europa: Dort ist man, was bürokratische Vervollkommnung betrifft, stets schon einen Schritt weiter, und in Brüssel entwickeln sich derzeit ausgefeilte Schemata und Hierarchien für Evaluatoren und ihren administrativen Überbau. Als ich kürzlich zum After-Dinner Speach vor einem solchen Europäischen Kreis scherzhaft bemerkte, es werde bald eine neue Laufbahn benötigt: Evaluationsrat, Oberevaluationsrat, Evaluationsdirektor – der Phantasie sind auch keine ministeriellen Grenzen gesetzt - da erntete ich nur bedingt einen Lacherfolg, und erhielt durchaus ernst gemeinte Kommentare, dass ich damit sehr wohl eine bedeutsame Zukunftsaufgabe angesprochen hätte.

Ich will weder die Erfahrungen und Ergebnisse der vergangenen Jahre auf der Suche nach neuen Steuerungsmodellen und Evaluierungsprozessen zur Stärkung von Lehre und Forschung infrage stellen, noch die Sinnhaftigkeit des heutigen Workshops bezweifeln, denn handlungsfähige Strukturen sind unerlässlich, wenn wir, die Realität verändern wollen. Ein wenig Skepsis aber ob allzu forscher Fortschrittsgläubigkeit auf diesem Felde und eine Warnung vor übereiltem und nicht zu Ende gedachten und wenig abgestimmtem Reformeifer möchte ich freilich schon.

Wenn uns das Gelingen der Reform am Herzen liegt und wenn wir den Paradigmenwechsel bejahen, müssen wir uns der Kritik ernsthaft stellen. Schließlich werden in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung um Leistungsmessung und Leistungsdifferenzierung durchaus auch Stimmen laut, denen die ganze Richtung nicht passt, die in Wirklichkeit nur in Frieden gelassen werden wollen, bestenfalls um in Ruhe forschen zu können.

5. „Push und Pull“

Dass Reformansätze solche Widersacher auf den Plan rufen, muss die Reformziele nicht desavouieren, es stellt aber ihre Wirksamkeit, Durchsetzungskraft, vielleicht auch den dahinter stehenden politischen Willen in Frage. Ob es diesmal anders sein wird, muss sich erweisen. Einiges spricht dafür: Reform braucht Aufbruchstimmung und frischen Wind. Solange sie sich nicht selbst trägt, kann auch der nicht schaden, der von außen kommt. Zur Zeit weht er gleich aus mehreren Richtungen, und zwar mit einiger Schubkraft und Sogwirkung. Ich sehe mindestens drei solcher Determinanten: (1) die Reformbewegung des New Public Management, (2) die bildungspolitischen Initiativen aus dem Ausland und (3) die multimediale Herausforderung. Sie alle reflektieren eine mittlerweile globale Reformdiskussion, der wir uns zu stellen haben. Nutzen wir also die Gunst der Stunde!

Zu 1: Die Reformbewegung des New Public Management

Sie alle kennen das geflügelte Wort der Bildungspolitik: „Wir lassen uns unsere Politik nicht von den Finanzministern vorschreiben!“ Angesichts sich weiter verringernder finanzieller Spielräume kann dies nur bedeuten, dass wir uns von der Finanzpolitik soweit wie möglich unabhängig machen und unsere Einrichtungen zu Eigenverantwortung und Selbstorganisation befähigen, die ihnen Effizienzgewinne und möglicherweise auch neue Einnahmequellen bescheren können.

Der Bildungsbereich hat kein Urheberrecht auf diese Erkenntnis und die unter dem Begriff *New Public Management* daraus abgeleitete Erneuerung der öffentlichen Institutionen: D.h. Vorrang von Eigenverantwortung, Subsidiarität und dezentraler Organisation gegenüber den klassischen „bürokratischen“ Formen administrativer Lenkung, Selbstregulierung statt Außensteuerung. Die Kontrolle der steuernden Instanz, also des Staates, konzentriert

sich auf die Überprüfung von Ergebnissen, Qualität und Erfolg (d.h. des Outputs) und auf eine wohl dosierte Mitwirkung bei der Zieldefinition.

Funktionieren kann das nur mit Hilfe eines verlässlichen, übersichtlichen und auf breitem Konsens basierenden Berichtssystems im gegenseitigen Verhältnis von Hochschule und Staat/Gesellschaft. Voraussetzung dafür ist wiederum ein wirksames Evaluierungssystem ebenso wie ein internes Controlling - ein Begriff, der freilich noch allzu oft mit Kontrolle im Sinne der klassischen staatlichen Aufsicht verwechselt wird. Es sei hier deutlich gesagt: Controlling und Kosten- und Leistungsrechnung (KLR) sind ausschließlich einrichtungsinterne Steuerungsinstrumente. Nach außen wird der Bericht wirksam. Das novellierte Hochschulrahmengesetz hat den Rahmen für die Einführung der neuen Steuerungsinstrumente abgesteckt. Aus Berliner Sicht lassen sich die künftigen Handlungslinien einfach darstellen:

- Die Hochschulen werden künftig nach Leistungen finanziert (§ 5 HRG). Mit unserem Berliner Kennziffernprojekt haben wir dazu eine gute Vorarbeit geleistet, denn es erlaubt im nationalen Rahmen einen echten, disziplinspezifischen Kostenvergleich pro Studienplatz. Wir beabsichtigen, der aktuellen Gesetzeslage in Berlin folgend, bei den nächsten Vertragsverlängerungen, mit denen ich Anfang nächsten Jahres rechne, den Einstieg in eine darauf aufbauende volumenabhängige Mittelzuweisung zu vollziehen und die derzeit noch personalbezogene, also input-orientierte Studienplatzbestimmung abzulösen.
- Dies muss durch den hochschulinternen wie auch einrichtungsübergreifenden Vergleich und die Bewertung von Leistungen und Ergebnissen komplementiert werden. Das HRG verpflichtet die Hochschulen aus diesem Grund zur Evaluation von Lehre und Forschung (§ 6 HRG). Es knüpft damit an eine bekannte angelsächsische Tradition an. Mittlerweile ist daraus eine fast globale Bewegung geworden, der wir uns nicht verschließen können, die wir aber gleichwohl mit Augenmaß zur Anwendung bringen wollen.
- Ein gewisser kleiner Anteil des für die Hochschulfinanzierung vorgesehenen Gesamtfonds muss schließlich für innovative oder strukturbildende, ggf. hochschulübergreifende Ansätze reserviert werden, wie dies beispielsweise auch in dem niedersächsischen Reformmodell vorgesehen ist. Schon ein sehr kleiner Prozentsatz der Gesamtmittel könnte der staatlichen Exekutive das unverzichtbare Mindestmaß an Steuerungsfähigkeit wieder zurückgeben, dessen Verlust ich eingangs beklagte.

Zu 2: Die bildungspolitischen Initiativen aus dem Ausland

Der zweite Reformschub, den das deutsche Hochschulsystem in den letzten Jahren erhalten hat, kommt aus dem Ausland und wird in der weltweiten Globalisierungsdebatte reflektiert. Ich erinnere nur an die aktuelle Diskussion zur Einführung internationaler Hochschulabschlüsse (Bachelor- und Masterstudiengänge), an Credit-Point und natürlich an die eben skizzierten Themen. Alle haben Eingang in das neue HRG gefunden. Welche Aufmerksamkeit die im Ausland beschrittenen Wege inzwischen auf sich ziehen, lässt sich z.B. an dem öffentlichen Interesse ablesen, welches das von den Medien aus Amerika importierte Hochschulranking derzeit findet. Vor- und Nachteile dieses den Prozessen der Marktsteuerung nachempfundenen Wegs werden gerade in Berlin besonders engagiert erörtert. Gerade diese machen aber auch die Relativität solcher Qualitätsbegriffe deutlich. Nach dem negativen Abschneiden unserer Universitäten beim Ranking im „Spiegel“ kann (fast) jeder aus den jüngsten Daten und Bewertungen der Stern-Start-CHE-Publikation das herauslesen was ihm je nach Interessenlage angemessen oder günstig erscheint. Die Berliner Hochschulen schneiden diesmal durchaus passabel ab, könnten aber natürlich noch besser werden. Dies wird uns Anlass zu vertiefenden Gesprächen in den Hochschulen und mit den Hochschulen sein. Es muss der Ehrgeiz der deutschen Hauptstadt sein, sich im Bereich von Bildung, Ausbildung, Wissenschaft und Forschung von keiner anderen deutschen Region übertreffen zu lassen und einen vorderen Platz im weltweiten Wettbewerb zu belegen. Davon sind wir noch ein gutes Stück entfernt.

Zu 3: Die multimediale Herausforderung

Eine dritte Entwicklung („Pull“) findet derzeit mit geradezu atemberaubender Geschwindigkeit im Multimediabereich statt. Hierzu nur ein einschlägiges Zitat von Bildungs- und Medienexperten, die ein Szenario für das Jahr 2005 skizzieren: „Dann werden Studenten nicht mehr nur zwischen staatlichen Hochschulen wählen. Im globalen Online-Bildungsmarkt werden private Bildungsanbieter und Corporate Universities dem staatlichen Angebot Konkurrenz machen. Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen sowie Bildungs-Broker für individuelle Bildungsangebote werden neue Akzente in der Bildungslandschaft setzen.“ Ich meine, dass es ganz entscheidend, ja existenzbestimmend für unser deutsches Hochschulsystem sein wird, auf diese Herausforderung in Freiheit und Autonomie, aber wohl nicht ohne staatliche Hilfe angemessen zu reagieren. Wir sind dem BMBF sehr dankbar dafür, dass es einen seiner aktuellen Förderungsschwerpunkte in diesem Bereich ansetzt. Wenn Sie dieser Tage etwas Zeit dafür haben und einmal am Wissenschaftsforum am Gendarmenmarkt vorbeikommen, so können Sie sich im Rahmen des „Forum Mediale“ davon überzeugen, dass die Berliner Hochschulen und Forschungseinrichtungen dabei durchaus auf einem guten Wege sind. Der Forschungsmarkt Berlin zeigt dort bis Anfang Juli eine Leistungsshow mit vielen spannenden Beispielen, die uns ein wenig ahnen lassen, wohin die Reise geht.

6. Was wir von anderen lernen können

Wichtiger als das Hochschulranking, an dem wir gleichwohl noch lange unsere Freude oder unseren Ärger haben werden, sind vermutlich die Anregungen aus dem benachbarten europäischen Ausland, aus Großbritannien, den Niederlanden und Skandinavien, deren Hochschulsystem sich in den letzten Jahren drastisch verändert hat (auch wenn ich nicht sicher bin, ob ich die dort vollzogenen Veränderungen ohne Ausnahme bei uns eingeführt sehen möchte). Ein Blick auf die Internetseiten des Higher Education Funding Council for England (HEFCE) mag so manchen eher abschrecken als ermuntern, insbesondere dann, wenn er sich einmal mit dem einen oder anderen britischen Kollegen über die Risiken und Nebenwirkungen unterhalten kann. Worin sich die nationalen Lösungswege bei der Entwicklung von Evaluationsverfahren unterscheiden und was bei der Übertragung auf das deutsche Hochschulsystem bedacht werden muss, wird Gegenstand des zweiten Programmpunktes dieser Veranstaltung sein.

Lassen Sie mich aber auf einige Überlegungen aus dem Land der aufgehenden Sonne aufmerksam machen. Auch dort verfolgt man die Entwicklung sehr aufmerksam und entwickelt (im Auftrag von Monbusho, dem Japanischen Ministerium für Erziehung, Wissenschaft, Forschung und Kultur) "Eine Vision für die Universitäten des 21. Jahrhunderts und Reformmaßnahmen". Vier aufeinander aufbauende "Philosophien" werden an den Anfang der Diskussion gestellt:

- Eine *qualitative Stärkung* von Lehre und Forschung mit dem Ziel, die Eigenständigkeit der Studierenden zu kultivieren.
- Ein flexibleres Lehr- und Forschungssystem zur Sicherung der *Hochschulautonomie*.
- Die Verbesserung der *administrativen Struktur* der Hochschulen mit dem Ziel, verantwortliche *Entscheidungsfindung* und *Umsetzung* bei der Realisierung der Philosophie zu erleichtern.
- Die *Profilierung* der Hochschulen und die kontinuierliche Verbesserung von Lehre und Forschung durch Errichtung eines *pluralen Evaluierungssystems*.

Wir erkennen klar die Schlüsselbegriffe unserer eigenen Diskussion wieder - von Qualitätssicherung, Autonomie, Profilierung bis hin zu Evaluation. Sie hätten der Leitfaden zu meinen Ausführungen sein können. Bemerkenswert finde ich allerdings die Reihenfolge, in welcher die vier "Philosophien" präsentiert werden. Bei genauem Hinsehen erkennt man, dass dies die wohl effizienteste und natürlichste Reihenfolge der Reformprozesse sein muss!

Vor allem auch die japanischen Vorstellungen von Evaluation weisen eine Reihe interessanter Parallelen zur hiesigen Diskussion auf. Die Kommission fordert ein zweistufiges Verfahren, die interne und nachfolgende externe Evaluation. Sie unterstreicht die Bedeutung dieses Weges sowohl für die Qualitätssicherung in Lehre und Forschung, für ein effektives Ressourcenmanagement – aber auch für Zielfindung, Profilgebung und Außendarstellung der Hochschulen. „Die Universitäten müssen nach ihren eigenen Zielvorstellungen evaluiert werden, damit sie ihre Besonderheiten und charakteristischen Merkmale frei entfalten können“, so die japanische Denkschrift. Dies dürfte den Überlegungen der Berliner Hochschulen sehr nahe kommen.

Im Ergänzungsvertrag mit dem Land hat sich z.B. die Humboldt-Universität (ähnlich den anderen Hochschulen) kürzlich verpflichtet, bis Mitte 2001 in mindestens 50 Studiengängen eine Evaluation der Lehre unter Berücksichtigung der Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz vom Juli 1995 und

der Empfehlungen des Wissenschaftsrats vom Januar 1996 durchzuführen. Damit dies nicht zwischenzeitlich in Vergessenheit gerät, haben wir in den Verträgen vereinbart, dass die Hochschulen bis Ende 2000 über das bis dahin Veranlasste und Erreichte detailliert zu berichten. Es scheint mir wichtig, an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass solche Leistungsmessung und Qualitätsverbesserung eine gewisse Vergleichbarkeit und ein Mindestmaß an einheitlichem Vorgehen erfordern. Zumindest müssen Aussagen zur Lage eines bestimmten Faches im Vergleich zu anderen Hochschulen und im überregionalen Vergleich möglich sein. Die Festlegung von Vergleichsstandards und Qualitätsparametern bedeutet indessen weder Standardisierung von Leistungen noch den Verzicht auf Diversifizierung und Profilbildung.

Dabei darf Berichterstattung und Datenerhebung nicht ausufern, die Bestandsaufnahme muss vielmehr so gestaltet sein, dass Aufwand und Nutzen in einem vernünftigen Verhältnis stehen. Ein aus der kritischen Distanz von Außenstehenden abgegebenes Urteil ist innerhalb des Evaluationsverfahrens unverzichtbar. Darin sollte sich Lehre nicht von der Forschung unterscheiden. Das Datengerüst bedarf der Ergänzung um qualitative Gesichtspunkte und der sachverständigen Interpretation im Gesamtzusammenhang des Lehr- und Forschungsbetriebs. Die Einbeziehung von Peers ist hierbei unentbehrlich.

Rufen wir zum Schluss noch einmal die Frage auf, welche Rolle dem Staat in einem Hochschulsystem, das Leitbilder solcher Art wirklich verinnerlicht hat, zukommen muss. Wie sieht die Moderationsfunktion aus, welche die Politik übernehmen muss, wenn sie ihre Aufsichtsfunktion abgelegt hat? Erlauben Sie mir, diese Frage mit einem Zitat zu beantworten. Was Heinz-Elmar Tenorth vor einigen Monaten im *Berliner Tagesspiegel* für die Schulpolitik dargelegt hat, scheint mir sehr wohl auch für die Hochschulpolitik zu gelten: „Normieren, ohne zu vereinheitlichen, steuern, ohne Initiativen zu töten, Vielfalt anerkennen, ohne Beliebigkeit zu provozieren.“

Einheit von Forschung und Lehre - Leitbild eines universitären Studiums

Professor Dr. Jürgen Sahn
Vizepräsident für Lehre und Studium der TU Berlin

1. TU-Jubiläum

Die Technische Universität Berlin begeht in diesem Jahr ein Doppeljubiläum: Vor genau 200 Jahren (1799) wurde die Bauakademie als eine königlich preußische Einrichtung gegründet – eine der zwei großen Wurzeln der 80 Jahre später aus der Taufe gehobenen *Königlich Preußischen Technischen Hochschule zu Berlin* (in Charlottenburg), der heutigen TU Berlin. Vor 100 Jahren – anlässlich der 100-Jahrfeier dieser Bauakademiegründung – wurde der Technischen Hochschule das Promotionsrecht verliehen. Dieses Promotionsrecht wurde damals gegen den heftigen Widerstand der etablierten Universitäten eingeführt. Die Einführung war aber sachlich begründet, denn in der ehemals reinen Ausbildungsanstalt für Ingenieure und Architekten hatte sich in der Zwischenzeit dem Fächerspektrum entsprechend anwendungsnahe prozess- und produktionsorientierte Forschung etabliert. Erst die damit einhergehende Verwissenschaftlichung der Ausbildung durch eine Verknüpfung der Lehre mit der Forschung hat die Ingenieurausbildung zukunftsfähig gemacht. Welche Bedeutung die Forschung heute für die Technische Universität Berlin hat, mögen Sie aus dem Volumen der eingeworbenen Drittmittel ersehen, das etwa 20 % des Gesamtetats der Universität ausmacht.

2. Verknüpfung von Lehre und Forschung

Die Verknüpfung von Lehre und Forschung halte ich für ein wesentliches Leitmotiv eines jeden universitären Studiums, dessen Ziel die Befähigung der Absolventen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme unserer Gesellschaft mit wissenschaftlichen Methoden ist. Dabei lassen sich positive Einflüsse in zwei Richtungen beobachten:

1. Die Verknüpfung der Lehre mit der Forschung sichert zum einen fachliche Aktualität in der Lehre in allen Teilen des Studiums. Schon im Grundstudium z. B. kann die exemplarische Behandlung von Fragestel-

lungen aus der Forschung den Blick der Studierenden auf ihr späteres Berufsfeld lenken und deutlich zur Studienmotivation beitragen. Eine besonders geeignete Form der Verknüpfung von Lehre und Forschung im Studium aber ist die frühzeitige Teilnahme von Studierenden am Forschungsprozess. Das fördert die Befähigung der Studierenden, im späteren Beruf selbständig und zielorientiert Lösungen für neuartige Probleme zu suchen und zu finden.

2. Zum anderen wird der Forschungsprozess durch die Kopplung mit der Lehre befruchtet. Das macht die Universität für die fachlich Bestqualifizierten als Hochschullehrer attraktiv, da hier die Möglichkeit der freien Entfaltung in der Forschung durch die unvoreingenommene kreative Beteiligung junger Studierender am Forschungsprozess bereichert wird. Natürlich gibt es solche Bestqualifizierten auch in den vielen außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Kenner der Szene wissen aber auch, dass diese Kollegen fast immer den engen Kontakt zu den Universitäten suchen - nicht zuletzt wegen der befruchtenden Einbindung jüngerer Studierender in ihre Forschungsarbeit.

3. Leitlinien und Qualitätssicherung

Im Zuge ihrer Reformbemühungen diskutiert die TU Berlin zur Zeit „Leitlinien für die Studiengangsentwicklung“ und verabredet mit den Fachbereichen Wege zu ihrer Umsetzung. Bei den Leitlinien steht die eben angesprochene Verknüpfung von Lehre und Forschung an gewichtiger Stelle. Die Fachbereiche bzw. die späteren Fakultäten sind dazu angehalten, diese Kopplung durch geeignete Veranstaltungsformen in noch stärkerem Maße als bisher zu betonen.

Von den anderen Leitlinien will ich nur einige stichwortartig umreißen:

- Verstärkung des Praxisbezugs im Studium
- Betonung überfachlicher Studienanteile und Interdisziplinarität
- Frauenförderung
- stärkere Internationalisierung
- Modularisierung der Studienanteile
- Verbesserung der Qualitätssicherung

4. Qualitätssicherung, Evaluierung, Akkreditierung

Die Sicherung der Qualität von Lehre und Studienerfolg ist natürlich eine Daueraufgabe der Fachbereiche bzw. Fakultäten. Zur Kontrolle der Qualität und der Akzeptanz des Studienangebots dienen Evaluationen, wie sie seit einiger Zeit auch durch die Medien mit unterschiedlichem Seriösitätsanspruch durchgeführt werden. Durch den veröffentlichten bundesweiten Vergleich kommt der Wettbewerbsgedanke ins Spiel, den ich für sehr förderlich halte und der in der Lehre in Deutschland längst überfällig ist. In der Forschung ist der Wettbewerb seit langem ein bestimmendes Element, sei es bei den begutachteten Veröffentlichungen oder sei es bei den Anträgen auf Forschungsförderung durch Drittmittel.

Beim Stichwort Wettbewerb in der Lehre möchte ich auf die Beteiligung der TU an den bundesweiten Akkreditierungsbemühungen hinweisen. Wie der Presse zu entnehmen war, gehört die TU Berlin zu den Gründungsmitgliedern des Akkreditierungsverbundes für die Ingenieurstudiengänge (AVI), dem inzwischen 30 ingenieurausbildende Hochschulen aus dem deutschen und europäischen Raum angehören. Unmittelbarer Anlass für die Gründung des AVI waren die wachsenden Bemühungen um die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an den Universitäten und Fachhochschulen. Ziel des AVI, der mit dem Verein Deutscher Ingenieure gemeinsam agieren wird, ist das Aufstellen von Qualitätskriterien zur Überprüfung dieser neuen Studiengänge. Zunächst werden die Studiengänge „Bauingenieurwesen“, „Maschinenbau“, „Verfahrenstechnik“, „Elektrotechnik“, „Informatik“ und „Werkstoffwissenschaften“ bearbeitet. Dabei besteht Konsens, dass die Kriterien anspruchsvoll sein sollen. Die Diskussion in den fachspezifischen Kommissionen wird voraussichtlich erst im Oktober abgeschlossen sein, trotzdem möchte ich Ihnen schon heute eine Vorstellung zum derzeitigen Beratungsstand geben.

Für die Akkreditierung wird es zum einen quantitative Aussagen über fachspezifische Mindeststudieninhalte geben, und zwar mit Angaben über den Gesamtstundenumfang, über den Umfang der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung sowie über die Mindestanteile an Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und fächerübergreifende Anteile. Die Kriterien werden ferner den Anteil der Zwischen- und Abschlussarbeit und der Industriepraxis für die verschiedenen Abschlüsse festlegen und natürlich die Inhalte im Hinblick auf ein erweitertes Diploma-Supplement detailliert definieren. Zum anderen wird es qualitative Kriterien geben, anhand derer geprüft werden soll, in welcher Weise und in welchem Umfang ein Studiengang überfachli-

che Kompetenzen vermittelt. Stichworte sind hier u. a. die Förderung von Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Führungseigenschaften, Teamfähigkeit usw., die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen (LLL) sowie Elemente der Internationalisierung.

Schließlich gibt es, damit eine qualifizierte forschungsgekoppelte universitäre Ausbildung gesichert ist, Kriterien, die eine Mindestausstattung der Fachgebiete (Personal, Sachmittel) sowie die wissenschaftliche Qualifikation der Lehrenden (Veröffentlichungsaktivitäten, Drittmittelwerbung) prüfen sollen.

Die Akkreditierung erfolgt, wenn ein Studiengang die Mindestkriterien der Fachkommissionen erfüllt, er erhält dann ein Zertifikat (auf Zeit). Die Akkreditierung ist damit zunächst „nur“ eine Evaluierung des vorgelegten Konzepts. Die Qualität der Durchführung dieses Konzepts muss dann durch eine entsprechende spätere Evaluierung vor Ort ermittelt werden.

Solche Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität des Studiums können aber nur wirksam werden, wenn auch die strukturellen Rahmenbedingungen in der Universität förderlich gestaltet werden. Das ist bei der anhaltenden Haushaltsmisere nicht leicht. Hier bedarf es geeigneter Anreizsystem, um die Akteure zum Erreichen der angestrebten Ziele zu motivieren.

5. Der strukturelle Rahmen

Die TU Berlin hat nach 1996 eine Absenkung ihres Budgets im konsumtiven Bereich um ca. 35 % auf Dauer erlitten, sie muss in einem Zeitraum von etwa 10 Jahren etwa 50 % ihrer Fachgebiete - d.h. Professorenstellen mitsamt Ausstattung - einstellen. Im Gegenzug ist ihr dafür eine finanzielle Planungssicherheit vertraglich zugesichert. Deshalb werden die Hochschulverträge zwischen dem Land Berlin und den Hochschulen aus der Sicht der Hochschulleitung begrüßt. Das Globalbudget in Verbindung mit der Planungssicherheit erlaubt der Hochschule, sich im stetig steigenden internationalen Wettbewerb der Hochschulen neu zu positionieren. Für die TU-Berlin wurde der Planungsprozess nach Unterzeichnung der ersten Hochschulverträge im Frühjahr 1997 begonnen und wird mit der Verlängerung der Verträge für die Jahre 2001 und 2002 zielstrebig fortgesetzt. Sie hat sich dabei von folgenden Zielen leiten lassen:

- Der durch das Globalbudget bedingte Rückbau der Universität wird als Chance begriffen.
- Die TUB wird ihre verbleibenden Mittel bündeln und konsequent zur Profilierung von „centers of excellence“ in Forschung wie Lehre einsetzen. Die Universität will innerhalb eines angemessenen Zeitraums in allen Feldern wettbewerbsfähig sein.
- Die TUB wird ihre internen Anreizstrukturen so verändern, dass in allen Aufgabenbereichen individuelle Leistung und selbsttätige Orientierung auf die Schwerpunktaufgaben der Universität gefördert werden.
- Die TUB wird eine Kultur der Kommunikation und Entscheidungsfindung entwickeln, in der persönliche Verantwortung, Respekt vor dem rationalen Argument und die Verbundenheit mit den übergreifenden Interessen und Anliegen der Institution für das Geschehen in allen Bereichen der Universität ausschlaggebend sind.

Um diese durchaus hochgesteckten Ziele wirklich erreichen zu können, hat die TUB beschlossen, ihren Organisationsrahmen in einigen Punkten zu ändern.

- Die TU wird in Zukunft anstelle der momentanen 15 Fachbereiche nur noch 8 Fakultäten haben, um durch diese Zusammenfassung zu größeren Einheiten Synergiepotentiale in der wissenschaftlichen Zusammenarbeit wie in der Verwaltung auszuschöpfen. Die Fakultäten werden dabei vorwiegend disziplinär strukturiert sein. Die interdisziplinär angelegten Schwerpunkte in der Forschung und in der Lehre sind in Form einer Matrix mit den Fakultäten verknüpft. Dabei ist anzumerken, dass die Forschungsschwerpunkte auf Zeit angelegt sind, um so eine hohe Flexibilität zu erhalten. Selbstverständlich werden diese Forschungsschwerpunkte evaluiert und die Evaluierungsergebnisse im universitären Rahmen umgesetzt.
- Zum anderen werden in Zukunft 50 % der Ausstattung für akademische Mitarbeiter „leistungsabhängig“ vergeben. Dabei ist vorgesehen, die Hälfte davon nach Lehr- und die andere Hälfte nach Forschungsleistung zu vergeben. Zur Zeit sind an der TUB Arbeitsgruppen mit der Ausarbeitung von geeigneten Kriterien befasst, die auch für eine Budgetierung geeignet sind. Eine Entscheidung über die Kriterien im Akademischen Senat wird im WS 1999/2000 angestrebt. Wesentlich ist hier, dass es jeweils eine überschaubare Anzahl von Kriterien gibt, so dass jedes einzelne Kriterium noch genügend Einfluss hat. Im Bereich der Lehre wird es zum einen „harte“ quantitative Indikatoren geben, die etwa auf die Anzahl der Studierenden sowie ihren Studienerfolg, verbunden mit der

Studiendauer abzielen; es wird aber auch „weiche“ Indikatoren geben, die sich über geeignete Zielvereinbarungen mit den Fakultäten etwa auf die Anzahl der akkreditierten internationalen Studiengänge oder auf die systematische Durchführung von Evaluationen beziehen. Wir sind zuversichtlich, dass die Leistungsaspekte motivierend und qualitätsfördernd wirken werden. Natürlich gilt es dabei, denkbare negative Abwärtsspiralen durch ein geeignetes strategisches Controlling zu vermeiden.

6. Ausblick

Ich bin davon ausgegangen, dass die Verknüpfung von Forschung und Lehre ein konstitutives Element eines universitären Studiums ist. Zugleich wollte ich deutlich machen, dass es einer Formulierung von Zielen und einer damit verbundenen leitbildorientierten Evaluation bedarf, wenn man die Qualität von Lehre und Studium sichern bzw. verbessern will. Wettbewerb und Leistungsanreize sind dabei wesentliche und hilfreiche Elemente.

Die TU hat nicht nur die Verwaltungsreform, sondern auch die Studienreform durch Bewusstseinsbildung und Aktivierung von Hochschullehrern und Studierenden auf den Weg gebracht. Studienreform ist nur mit Bereitschaft aller Beteiligten möglich, nicht nur durch strukturelle und organisatorische Maßnahmen. Diesen Aspekt, den ich bereits eingangs als allgemeines Ziel erwähnt habe, möchte ich abschließend noch einmal besonders hervorheben, da er mir persönlich sehr wichtig ist:

Jede Maßnahme, die erfolgreich umgesetzt werden soll, bedarf der Akzeptanz der beteiligten Akteure. Neben dem Anstoßen der Reformmaßnahmen ist die Schaffung einer Motivation und eines guten Studien- und Arbeitsklimas eine der wichtigsten Aufgaben der Hochschulleitung. Nur wenn die Mitarbeiter, die Hochschullehrer und die Studierenden motiviert und überzeugt sind, für eine gute Sache zu arbeiten, kann die Reform der Universität erfolgreich sein.

Für die TUB bin ich zuversichtlich, dass wir das Ziel erreichen werden!

Das Leitbild der Hochschulen im Wandel

Professor Dr. Cornelius Weiss
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

Anfang des 19. Jahrhunderts hatte Wilhelm von Humboldt in Preussen den damals widerstrebenden Universitäten das neue Ideal einer Ausbildung zur Berufsfähigkeit durch Wissenschaft auferlegt. Dieses Ideal wurde getragen durch die überwiegend zweckfreie Forschung einzelner Freigeister. Zwar kann dieses Konzept in unserer Zeit, die von einer weltweit zu beobachtenden extremen Ausweitung der Hochschulbildung gekennzeichnet ist, durchaus eine noch allgemein orientierende Wirkung entfalten, doch im Detail bietet es keine Konzepte mehr. Während zu Humboldts Zeiten nur ein Promille-Satz eines Altersjahrganges das Privileg besaß, eine Universität zu besuchen, so sind es heute in Deutschland über 30 Prozent, die eine Hochschulausbildung anstreben. Da sich die Ausbildungskapazitäten und Finanzmittel im gleichen Zeitraum nicht einmal annähernd in gleichem Maße erhöhten, sondern im Gegenteil seit einiger Zeit in einigen Bundesländern massiv abgebaut werden, ist die Tatsache, dass die deutsche Bildungspolitik nach wie vor allen zum Studium Berechtigten ein Studium ihrer Wahl verspricht, Traumtänzerie.

Unter dem permanenten Widerspruch zwischen Bedarf und Ausstattung an den Hochschulen leidet die Qualität im besonderen Maße, doch gibt es neben den exogen geprägten Sorgen des deutschen Hochschulwesens auch endogen verursachte Probleme, insbesondere die Konsequenzen, die sich aus den Versuchungen selbstherrlicher Überdehnung der individuellen Wissenschaftsfreiheit ergeben. Im Interesse der jungen Generation dürfen wir uns mit diesem *status quo* nicht länger abfinden, sondern müssen uns vor dem Hintergrund der wachsenden Bildungsnachfrage und der rasch voranschreitenden globalen Vernetzung der Arbeits- und Lebenswelten verstärkt mit dem Leitbild, mit der „Mission“ der Hochschule am Anfang des neuen Jahrhunderts, auseinandersetzen. Deshalb sind die Hochschulen zwingend dazu aufgefordert, ihr Selbstverständnis im Dialog mit der Politik und der Gesellschaft zu überdenken und neu zu formulieren. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass im Zeitalter der Diversifizierung und Profilbildung das Leitbild nicht für alle Hochschulen identisch sein kann, denn dies würde die einzelnen Hochschulen auszeichnenden Spezifika zwanghaft nivellieren.

Deshalb hat jede Hochschule, auch wenn es eine allgemeine Vorstellung von der „Mission“ der Hochschulen in einer modernen Gesellschaft gibt, und damit ein Koordinatensystem, in dem sich die deutschen Hochschulen bewegen, vorhanden ist, doch ihr eigenes Leitbild zu formulieren. Das hat seine Ursache schon allein darin, dass heute und mehr noch in Zukunft kaum eine Hochschule das komplette Spektrum aller Disziplinen auf internationalem Spitzenniveau anbieten können. Ziel von Leitbilddiskussionen ist deshalb die Konzentration auf die eigenen Stärken, um sie auf dieser Basis zielstrebig fördern zu können. Natürlich kann ein solches Leitbild nicht von außen, möglicherweise von einem Ministerium, implementiert werden, genauso kann es auch nicht von oben, etwa durch den Rektor oder Präsidenten, angeordnet werden. Es bedarf vielmehr einer umfassenden Diskussion, an der sich möglichst alle Mitgliedergruppen der Hochschule, alle Gremien und möglichst alle formellen und informellen Zirkel einer Hochschule beteiligen sollten.

An der Universität Leipzig hat die Diskussion über ein entsprechendes Leitbild bereits drei Jahre vor einem entsprechenden Plenarbeschluss der Rektorenkonferenz Anfang des Jahres 1994 begonnen. Vermutlich bestanden die Gründe hierfür einerseits sowohl in einer Sinn-Krise der ostdeutschen Universitäten nach den Jahrzehnten der Gleichschaltung (zunächst in der nationalsozialistischen Zeit, dann in der ehemaligen DDR), als auch im Bestreben nach schnellstmöglicher Anpassung an das, was man damals als „neue Obrigkeit“ verstand. Wichtigster Ausgangspunkt war andererseits jedoch der Wunsch nach einer demokratischen, freiheitlichen Verfassung und deren Diskussion, die wiederum in einer speziellen Konzilskommission allmählich auch in eine Leitbilddiskussion überging. Technisch wurde in Leipzig folgendermaßen verfahren: Im Rektorat wurde ein Prorektorat für Universitätsentwicklung eingerichtet sowie eine spezielle Kommission berufen. Diese wurde nicht als Senatskommission definiert, denn dann hätte das sächsische Hochschulgesetz die Zusammensetzung dieser Kommission diktiert, sondern als „Kommission des Rektors“, in der Hochschulangehörige saßen, die, ohne von den Neuregelungen profitieren zu können, sich dennoch durch entsprechendes Engagement auszeichneten (z.B. Mitglieder aus der Verfassungskommission, Abgeordnete einzelner Fakultäten). Die Kommission bestand aus einem Kreis ständiger Angehöriger und einem etwas offenerem Kreis, so dass die Zusammensetzung wechselte. Entsprechend frei gestaltete sich die Diskussion. Im Verlauf dieser Diskussionen wurde ausgehend von einem historischen Rückblick auf die 600-jährige Geschichte der Universität (von der „Bürgeruniversität“ zur „Arbeitsuniversität“ im Mittelalter, von der braunen Universität des NS-Regimes und der sozialistischen Kadernschmiede

der DDR demokratischen europäischen Universität der Gegenwart) die stets außerordentlich fruchtbare Symbiose von Stadt und Universität, von Wissenschaft und Wirtschaft, von „Kunst und Kommerz“ thematisiert. Des Weiteren wurde über wichtige Kernfächer, die für die Universität profilbestimmend sind, gesprochen, sowie über die besondere Rolle der in Leipzig zahlreich vorhandenen „Orchideenfächer“ und über die interdisziplinäre Verflechtung zwischen den Fakultäten. Diskutiert wurden ferner die traditionellen Beziehungen der Universität Leipzig zu Ländern und Wissenschaftsinstitutionen in Ost- und Südosteuropa. Im Zuge der Rekurrenz auf die traditionelle Kunst- und Kulturpflege an der Universität Leipzig wurde die Frage nach der Pflege der „Corporate Identity“, des korporativen Selbstverständnisses, ausführlich besprochen, und zwar vor allem deswegen, weil sich die diffizile Aufgabe der Integration, der nach der Wende Neuberufenen, die fast alle aus Westdeutschland kamen, stellte. Diese Diskussionen, die außerordentlich vielschichtig und sehr konstruktiv verliefen, wurden abschließend in Thesen im Rahmen eines Thesenpapiers zusammengefasst, das im Universitätsjournal dem Forum einer breiten Diskussion zugänglich gemacht wurde. Darüber hinaus fanden Beratungen im Rektoratskollegium und im Senat statt sowie eine Tagung, bei der basierend auf diesem „offenen Papier“ ein Leitbild der Universität erstellt wurde. Das dort Diskutierte wurde in einer Schrift „Wissenschaftsstandort Leipzig – Die Universität und ihr Umfeld“ dokumentiert und wiederum zur Diskussion an die Fakultäten herangetragen.

Das vorliegende Konzept ist sicherlich nur ein Beispiel (unter vielen), wie auch ohne Stiftungsmittel und völlig kostenfrei verfahren werden kann, wie man es aber selbstverständlich nicht zwingend machen muss.

Dessen ungeachtet bleibt die Dringlichkeit der Suche einer Leitbildorientierung an sich bestehen. Besonders auf Fakultätenebene ist dieses Anliegen von Bedeutung, da hier Evaluation von Studium und Lehre ansetzt. Deshalb besteht für die Fakultäten im Rahmen des Leitbildes ihrer Hochschulen der spezifische Auftrag, ihren eigenen Beitrag, ihr eigenes Selbstverständnis eigenständig zu definieren. Dieses Leitbild stellt dann den Maßstab dar, an dem das Erreichen von Zielen im Wesentlichen zu messen ist. Genau das scheint mir der Sinn einer an Leitbildern orientierten Evaluation zu sein.

Vortragszyklus 2:
Lehrevaluation im internationalen Vergleich
Konzepte und Praxiserfahrungen

External Quality Assessment (EQA) in the Netherlands. The 3rd Generation 2000-2006

Drs. A.I Vroeijenstijn
Akkreditierungsagentur niederländischer Universitäten
(VSNU)

In 1998 the Association of Universities in the Netherlands (VSNU) organised the first external programme assessments in History, Psychology, Physics and Mechanical Engineering. Between 1988 and 1993 more than 360 programmes have been assessed and since 1993 many of them have been re-assessed. This year (1999) all programmes will be assessed by a second time and in the year 2000 the third cycle will start.

In the first part of this contribution, a short description of the Dutch system will be given. Although the VSNU is in charge of the assessment of research programmes too, this article copes only with the assessment of the educational programmes. The contribution will restrict itself to the external quality assessment (EQA) of the university sector. The assessments of the non-university sector are organised by the HBO-raad. However, the protocol and the approach show likeness with the VSNU-model. The second part of the contribution reflects on the current system and discusses the topics to be changed. It tries to answer the question how the 3rd generation of EQA-system, that will be in place between 2000 and 2006, will look like.

1. The current system of EQA in Dutch universities

1.1 Division of responsibilities

In contrast to many other countries, the External Quality Assessment (EQA) is not done by a state-founded agency, but done by the universities themselves. Therefore agreements are made about the responsibilities (see figure 1).

a) The universities

The universities are in first instance responsible for the organisation of the EQA and for running the system. In 1985 the minister of Education and Science published a policy document, called *Higher Education: Autonomy*

and Quality. The government offered universities more autonomy, under the condition that quality would be assured. Originally the idea has been expressed that the universities would be responsible for the internal evaluation and an outside agency (Inspectorate) would be responsible for the external assessments. However, the universities convinced the minister that total quality care (internally and externally) should be seen foremost the responsibility of the universities themselves. Therefore the agreement of 1986 stated that the universities would take the lead in designing an EQA-system. It would not only cover the needs of the universities, but also the expectations of the minister.

The universities decided to a nation wide approach of EQA and invited the recently founded Association of Universities (VSNU) to develop the system and to act as process manager. Because the VSNU is an association set up by the universities, paid by the universities and acting for and on behalf of the universities, the VSNU was the right intermediate body to do so.

b) The Inspectorate

Originally the Inspectorate has been seen as the EQA-agency-to-be and the Inspectorate still may organise external assessments if the universities fail in the system. The role of the Inspectorate in the field of EQA is twofold: it is in charge of the so called meta-evaluation and it is in charge of the control of the follow up.

Just because universities own the system and because they are responsible for the organisation of EQA, the external legitimisation of the system is of utmost importance. The outside world must trust the system and the outcomes. The outside world should not have the feelings that EQA is the work of an old boy's network, but that is done honestly and independently.

The legitimisation of the system is found in the meta-evaluative role of the Inspectorate. After each external assessment, the Inspectorate will look at the report and look into the followed procedures and there will be a briefing with the chairman of the committee. For the meta-evaluation the Inspectorate uses a list of criteria, the EQA has to meet. The meta-evaluation report of the Inspectorate is made public, so the outside world not only can learn about the outcomes of the assessment, but also about the opinion of the Inspectorate regarding the assessment. If an assessment does not meet the criteria, the Inspectorate advises the Minister not to accept the outcomes and to ask the VSNU to re-new the assessment. So far it has happened only once that an assessment of a discipline has not been accepted.

Next to the meta-evaluation, the Inspectorate is in charge of controlling the follow up. In 1993 an additional agreement has been reached between the VSNU and the minister about the follow up. Two years after the publication of the report, the Inspectorate will visit the assessed faculty and ask what has been done with the outcomes of the assessments. These reports are also made public.

A special case rises if the Inspectorate has the idea that the quality of a programme is below expected level; this means the programme does not meet the minimum criteria set for quality. If so, the Inspectorate advises the minister to ask the university for a quick reaction on the assessment report. The university gets (in soccer terms) „a yellow card“. At very short notice the university has to react with a quality-improvement-plan to prevent the card is turning „red“ and the funding will be stopped.

c) The Minister

According to the Dutch Constitution, the Minister is responsible for the quality of education, including Higher Education. The Minister is accountable to the Parliament for the quality of the state-funded education. Although responsibility for quality assessment is laid in the hands of the university, the Minister plays his own role. That the Minister takes its responsibilities, shows the distribution of the „yellow card“ and if needed even the red one with all consequences. So far there has been several „yellow cards“ in the university sector and only once a threat to close down a programme.

1.2 Some characteristics of the Dutch system

Looking at the Dutch system, one will see some characteristics that are common with EQA systems in other countries; other characteristics are typical Dutch:

- The Dutch universities, looking for the best External Quality Assessment-system in the Dutch situation, did not opt for institutional assessment or audit like is done by the Committee National d’Evaluation in France or by the former Higher Education Quality Council in the UK. A discipline approach has been chosen and the assessment of degree programmes. This decision is based on the idea that the quality of an institution depends on the quality of its educational programmes and its research programmes. The institutional audit is seen to be the responsibility of each university individually.

- The functions contributed to External Quality Assessment are (a) quality control and (b) accountability.

a) Quality control

The most important aim ascribed to EQA is to contribute to quality maintenance and if necessary improvement by quality control. The function quality control has three sub-functions:

- *Assessment of quality and providing recommendations for improvement:* For quality control an institution needs the opinion of an outsider about the programme; an institution likes to have recommendations for enhancement. The experts are 'hired' as consultants.
- *Benchmarking or determination of its position, nationally, but especially internationally.* A university has a need for information about similar programmes elsewhere (at home or abroad) to determine its own position in the field. Therefore it likes to compare itself with others.
- *Self regulation:* A university needs information for policy making and management; e.g. does this programme fit in the mission of the faculty or university?

b) Accountability

Starting the discussion on EQA, the autonomy of the university has been taken as starting point. However, autonomy and accountability are two sides of the same coin. Government, but also students, parents, employers have the right to know if the university concerned is providing quality or not. In this respect EQA plays an important role; the minimum outcome of an assessment is a statement like "this programme has quality". However, a general statement is not sufficient. Statements about several aspects are wanted, like a statement about goals and aims, about the content of the programme, about student counselling and about study load. In the framework of accountability, the External Quality Assessment offers the outside world insight into quality.

The Dutch system is characterised by separate assessments of educational programmes and research. The assessment of the degree programmes is carried out since 1988. In 1993, the VSNU took also responsibility for the assessment of research programmes. There are several reasons for a separate approach:

- the assessment of an educational programmes is more process oriented, the assessment of research more out-put oriented

- the organisational developments in education and the developments in the research organisation are different, asking also for a different approach of external assessment
- assessment of the educational programmes asks for an other type of expertise than the assessment of research programmes does

It should be mentioned that the correlation between education and research certainly is part of the assessment of the educational programmes, because there will be no good education without good research (as we will have no good research without good education).

The Dutch system is nation wide and covers all programmes. Nation wide means that one and the same committee will assess all similar named programmes in all Dutch universities. This is not so difficult, because the Netherlands counts only 14 universities and the maximum load of one committee will be 10 or 11 visits. Some times the load is higher because the Flemish speaking universities from Belgium are included. Nation wide means there will be one committee for History, one committee for Economy etcetera. The system is also an overall system; this means that all programmes at the university are being assessed. There are no exceptions.

The basic ideas behind the Dutch system are the same as other assessment agencies have formulated :

1. the VSNU act as an intermediate body
2. the faculty carries out a self-evaluation
3. followed by an external assessment by independent experts during a site visit
4. the outcomes are made public

The VSNU always has emphasised the importance of a clear and strict protocol and guidelines for self-evaluation and external assessment. For every faculty, every programme to be assessed has the right to be assessed in an equal way and have the right to know according which rules it will be assessed. The strict rules for the self-assessment are important too to lighten the burden of the expert committees.

The above mentioned precaution for equal treatment is also very important because the Dutch system is a comparative system. The expert committee not only publishes the findings of the individual assessments, but in a special

chapter a comparative picture of the discipline will be given, using a number of quality aspects.

As already mentioned, the system is based on two important pillars: the self-evaluation and the peer-review. After the self-evaluation the faculty or department will be visited by the peers during a visit of 2,5 days. Regarding the word 'peers', it should be mentioned that it are no peers in strict sense. It are not only academics, who are invited, also experts from the side of the labour market or professional organisations participate in committees. Every committee has also student member.

During the visits, interviews are held with students, staff, committees, executive board etcetera. The committee will look at the facilities and study books and lecture materials. Beforehand, the committee has studied and assessed final essays (thesis work) and examination papers. The committee does not attend lectures.

The system is cyclical. This means, a programme will be assessed every six year. The Dutch system does not have a direct link with funding. Of course the assessment may have final consequences for detaining the funding if lack of quality will not be restored. In the Netherlands the universities themselves are paying for the assessments. Every faculty receives an invoice after the assessment, covering the expenses made by the VSNU for running the system. Only for the participation of the student members some outside money is involved.

2. A critical reflection on the current system

The Dutch EQA is near the end of the 2nd cycle. Time for reflection and time to see what is good in the system and should be kept and what should be changed. This has been also the idea of the VSNU. Therefore it has installed a steering group already in 1996. The group has looked critically at the current situation and made proposal for adaptation of the system, when needed.

After 10 years of EQA, one may conclude that the external assessment has become an intrinsic activity in Dutch universities. The universities consider EQA as a valuable instrument to maintain quality and where necessary to improve it. Although it is very difficult to prove that Dutch Higher Education in general substantially has been improved since the introduction of EQA, one may find many hints and indicators that it has contributed to keep-

ing the quality. This is also the general opinion of the Inspectorate and the Minister.

Some positive effects may be mentioned:

- 10 years of EQA has put quality on the agenda at every level in the university. Quality has continuous attention of policy makers, managers and staff.
- 10 years of EQA has contributed to the development of internal quality assurance mechanism by which universities are able to guarantee the quality of the programmes offered.
- 10 years of EQA has made that not only research output is taken into account in the career of academics, but also teaching qualifications and efforts put into teaching. Teaching is getting more or less the same weight as research.
- 10 years of EQA has influenced discussions on the development of Higher Education. Discussions are more and more based on facts and less on prejudices.
- 10 years of EQA has made the total offer of programmes more open and transparent, including more clearness about profiles and quality.

However, the analysis of the current system shows also some topics that need reconsideration and ask for changes:

- the current system is too much accountability driven. There is still a tension between improvement and accountability;
- the current system shows too much a tendency towards harmonisation of programmes and is threatening to make all programmes in the country uniform;
- the system needs still more to be oriented on providing insight into quality to preventing unwanted rankings and league tables;
- the pressure on the system to provide information for students and employers is too high;
- the question has to be answered whether the system should be seen as an accreditation system or not;
- the analysis shows that the system is seen by the universities as too rigid. More flexibility is wanted
- EQA is too much nationally oriented and has still too less international orientation.

2.1 Improvement versus accountability

The aims, attributed towards External Quality Assessment, are not always easy to combine. Caused by pressure of the Minister and inspectorate, the current system is too much accountability driven and the improvement function is under pressure. If one foremost is aiming at improvement, a system is served best by confidentiality. An open and honest self-evaluation is wanted, as is an open dialogue and open discussion with the expert committees. Improvement orientation asks for showing weaknesses and shortcomings. Accountability function only can be served by publicity and public reports. No accountability without a public report. However, knowing that all 'dirty laundry' will be exhibited in a public report may prevent people to be open. There will be a tendency to overemphasise the strengths and too hide the weaknesses. It is not easy to show your weaknesses, knowing they will be published. Therefore, there is an ongoing discussion to separate the functions and to organise different systems. The VSNU acknowledges the existence of the tension. Notwithstanding, it expresses as its opinion both functions should be achieved in one and the same system. A university is faced with both responsibilities, to work on the improvement of its quality and to be accountable for its quality. The best way to do so is to give the twofold task to one and the same committee. There is also a very practical reason. If the choice will be made for two different systems, the universities would be burdened too much.

But, combining the functions in one system asks for a clear distinction of the aims, more than so far has been done. Looking at the final report, a distinction has to be made between a public report and a confidential management letter. The public report will aim at accountability and will contain the quality judgement of the committee. The confidential management letter contains the recommendations of the committee. With the public report the committee act as accountant or controller, with the management letter the committee acts as consultant. Before the start of the 3rd cycle, a clear agreement has to be made with the others actors (minister and inspectorate) about the content of the public report.

2.2 Uniformity or diversity?

EQA is aiming at maintenance and improvement of the programmes. This is an important aim. However, there are also unwanted and not directly foreseen side effects. The assessment of the programmes by external committees has a tendency towards harmonisation and uniformity of the programmes. The committees are asked to formulate a frame of reference, which concerns

especially discipline specific requirements. Although the protocol clearly states that the frame of reference has to be seen as the minimum requirements for the discipline, committees often use the frame of reference as an example how such a programme should look. Such attitude hinders the rise of diversity and profiling of programmes. Especially interdisciplinary and experimental programmes are sometimes victims of this attitude. Especially when in the field to be assessed one of the faculties or departments has chosen for an other approach.

Of course, it is possible that a country purposely chooses to harmonise programmes, because the differences between the institutions are too great. However, Dutch universities are aiming at diversity and profiling of the programmes in the meantime, of course, keeping the expected quality.

For the cycle to come, it will be necessary to find ways and solutions for this problem. The emphasis has to be on a more context specific approach. The specific identity of a programme should be recognised and should be the starting point for the assessment. It should be made clear to committees that they have to formulate the minimum requirements for the discipline and that it may check if these requirements are met. The committee may never prescribe the blueprint of the programme.

It means also that recommendations of committees not should be seen as recommendations, which has to be followed. They should be seen as a start for discussion on future developments in the discipline. This means also that the inspectorate, checking the follow up after two year, not should ask” did you follow the recommendations”, but “ what policy plan did you make, based on the outcomes of the committee?”

If an assessment includes interdisciplinary or experimental programmes, special attention has to be paid to the composition of the committee.

2.3 How to make quality more visible?

In the current system, accountability has been interpreted as “providing the outside world insight into quality”. The universities always have expressed the opinion that quality is not a concept that can be covered by only one dimension. It has multiple dimensions. Quality has not only different aspects (input, process and output), but also different angles to look at: all actors have different views. Still there is a discussion going on between uni-dimensionalists and the multi-dimensionalists.

The outside world, it may be a government or a newspaper, is very eager to rank universities and to make league tables of programmes. The most recent example is the ranking from Der Spiegel in April 1998. Der Spiegel published a ranking of European universities with regard to a number of disciplines. The league table showed that Dutch universities were ranked generally at the top. One may expect the Dutch universities and the VSNU have welcomed the outcomes with applause. In contrary, the VSNU expressed again that such rankings in fact are meaningless activities. Ranking reduces quality to one dimension and is violating reality.

Notwithstanding, the wish to rank has its influence on EQA and on the work of the external committees. It will not be possible to prevent ranking, but when people ranks, one has to take into account some conditions:

- one should make very clear what criteria are used for ranking. Knowing the criteria used, the reader can decide what this ranking means for him or her;
- ranking only can be done if there are clear and significant differences between the objects to be ranked. A ranking may not depend on hazard and accidents;
- the data used for ranking should be clear and free of possible misinterpretations.

It is the opinion of the VSNU that it is not a task of an external committee to rank. A committee has the task to provide profound insight into quality and to express its judgement as clearly as possible in such a way that misinterpretation is not possible.

To promote a better insight into quality, the future external committees will publish tables with quality aspects according to the table in figure 1.

<i>TOPIC</i>	<i>UNIVERSITY</i>		
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
Goals and aims	+	+	++
The content of the programme	+	-	+
The organisation of the programme and the Educational process	-	+	+
The essays/final thesis/research assignments	+	+	++
Pass rates; drop out	-	-	+

Student counselling and advise	-	+	++
Feasibility of the programme	-	+	-
Qualification of the staff	+	+	+
Facilities	+	+	++
Internal quality assurance	-	+	-
International dimension of the programme	-	+	+
The graduates	-	+	++

Figure 1: Quality chart of an educational programme

Quality assessment is not a judgement of only one dimension. It is never a matter of yes/no. It is a matter of showing the outside world how quality is composed. It is to the reader, to the actor who is asking questions about quality, to decide which of the aspects has more weight. A student will look with other eyes to the quality chart of a programme than the future employer will do.

2.4 Accreditation or not?

In the first part of this contribution could be read about the role of the inspectorate regarding the follow up and in cases there is a lack of quality. So far, the identification of programmes with doubtful quality has been a confidential matter between inspectorate/minister and the universities concerned. However, recently a newspaper succeeded to force the Inspectorate to make the warnings public. This means that from now on, every “yellow card” will be made public. These developments raise some questions:

- formally, the Netherlands does not know an accreditation system. De facto EQA acts as an informal accreditation: the programme not getting the “yellow card” may be considered as being to be accredited and has the right to be funded by the state. It is amazing, but most accrediting countries publish the names of the accredited programmes, in the Netherlands the programmes with doubts about accreditation are made public;
- who is deciding upon the accreditation? In most countries it is an independent accreditation council who makes the decisions, based on the recommendations of an expert committee. Not so in the Netherlands. It is in fact the inspectorate, who decides about doubtful cases.
- Although there are strict requirements regarding the openness and transparency of EQA, the decisions about the “yellow cards” are taken in obscurity. The criteria are not clear.

- As far as the general criteria to be applied are known, they represent more the view of the government regarding quality. It concerns special criteria for effectiveness and efficiency, while quality is more than that.

The developments regarding doubtful quality makes it necessary that in the near future a clear decision has to be made to reform the Dutch system into an accreditation system or not. Because funding and recognition depend on such a decision, at least, the process should be made transparent, the criteria made public and represent more than only the view of the government. If there will be an accreditation system, it will be recommendable to set up an independent accreditation council, because it is clear that also the VSNU can not act as such.

2.5 More flexibility and tailor made assessments

EQA asks for a clear and well-defined protocol for the assessment of the departments or faculties. The past years have shown that the nation wide, comparative approach based on a fixed protocol sometimes is felt too much as a straitjacket. Universities have few or none influence on time and organisation and on the work of the external committee. The universities wish to have more tailor made assessments. It will be clear that if it concerns the assessment of the quality (the role as accountant, controller) the expert committee has to act according to strict rules and without influence from outside. If it concerns the role as consultant, more flexibility is possible. To realise this, the following adaptations may be made:

- There will be a basic protocol for judging the quality
- The discipline to be assessed will have the possibility to add specific items to the basic protocol.
- the university or faculty will get the possibility to formulate specific questions for the external committee
- a discipline may express the wish to be assessed by an other assessment agency, for example by ABET in the US for engineering programmes or by EQUIS, the European Quality scheme for Business and Management Education.

2.6 The international dimension of EQA

So far, the VSNU always has involved experts from abroad in the programme assessments. Although this prevent the assessment to become too provincial and too narrow, the analysis of the current system shows that this is not enough for a real international dimension. A comparative assessment,

only covering Dutch universities means that it is difficult to validate standards in respect to standards abroad. Curricula should be assessed in comparison with the same curricula in other European countries.

It is not yet clear how to realise this and how to enlarge the international dimension. However there are some possibilities to be considered:

- before a committee formulates its frame of references, it will look at the outcomes of the assessments in other countries;
- before a committee starts with the assessment, an overview may be made about the standards of similar programmes in countries outside the Netherlands ;
- a third possibility is that the committee will visit similar named programmes abroad and uses this information, formulating its frame of references;
- a fourth possibility is to include some faculties in neighbouring countries in the assessment;
- a fifth possibility is to install a committee with only foreigners
- an other solution could be to ask a assessment agency in another country to assess the programmes, for example ABET or the EFMD
- last, but not least, one may organise an international programme review in which faculties from a number of countries , will participate, like is done for Electrical Engineering, economics and Physical Education. An example is the cross border quality assessment, in which Niedersachsen, Flemish Community of Belgium and the Netherlands will participate.

While many of the changes in the system may be realised in the Dutch context it self, the topic internationalisation depends much on the participation of other countries and the development of the ideas about European Accreditation.

3. Conclusions

Looking back at ten years EQA in Dutch universities, the conclusion may be that it has been successful and that EQA is rooted deeply in the universities. If we have to characterise the three cycles of quality assessment in the Netherlands, we may say that the 1st cycle (1988-1992) is characterised by the assessment of individual programmes as such. The 2nd cycle (1993-1999) is characterised by the comparative approach and the 3rd cycle (2000-2006)

probably will be characterised by more flexibility, accreditation or non-accreditation and international benchmarking

It's difficult to say what other countries, may learn from the experiences of the Netherlands. It is up to the reader to decide what use can be made from the Dutch experiments. However some remarks may be made:

- there always will be a tension between the internal orientation of EQA (improvement) and the external orientation (accountability). One have to take care for a good balance;
- the approach of discipline/programme assessment is a fruitful approach and really contribute to quality maintenance and quality improvement;
- a fixed protocol is needed, but one has to leave room for flexibility;
- international benchmarking will become more and more important. EQA should play a role in it.
- Looking at international developments, a formal accreditation and a formal quality hallmark will be necessary.

One thing is for sure, one never can say that a system for external quality assessment is finished. It always can be improved and it has always to be changed for keeping the academic world alert and to prevent quality assessment becoming a ritual dance.

Audit, Assessment and Academic Autonomy Revisited

Professor Dphil Geoffrey Alderman
Middlesex University, London

In 1994 I delivered my Inaugural Lecture on taking up my appointment as Head of the Academic Development and Quality Assurance Unit (now the Quality Assurance and Audit Service) at Middlesex University. The lecture was entitled 'Audit, Assessment & Academic Autonomy' (subsequently published in: *Higher Education Quarterly* 50 (1996) 178-92). In this lecture I wish to revisit some of the themes and conclusions, and to attempt an appraisal of the present state of the balance between autonomy and external control in the higher-education sector in the United Kingdom.

In 1988, in the course of a very bitter public quarrel between the British universities and the Conservative government, arising from the contents of legislation the government was then pushing through Parliament to abolish academic tenure, and to alter the constitutional relationship between the universities and the government, Lord Jenkins, the Chancellor of the University of Oxford, proposed an amendment which has become known as the 'Academic Freedom Amendment'. The government wished to bring about a situation in which academics might be dismissed from their posts for no other reason than that there were not sufficient funds to pay their salaries. In this way the government signalled its intention to cease to respect the integrity of universities as communities of scholars, pursuing studies which were self-justifying, and, instead, to compel the universities to confront the realities of market forces: subjects which were no longer in popular demand could be dropped from university degree syllabuses, and those who taught them would have to be sacked, a state of affairs that was impossible so long as academics enjoyed 'tenure' - the right not to be dismissed without 'good cause' (that is, a serious breach of academic propriety or gross moral turpitude). In his amendment, Lord Jenkins claimed for individual academics the freedom within the law to question and test received wisdom, and to put forward new ideas and controversial or unpopular opinions without placing themselves in jeopardy of losing their jobs or privileges they may have at their institutions. The amendment was opposed by the government, but carried, against its wishes, by a majority in the House of Lords, and it is now part of the law of the land. However, as Conrad Russell, an internationally distinguished professor of history at King's College London, a member of

the House of Lords and an ally of Lord Jenkins, has since observed, 'because it was necessary to win a majority for that amendment, it claimed less than many academics would have liked' (C. Russell, *Academic Freedom*. Routledge/London 1993, 7). In particular, Lord Jenkins' amendment guarantees a narrowly conceived freedom of expression which is personal to an individual academic. It does not address the much larger question of academic auto-nomy, which pertains to institutions and which may be defined, in the words of another member of Oxford University, Nevil Johnson, as the right of academic institutions 'to decide freely and independently how to perform their tasks' (N. Johnson, *Dons in Decline*. In: *Twentieth Century British History* 5 (1994) 377). The entire thrust of British government policy over the past two decades has been to erode and undermine that autonomy, as defined by Nevil Johnson, which had characterised the relationship between universities and the state in Britain for most of this century, and to replace it with a relationship in which universities primarily exist to serve government-defined objectives.

When I was a student, at Oxford University in the 1960s, 'quality' and 'standards' were not topics with which British academics were at all pre-occupied. British higher education, in those days, meant a university education, which built on the foundations laid by a selective-entry secondary-school system. In 1961 there were just twenty-six universities in the whole of Great Britain, educating just 6.5 per cent of young people aged 18 - in all, about 118,000 students. The universities drew their staff, and their ethos, from the ancient seats of learning (Oxford, Cambridge, and the older Scottish universities) and from London and other 'civic' universities founded in the 19th century. The comparability of awards - 'academic standards' - was maintained by a system of 'oral law'. That is to say, degree standards - the levels of attainment needed to gain particular 'classes' of degree - were defined largely in a totally informal and unwritten way, bolstered by a network of external examiners and by other informal or semi-formal peer-group networks.

In a small, élite system of higher education, such procedures worked reasonably well. There was a sense in which a First Class Honours degree awarded by one institution indicated the same level of attainment, and the same competencies, as that awarded in the same subject by another. In terms of the staff-student ratio, standards of tuition were generous. The government funded higher education, but sought to influence neither its direction nor its pace. It is astonishing now to realise that in those days, prior to 1964, although there was a Ministry of Education, the money allotted by the

government for the funding of the universities was given to the University Grants Committee directly by the Treasury: the money - taxpayers' money - was handed over with the minimum of inquiry as to how it was to be used. Universities were free to recruit students into different disciplines according to criteria of their own choosing. University staff enjoyed 'tenure'. Within very broad limits, they could teach what they liked, how they liked - even (certainly in Oxford when I was a student there in the 1960s) when they liked. No one inquired into the ways in which they taught, or whether they were 'efficient' teachers: the relationship between teacher and student was confidential and sacrosanct, beyond any external scrutiny. Academics could engage in research - or not - as they pleased: there was certainly no financial incentive to do so. Nor was there any financial incentive to improve one's teaching proficiency. The universities exercised academic autonomy. Those who taught in them exercised academic freedom. 'Standards' were their business, and no one else's.

In 1964 the first steps were taken towards the dismantling of this rather cosy system and its replacement by one that in time has become much more interventionist. The report, in September 1963, of Lord Robbins' inquiry into higher education signalled the beginnings of a move towards a mass higher-education system. Between 1964 and 1966 ten Colleges of Advanced Technology were given full university status. At the same time, professional and technical education, deliberately and unashamedly vocational in its orientation, was drastically reorganised. At the end of the 1960s a large number of 'polytechnics' were created (often from former technical colleges). They were not able to award their own degrees, but instead prepared students for degrees awarded by a new body, the Council for National Academic Awards (CNAA). The CNAA approved the syllabuses followed by students at the polytechnics, supervised the examination system, conferred the degrees, and even bestowed the coveted professorial title on deserving polytechnic staff. The ultimate remit of the CNAA was very clear: to ensure that the standards of its degrees were comparable with those to be found in the universities.

To assist the delivery of these outcomes, the government maintained an inspectorate (Her Majesty's Inspectors, or HMIs), whose duty it was to inquire into and report on the quality of the educational experience to which polytechnic students were exposed. The public reports of the HMIs provided government with its first real window into the world of higher education. Polytechnics were not meant to engage in pure research, less still to impart wisdom for its own sake; they were not regarded, and were not to regard themselves, as agents for the preservation and transmission of the intellec-

tual and cultural values of society, which is of course one of the primary responsibilities of a university. Instead, they were supposed to prepare students for the world of work. To this end their terms of governance were tied very closely to the needs of professional bodies, local employers and the local community. Local industry could discover, *via* the reports of the HMIs, how finely attuned the teaching of the local polytechnic was to the needs of the local industrial base. Employers were expected to have a say in the design and review of the curriculum. The internal structure of the polytechnic was highly managerial. Polytechnics did not enjoy academic autonomy, teachers in them did not enjoy tenure, and there was little formal internal democracy which they could exploit.

For over 25 years, therefore, two systems of higher education existed in Britain side-by-side - or rather, either side of what became known as 'the binary line'. Universities, existing by virtue of royal charters, set their own standards, were the ultimate and sole arbiters of their own quality - the working philosophy which they employed to achieve the goals they set for themselves - and they were, in large measure, beyond any public accountability for the type of educational experience they gave to their students. The polytechnics taught for degrees awarded by a national body, which had the power to approve or reject every course proposal. It was this body - the CNAA - which articulated the standards the polytechnics were to follow, while the quality of teaching was inspected by the HMIs. In this dual system, the polytechnics were very much the junior partner. The polytechnics were an undoubted success story. They educated, to 'university' standard, large numbers of students who would not otherwise have had the opportunity of a 'university' education. They proved highly innovative in course structure. They pioneered modular degree schemes, which - deliberately - ran counter to the ethos of the specialist honours degree which was entrenched in the university sector. Above all, partly because they had no pure research mission, and therefore comparatively little by way of a research infrastructure to maintain, they were able to educate students at much lower unit cost than was the case with the universities. And the comparability of the standards of their awards with those of the university sector was guaranteed through the CNAA. Politicians from the major political parties looked on them with much favour. The manner in which the quality of their provision appeared to be secured came to be seen as a model which the whole of higher education might follow.

The quality-assurance arrangements which governed the work of the polytechnics became centrally relevant to the national debate about the future of

higher education in the 1980s. This debate originated as a political decision by Mrs. Thatcher's government. The Thatcherite assault on those who spent taxpayers' money was characterised by a determination to enforce transparency and accountability. Hitherto, an unwritten convention had ensured that the very considerable authority which derived from state investment in university education was not actually used to interfere with the manner in which the university sector conducted itself: he or she who paid the piper did not call the tune. It was on this basis that the academic autonomy of British higher education had rested. Thatcherism repudiated this tacit understanding.

When the Conservative government took office in 1979, it determined, in the national economic interest, to raise drastically the age-participation-rate of 18-year-olds in higher education. Between 1980 and 1988 the number of 18-year-olds in higher education increased significantly: in 1988 it was around 15 per cent. At that time the amount of taxpayers' money spent on universities was about £1381 millions – somewhat over eleven times the 1964 figure. The government wished to see the age-participation rate doubled again, but made it quite clear that it was not prepared to see the education budget increase by anything remotely resembling such a proportion. It believed that if the universities could be persuaded, or forced, to adopt the flexible curriculum, teaching and learning strategies which the polytechnics had used, the desired expansion could be achieved at minimal extra cost. A radical, cultural change had to be imposed upon British higher education, but one in which - demonstrably - the quality of the educational experience had to be maintained and the standard of the qualifications obtained by students had to be guaranteed.

There was thus to be an expansion of student numbers, but a reduction in the unit of resource. At the same time, the educational methods used by universities were to be prised open to public scrutiny. Since 1992 government spokespersons have insisted that academics become 'accountable'. The fact is that academics have always been accountable, to their subject peers and to their institutional colleagues. What the government means is that academics should cease to be accountable *primarily* to their peers, and should instead regard themselves as, or be forced to become, much more accountable to 'the public' - by which, of course, is meant the government.

The government put 'quality' on the national agenda. It did so partly because it wished to be able to reassure the public that when the élite system of higher education was transformed into a mass system, 'standards' would not fall along with the unit of resource. But it also wished to use the weapon of

‘quality’ in order to bring about fundamental changes in the character of British higher education, replacing an élitist view of higher education (internalised accountability, knowledge for its own sake) with one orientated towards serving very practical and, I should stress, utterly legitimate national ends - primarily the education of a skilled workforce. The universities themselves were to be compelled to run their affairs in the belief that higher education was simply another marketable commodity - no more, no less. And once that lesson had been rammed home other lessons would follow inexorably. For if higher education is primarily, or merely, a marketable commodity, its delivery must surely ‘be subject to the same output and performance assessment criteria as might be applied to goods and services in a real market’ (Johnson, 375).

To further these ends the government mounted a sustained assault on what had come to be known as the collegial ethos of British higher education: loyalty to subject; loyalty to colleagues; the pursuit of knowledge for purely academic ends. In 1988 it legislated to outlaw tenure, hoping thereby to make it possible simply to terminate the contracts of staff whose disciplines were no longer in popular demand. It also pressed for a system of inspection comparable to that imposed upon the polytechnics. To ward off this threat, the Committee of Vice-Chancellors and Principals of British universities (CVCP) offered what was termed ‘academic audit’: the scrutiny of the quality-assurance arrangements which the universities declared they had in place to maintain the quality of their provision. In 1990 the CVCP established an Academic Audit Unit, which began a series of visitations of all British universities, publishing reports based on what was found as a result. In 1992, following the decision of the government to permit the polytechnics to acquire university status, the Unit was enlarged, and became the Quality Audit Group of the Higher Education Quality Council (HEQC), a body wholly owned by the universities and colleges of higher education (which have limited degree-awarding powers). In 1997 the HEQC was wound up, and its audit functions transferred to the new Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), which now runs audit under the title ‘Institution Wide Review’.

Academic audit was conceived as a form of self-regulation. Academic audit is concerned with process, not with quality *per se*. Academic auditors – generally academics on limited secondment from their own institutions - form judgements as to the extent to which the processes and procedures which universities claim to have in place to maintain the quality of their provision do actually exist, and work. It is no business of the auditors to define quality,

less still to make judgements as to quality. In my estimation the impact of audit has been very profound indeed, and has led to the replacement of informal, skeletal quasi-systems with rugged, robust, transparent quality-assurance arrangements. The audit methodology is far from perfect. But academic audit is undoubtedly one of the success stories of British higher education in the 1990s.

Audit reports are searching documents, written in technical, academic language. They end with a series of commendations and recommendations, which universities are not bound to follow. I doubt if many intending university applicants bother to read audit reports, or are even aware of their existence. In any case, the average reader would not glean much from an audit report, if anything, about the quality of the education provided. It would be very difficult indeed to use audit reports to construct a 'league table' of the quality of education at British universities. As documents to inform the funding of universities, audit reports are useless.

Audit is a powerful instrument of change, but it is not a measure of quality. It does not, for example, compare standards of degrees, or make judgements as to the quality of teaching. The CNAAs and the HMIs did - or were supposed to do - just these very things in relation to the polytechnics. When the government determined to expand the system of higher education, with the aim of increasing the participation rate of 18-year-olds, of mature adults, of women, ethnic minorities and those from the lower socio-economic classes, it announced that the polytechnics were to be permitted to apply for university status. However, they were not to be liberated into the atmosphere of academic autonomy which the 'old' universities had enjoyed. The CNAAs were to be wound up. But the HMIs were to be transformed into a new mechanism of control exerted by the Higher Education Funding Councils (one each for England, Wales, and Scotland) created by the 1992 Further & Higher Education Act.

In replacing the Universities Funding Council by Higher Education Funding Councils, the government took the opportunity to bring about a funding regime which was little more than an extension of its own authority and policies. The 1992 Act placed upon the Funding Councils the obligation to 'secure that provision is made for assessing the quality of education' provided in taxpayer-financed institutions of higher education. This 'provision' might have been secured in various ways - for example, by delegation to the HEQC. But in his inaugural letter to the Chairman of the Higher Education Funding Council for England (HEFCE), the then Secretary of State for Edu-

cation warned that ‘the Council will need, in particular, to ensure that the outcomes of assessment visits are in a form which can be used to inform funding allocations. Reports of visits should be published. The Council should seek to ensure that serious shortcomings identified in reports are addressed by institutions, and monitored by the Council’. The HEFCE accepted this advice.

Here, therefore, the government set out the broad lines of the methodology which the HEFCE had to adopt: there were to be assessment visits to make judgements on the quality of education; the HEFCE was to monitor progress made by universities in addressing serious shortcomings; the reports of the assessment visits were to be made public and the findings were to be used as a basis for funding.

The British Standards Institution (BSI) defines quality as ‘fitness for purpose’. A number of universities have devoted themselves to the development of systems designed to satisfy the BSI. But of course ‘fitness for purpose’ begs a very big question. It would be possible to design a university to provide a mediocre education and turn out indifferently educated students. That might satisfy the BSI; it would not be a very constructive use of taxpayers’ money. At the heart of a university lies purpose. Traditionally, this purpose has been scholarly, academic, self-justifying. At the heart of higher education lies dialogue, between teacher and student, between student and student, and between higher-education institutions and the communities in which they are situated, or to which they relate. Traditionally, universities had not judged themselves by the numbers of students awarded particular classes of degree, less still by the success with which their graduates gained employment. What mattered, rather, was the quality and intensity of the dialogue in which the institution collectively engaged. Universities knew that that quality might be of the highest, but that an adverse national economic situation, over which they had no control, might affect very adversely the employment prospects of their students.

The government was very familiar with this outlook, and feared its seductive powers within an enlarged university system. Polytechnics might become universities, but the last thing the government wanted was for the polytechnics to embrace collegialism and to bask in the academic autonomy of the old regime. On the contrary, the old universities were to be remoulded, along with the new, into an entirely new shape. They were all to become elements of the national production process, and to be judged, and so funded, accordingly. Government hoped that the statutory assessment visits carried out

under the 1992 Act would act as a powerful engine for change in this direction.

In order to discharge its assessment obligations under the 1992 Act, the HEFCE designed a methodology that quickly became the object of so much controversy that it was soon abandoned. Under the original scheme, institutions submitted self-assessments and, if they thought fit, 'Claims for Excellence'. Little guidance was given as to what the self-assessments should contain, and even less was said about the secret in-house scoring system used by the HEFCE in judging whether, on the basis of the paperwork submitted, visits should take place.

In a letter dated 2 July 1993 the HEFCE explained that the self-assessments and Claims for Excellence would be analysed using a 'template'. The template was briefly described but not reproduced. When assessors were sent self-assessments for analysis, they were obliged to give them scores according to specified criteria. The scoring system related to a series of questions which, taken together, amounted to an agenda and constituted a culture of compliance: for example, the extent to which employer opinion was taken into account in curriculum design. We might also note that - by subsequent universal agreement - the training of the assessors was grossly inadequate. No steps were taken to ensure comparability of standards as between different teams in the same subject area; this was a matter which concerned the HEFCE very little, if at all. Instead, the HEFCE tried to pretend that it was possible, during a two-and-a-half day visitation, for a group of enthusiastic amateurs, after a couple of days' formal instruction, to come to a considered and apparently definitive view about the quality of that dialogue, to which I have just referred, which is at the heart of higher education. Having been intimately connected with this exercise, as a Reporting Assessor seconded to the HEFCE during 1993-94, I can only agree, once more, with Nevil Johnson's description: 'It no longer really matters how well an academic teaches and whether he or she sometimes inspires their pupils; it is far more important that they have produced plans for their courses, bibliographies, outlines of this, that and the other, in short all the paraphernalia of futile bureaucratisation required for assessors who come from on high like emissaries from Kafka's castle' (Johnson, 379). It was on the basis of this methodology that visits were carried out and that subjects assessed were graded Unsatisfactory, Satisfactory or Excellent. In March 1993 the HEFCE issued a document defining 'Excellent' as education 'generally of a very high quality, distinguished by an excellent level of student attainment'. Nothing was said in this definition about the quality of the dialogue, or of the resources made

available by government to sustain that dialogue. Beyond these few words, and some broad guidelines, the details of what constitutes excellence in any particular subject were left to individual assessment teams. The scoring template initially used by the HEFCE constituted a secret statement of quality. And if you read the published reports of assessment visits carried out under this methodology, you will note some recurring themes: the need to relate curricula and teaching to the future employment needs of students, the desirability of academics forging strong links with employers, even for university teachers to have experience of employment outside the higher-education; above all, the belief that the prime responsibility of higher-education institutions is to produce the graduates needed by industry. (This theme is brought out strongly in an unpublished paper by Dr Peter de Vries, of the Open University's Quality Support Centre, entitled 'Could Criteria used in Quality Assessments be Classified as Academic Standards?' November 1995.)

This is an ethos far removed from that of the self-justifying academic community. No wonder the 'old' universities had shuddered when assessment had been given the force of law. But they did much better than expected. Most 'Excellent' ratings went to the old universities, mostly to high research-rated departments. The former polytechnics did badly. Few 'Excellents' were given to them, and they complained that assessment teams had paid scant attention to mission statements (typically stressing 'access', service to the local community, and preparation for the world of work). What the exercise did demonstrate, beyond doubt, was the relationship between excellence in the quality of education and the availability of resource. Quite simply, the unit of resource was higher in the old universities than in the new. Or, as the HEFCE Quality Assessment Division's report on the original methodology put it, in terms of total HEFCE funding of institutions, and institutional income, more than three-quarters of the 'excellents' were to be found in the largest 40% of institutions, while the small amount of provision found by assessment teams to have been unsatisfactory 'lies in the lower ranges of AUCF [Average Unit of Council Funding] and institutional income' (G.Alderman, Superior knowledge comes with age. Independent, 12 Oct. 1995, 15). The government had made no secret of its wish to push down even further the unit of resource within the newly expanded higher education sector. And it was for this reason that the picture painted by the assessments carried out under this methodology was not at all to its liking.

The HEFCE ordered an urgent review, and instituted a revised system, which is now used by the QAA. There are no longer 'Claims for Excel-

lence': every provision is visited. Judgements are made by assessment teams whose training involves 'sensitivity to subject aims and objectives' and 'awareness of diversity of culture and purpose'. Institutions are now given detailed guidance on the content of self-assessments. A core set of six 'aspects of provision' (Curriculum Design, Content & Organisation; Teaching, Learning & Assessment; Student Progression & Achievement, Student Support & Guidance; Learning Resources; Quality Assurance [now Quality Management] & Enhancement) has been identified, each of which is scored by the teams, on a scale of 1 to 4, to arrive at a 'graded profile', from which is derived 'an overall threshold judgement'. A subject which scores 2 or more points in each of the aspects of provision will be deemed 'quality approved'. Should any aspect attract a score of 1, there will be an interim verdict: 'Subject to reassessment within a year'. If, after reassessment, the profile still contains one or more elements graded 1, 'the education will be recorded as *unsatisfactory quality* and funding will be withdrawn in whole or in part'. (In November 1998, without consultation, the QAA announced that if three or more grade 2's were awarded in any review, the institution would be asked to supply an improvement plan in respect of that unit of review, to be scrutinised by the QAA and – presumably – approved by it.)

Since 1997 the QAA has operated this system (now known as 'Subject Review') on behalf of the HEFCE. On the plus side it has to be said that a great deal more guidance is now given, both to institutions and to 'reviewers', as to the methodological details and the criteria used for the award of grades. In other respects, too, the new methodology represents a distinct improvement upon the old. There was, I believe, a welcome throughout the sector for the statement that 'Neither the establishment of 'standards' in an absolute sense, nor the monitoring of the comparability of 'standards' between institutions, is part of the HEFCE quality assessment brief'. But we should not be lulled by the adoption of a new methodology into thinking that the ultimate purposes of assessment have altered. They haven't. Indeed, as the guidance contained in the *Subject Review Handbook* has become more detailed, the link between higher education and the needs of employers has become stronger and stronger.

Inevitably, in any consideration of academic autonomy in 1996, one confronts the question of academic standards. In statement after statement, government ministers have given assurances that they respect academic autonomy, academic diversity and academic freedom. In its proposals to the Secretary of State on the development of quality assurance, the CVCP in July 1995 reminded her that 'Standards are in law solely the responsibility of

the institutions individually' (CVCP, Developing Quality Assurance in partnership with the institutions of higher education. July 1995, section 2). So they are. The HEFCE's own proposals for the development of quality assurance, however, contained an ominous proposition, namely that the HEFCE either directly or through the proposed single quality-assurance agency (with which it would have a service level agreement) would be able 'to undertake aspects of the monitoring of academic standards' (HEFCE, Developing Quality Assurance in Partnership with the Institutions of Higher Education. June 1995, 5). And indeed, in 1998, the QAA signalled its intention to establish a series of subject-specific standards benchmarks, against which institutions will be judged from 2002 onwards. Benchmarking groups are now hard at work producing standards-related statements against which subjects will be judged by an army of 'Academic Reviewers', to which recruitment has already started.

Now one does not have to be a very sophisticated student of public administration to realise that an agency which 'monitors' academic standards will not confine itself for very long to the mere reporting of facts. It will find it exceedingly difficult to restrain itself from commenting upon what it monitors, and then making proposals based upon those comments, and then suggesting sanctions if its proposals are not adopted.

In apparently agreeing, therefore, that the new single agency - the QAA, whose establishment was designed to bring together quality audit and teaching assessment - should indeed monitor academic standards, the CVCP crossed a Rubicon (CVCP, Developing Quality Assurance, 5).

And what of teaching quality assessment - Subject Review - itself? The programme of Subject Reviews commenced by the HEFCE in 1993, and now carried forward by the QAA, is nearing completion: by December 2001 it is intended that every subject taught in every English university and other degree-awarding body will have been inspected using the scoring methodology I have already described. There are two, related points that it is worth making about this mammoth inspection exercise. The first is that departments are scored against *their own* 'Aims and Objectives'. Simple aims and objectives, therefore, can earn high marks if review teams see that they are being achieved. The second is that universities have learnt how to maximise their scores, by careful rehearsals before review visits, by temporarily removing poor-quality teaching staff and buying-in better teachers, by judicious editing and compilation of documents - in short, by 'playing the game'. (This includes using QAA-trained Subject Reviewers as consultants

during the dress rehearsals.) The maximum score that can be achieved in any review visit is 24 points - 4 for each of the six aspects of provision. The *Times Higher Education Supplement* recently revealed that of the 262 subject review reports completed so far, using the scoring methodology, over half disclose a score of at least 22 points. In the current round of reviews (1998-2000), of the 84 reports published, no less than 53 per cent disclose scores of 22 points or higher. The average departmental score, calculated by the Professional Courses Unit at the University of Lancaster, has risen from 20.5 in 1995-96 to 21.8 in the current round (*Times Higher Supplement*, 11 June 1999, 3).

I should add that no one knows the true cost of all this Review and Audit activity. In 1997 I conservatively estimated the cost to my university of three Subject Reviews which took place over a two-week period that November at about £100,000, which included the cost of staff time. I am quite prepared to believe that the preparation for a Subject Review leads to an improvement in the quality of the student learning experience. But whether the whole Subject Review exercise represents value for money is quite a different matter.

Of course the taxpayer, who funds most of higher education in Britain, has the right to know what he or she is getting for his or her money. Of course the public need to be reassured that the very considerable investment it is making in higher education in Britain is of high quality. But it is a grave mistake to suppose that these entirely legitimate ends will be served by ever-closer control of the activity called higher education. I am not for one moment suggesting that in return for the expenditure of very large sums of taxpayers' money, state governments should not have a legitimate interest in knowing what universities do with it, and whether what they produce is of value. But the core business of a university - dialogue - is not susceptible of the kind of short-term measurements in which democratically elected governments are generally interested. Governments that pursue this preoccupation, as the British government has done in recent years, bring about a state of affairs in which quality and standards *appear* to be measured properly, but which is in fact addressing quite other issues. In illustrating this point, I can do no better than to quote from a lecture given last December by Professor Ronald Amman, Chief Executive of the (British) Economic & Social Research Council:

‘A central feature of contemporary work culture is that the audit process in all its various guises must relate to an activity that is auditable. As a result, what is of high value (in common-sense terms) but not auditable tends to be

neglected: what is auditable, on the other hand, but of little real value can come to dominate the collective consciousness of institutions. In this way the audit process is not simply a narrow technical exercise in measurement but defines the core activity of an organisation and shapes the priorities of those who work within it: in the school classroom elaborate written assessments and objectives (which nobody reads or refers to apart from inspectors) eat into time needed for preparation and high-quality teaching; in universities auditable assessments replace substantive personal interaction between staff and students; indeed, the wholly bogus and inappropriate criteria of 'fitness for purpose' which formed the basis of the initial round of assessment of teaching quality in universities was an absolutely classic example of audit insularity' (R. Amman, A Sovietological View of Modern Britain. Unpublished Lecture delivered at Edinburgh, 1 Dec. 1995).

Democratic societies do not necessarily underpin academic values. Academic autonomy is the lifeblood of higher education. It must not be stifled in the name of university politics or sacrificed on the altar of public accountability.

Anmerkungen zu Qualitätssicherungsmaßnahmen an australischen Hochschulen

Professor Dr. Jürgen Henze
Humboldt-Universität, Berlin

Es hat nach meiner Kenntnis in keiner Kultur mit organisierten Formen von Hochschulbildung freiwillig Prozesse der institutionellen Qualitätssicherung gegeben, vielmehr finden diese nur dann statt, wenn aufgrund einer Veränderung der Trias „Gesellschaft - Politik - Hochschule“ Ansprüche an die Hochschulen herangetragen werden, die sie in bis dahin nicht gekannter Form zur Legitimation ihres „Handelns“ verpflichten [s. Maurice Kogan, University - State Relations: A Comparative Perspective. In: Higher Education Management 10/2 (1998) 121-135.] Steht die Hochschule also im Spannungsfeld sich wandelnder Ansprüche (beispielhaft festgemacht am Verlust finanzieller Ressourcen), ist die Bildungseinrichtung als Reaktion auf den Verlust an Ressourcen dazu gezwungen, den Nachweis von scheinbarer oder realer Erhöhung der Qualität ihres Handelns zu führen, um dann mit geringeren Mitteln (scheinbar) mehr und Besseres zu leisten - oder auch nicht.

Was können wir nun an deutschen Hochschulen mit den Erfahrungen der australischen Kollegen anfangen? Meine Antwort käme ohne Zögern: sehr viel. Vor allem deshalb, weil ich davon überzeugt bin, dass die australische Diskussion von Qualitätssicherungssystemen ein außerordentlich hohes Niveau erreicht und in der hochschulischen Weltgemeinschaft sogar Modellcharakter erworben hat. Wenngleich die Gesamtentwicklung von den Betroffenen höchst unterschiedlich beurteilt wird, scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass der institutionell realisierte Zwang zum Nachweis von Lehr-, Forschungs- und - allerdings eingeschränkt - Verwaltungsqualität Prozesse initiiert, die in der Summe zum Aufbau eines Qualitätssicherungssystems an vielen Universitäten und Hochschulen geführt haben und dabei vor allem die Lehre einer Prozesskontrolle unterziehen, bei der die Studierenden als „Kunden“ im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen [vgl. Barry Sheehan, The evaluation of the higher education systems in Australia. In: Robert Cohen (ed.), World Yearbook of Education 1996. London/Philadelphia 1996, 14-33. Roman Tomasic, Quality Assurance and Quality Improvement Challenges for Higher Education in the 21st Century: An Australian View. In: Ditta Bartels/Hans-Georg Petersen (eds.), Higher Education Reform in Germany and Australia. Berlin 1999. Vin Massaro, Quality Measurement in

Australia: An Assessment of the Holistic Approach. In: Higher Education Management 7/1 (1995) 81-99.] Gerade vor dem aktuellen Hintergrund der Diskussion in Deutschland soll im folgenden Teil kurz auf diesen Aspekt der Lehrevaluation eingegangen werden.

Zur begleitenden Analyse des Lehrbetriebs findet an australischen Hochschulen zweimal jährlich ein sogenannter „course experience questionnaire“ (CEQ), ein an der Universität verteilter Fragebogen zu den Erfahrungen der Studierenden mit ihrer jeweiligen Lehrveranstaltung, statt (Michael Long/Trevor Johnson, Influences on the Course Experience Questionnaire Scales. Hg. v. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Canberra 1996.) Komplementär dazu wird ein „graduate destination survey“ (GDS) unternommen, eine begleitende Längsschnittuntersuchung über den Verbleib der Absolventen im Beschäftigungssystem (eine Untersuchung, die es z.Zt. in Deutschland vermutlich aus Kostengründen noch nicht gibt), da bei den Überlegungen zur Bestimmung von hochschulischer Qualität der Verbleib der Absolventen einen nicht unerheblichen Indikator stellt. (Ähnliche Überlegungen hat der Wissenschaftsrat bereits ausgeführt in in seiner Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg 1999.) CEQ und GDS bilden eine Einheit, die die Erhebung von Daten über die Qualität von Lehre in bestimmten Fachbereichen oder Fächern erst sinnvoll macht (allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Wahrscheinlichkeit der Plazierung von Absolventen im Beschäftigungssystem im direkten Zusammenhang mit Inhalt, Form und Qualität der Lehre steht).

Zunächst einige Ausführungen zur Historie: Bob Bessant von der La Trobe University in Melbourne hat unlängst ein Papier mit dem Thema „A climate of fear - Universities yesterday and today“ verfasst. (Bob Bessant, „A Climate of Fear“: Universities Yesterday and Today. Unpublished paper. Melbourne 1999, 28pp.) Dieses „Klima der Angst“ ist die Umschreibung dessen, was seiner Meinung nach die vorherrschende Realität an den Hochschulen und Universitäten Australiens ist:

- „successive cuts in institutional income
- persistent and detailed checks on the work of the academics
- a lack of trust in staff by university management driven by a federal bureaucracy
- persistent rumors emanating from top and middle level management of redundancies, restructures and cuts, ‘to keep the troops on tenderhooks’, as one manager commented.

All this is exacerbated by top down decision making which is leading to a situation in many universities where academics are being told what to teach and what to research 'for the good of the institution', or in other words teaching and research which will bring in the dollars. None of this helps the morale of the staff and especially when they see millions of dollars of university money sunk into commecial enterprises, often marginally connected with education.“ (Bessant 1999, 28.)

Bessant weist darauf hin, dass die australischen Universitäten seit ihrer Gründung ab 1851, also Mitte des 19. Jahrhunderts, zwar einerseits den Modellen der britischen Traditionslinie folgten, sich aber andererseits sehr drastisch von ihnen unterschieden, weil sie keine Tradition mit den sogenannten University Councils oder Summits hatten. Die ersten Universitäten hatten „Councils and Summits“, die durch Laienmitglieder von der Kolonialregierung ernannt wurden; d.h. es gab hier sehr früh eine Trennung zwischen akademischen Mitgliedern der Universität und von außen vorgeschriebenen, nichtakademischen Mitgliedern. Damit wurde der Konflikt hinsichtlich akademischer und vor allen Dingen finanzieller Fragen zwischen den sogenannten „Professionals“ und der Verwaltung von vornherein zur Regel. Daraus resultierte bis Ende des 19. Jahrhunderts der faktische Mangel an externen Finanziers. Die „Community“ war nicht das Unterstützungspotential für diese Universitäten und die Universitäten waren abhängig von staatlicher Zuwendung. Dadurch etablierte sich so etwas wie ein staatliches Zuwendungssyndrom.

Schon während des Zweiten Weltkriegs hat das Einlagern einer größeren Zahl von Akademikern aus Großbritannien und Nordamerika die Struktur in den australischen Universitäten insofern beeinflusst, als das akademische Recht auf Mitsprache zur Gestaltung akademischer Angelegenheiten offensichtlich nicht im Sinne der Traditionslinie existierte. Im Jahre 1954 haben die Universitäten einen Brief an die Bundesregierung verfasst, in dem sie sich bitterlich über die Arbeitsbedingungen für Akademiker beschwerten. Das war der erste „Input“ in Richtung dessen, was wir akademische Mitwirkung und auch das Entfalten akademischer Freiheit nennen. Im Zuge der 50er und 60er Jahre gewannen die „Staff Members“, also die Lehrenden unterschiedlicher hierarchischer Einstufung, deutlich an Einfluss; dieser Prozess wurde intern bis in die 80er Jahre vorangetrieben. Dabei war die Lehre nahezu irrelevant. Durch Strukturwandlungsprozessen im australischen Raum, durch die eine Amalgamierung von Technical Colleges, Teacher Training Colleges, also von Colleges mit Universities, zum Unified

National System stattfand, kam es zur Aufhebung des sogenannten binären Systems unter einer einheitlichen bundesstaatlichen Verwaltung, die insgesamt zuständig war für verschiedene Finanzierungsmodi.

Diese Vereinigung unterschiedlicher Universitäten hat gleichzeitig unterschiedliche Traditionslinien zusammengeführt, die sich mit der institutionellen Autonomie, der akademischen Freiheit und überhaupt der Frage nach der Bedeutung und der Beziehungen zwischen ausser- und universitären Verwaltungsorganen schlechthin sowie innerhalb der Universitäten zwischen rein administrativen Organen und repräsentativen Organen der akademischen Selbstverwaltung auseinandersetzen. Die Gesamttendenz unterschiedlicher Reformen bis in die 90er Jahre ging dahin, dass eine administrative Zwischenschicht im Zusammenhang mit sogenannten qualitätssichernden Prozessen entstand; diese administrative Zwischenschicht schob sich wie eine neue Schicht des Mandarinats innerhalb der Universität über das akademische Personal und bewirkte nach Bessant den Verlust korporativer Identität in der Universität und führte damit in der Gesamttendenz zu einem Paradigmenwechsel bzw. Wechsel des Leitbildes (was ist „Universität“, wie hat sie sich zu interpretieren und in welchem Zusammenhang steht sie zu Gesellschaft und Politik?). Qualitätssichernde Maßnahmen begannen an australischen Universitäten Mitte/Ende der 80er Jahre, verstärkt Anfang der 90er Jahre und operieren über „Performance Indicators“.

Ein Ergebnis von Qualitätssicherung besteht - wie anfangs erwähnt - in der sogenannten „Course Experience Questionnaires“. Dieser CEQ wird zusammen mit der „Graduate Destination Survey“ verschickt oder verteilt. Interessant ist, dass der Fragebogen zur Erhebung der Qualität von Lehre bestimmte Kategorien bzw. „Scales“ (Skalierungsfelder) aufweist (Long/Johnson 1997, hier ebenso die weitergehenden Erklärungen zu den einzelnen Kategorien):

- „the good teaching scale“ (GTS)
- „the clear goals and standards scale“ (CGSS)- dieses klare Vorgeben von Zielen und Standards in der jeweiligen Veranstaltung ist etwas, was in den meisten deutschen Fragebögen so nicht vorkommt
- „the „appropriate assessment scale“ (AAS) - eine Skalierung zum Feststellen der Angemessenheit der Bewertung durch die Lehrenden in Abhängigkeit der Tätigkeit der Lernenden

- „the appropriate workload scale“ (AWS) - Fragen zur maximalen oder minimalen Belastung der Studierenden bei der Bearbeitung der Kursunterlagen
- „the generic skills scale“ (GSS) (extrafunktionale Qualifikationen)
- „the overall satisfaction item“ (OSI)

Die „overall satisfaction“ ist eine etwas abgesetzte Kategorie zur Gesamtbewertung und wird für jeden Lehrenden zu einer *sine qua non* der Beförderung. Ein dauerhaft negatives Ergebnis bei der Bewertung der Lehre äußert sich zunächst vermutlich nicht in Einkommensreduktionen, sondern es ist in erster Linie wichtig für den „promotion act“- wichtig vor allem dann, wenn zum wiederholten Male negative Gesamtaussagen zur Arbeit in den jeweiligen Lehrveranstaltungen auftritt. (Zu den lehrspezifischen Voraussetzungen der Beförderung an der University of Sydney s. The University of Sydney, Promotion to Academic Staff to Levels B, C and D, Performance in Teaching. <http://www.usyd.edu.au/su/ctl/promo.htm>)

Zusätzlich zu diesem CEQ befragt der sog. „Graduate Destination Survey“ in einem Teilbereich auch Arbeitgeber bzgl. Ihrer Vorstellungen über oder Erwartungen an die Hochschulabsolventen. (Vgl. Australian Vice-Chancellors' Committee, Standard Recommended Methodology for the Graduate Careers Council of Australia's Graduate Destination Survey and Course Experience Questionnaire, Canberra 1996. <http://www.avcc.edu.au/avcc/pubs/smrjul96.htm>. Als Beispiel für den Graduate Destination Survey siehe die Internetversion der Murdoch University, Perth: <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/evaluation/gds/gds97-survey.html>.) Die Kombination dieser Befragungsmodi und die Zusammenarbeit mit den jeweils zwischenstaatlichen Institutionen scheint durchaus angemessen zu funktionieren.

Der zweite Teil, das „Graduate Destination Survey“, enthält eine Sammlung zu den „personal details“, also zu den Personenangaben. Gefragt wird nach dem jeweils letzten Kurs bzw. nach dem Gesamtzusammenhang des Studiums sowie nach eventueller Beschäftigung, der Art der Beschäftigung und nach eventuellen weiterführenden Studienaktivitäten. Die Frage nach Einkommen bei eventueller Beschäftigung ermöglicht das Aggregieren von Daten, welches die Universität in die Lage versetzt, Qualitätsbestimmungen in einen Zusammenhang mit dem Einkommen der Absolventen setzt. Diese Daten werden in einem jährlich veröffentlicht, so dass alternierend eine bestimmte Universität nach sehr unterschiedlichen Maßstäben kommerziell ausgewertet und so Qualität im Sinne eines Rankings - nicht unwiderspro-

chen und vor allem auch hinsichtlich der Erhebungs- und Bewertungsmethodik kritisiert - abgebildet wird. (Vgl. zur University of Queensland: University of the Year 1998, the Good Universities Guide: <http://www.ashmill.com.au/u1998.htm>)

Soweit zu zwei bedeutenden Instrumenten der Konstruktion und Ermittlung von „Qualität“ an australischen Hochschuleinrichtungen. Vergleichen wir diese Instrumente mit den in Deutschland zunehmend praktizierten, den Lehrberichten und studentischen Evaluationen, dann zeigen sich Parallelen, vor allem wenn wir die Voraussage wagen, dass sich langfristig auch eine deutsche Variante der Erhebung zum Absolventenverbleib entwickeln wird, von anderen - hier nicht näher thematisierten - Qualitätskriterien zur Beurteilung von Forschung und Administration ganz zu schweigen.

Befinden wir uns vielleicht sogar auf einem angepassten, aber tendenziell doch ähnlichen Entwicklungspfad wie die australischen Kollegen? Es könnte sein, denn folgt man einer interessanten Analyse des universitären Verhaltens auf zunehmende Mittelverknappung, dann lassen sich ganz allgemein vereinfacht fünf Kategorien der finanziellen Problemstellung und institutionellen Reaktion entwickeln (Davies 1997):

- „slowed institutional growth and possibility of contraction“ - ein reduziertes Wachstum mit der Möglichkeit der Kontraktion
- eine moderate vorübergehende Kontraktion
- eine substantielle Kontraktion für eine relativ kurze Zeit
- eine relative Kontraktion in „finances and expansion in demands“
- eine langzeitliche Kontraktion

Zwischen 1950 und 1990 haben die Systeme in den westlichen Ländern diese Passagen von oben nach unten schrittweise durchlaufen. Die Mehrheit der Systeme befindet sich heute im Bereich der vorletzten Alternative mit der Option des Übergangs in das Stadium einer langzeitlichen Kontraktion. Die deutschen Hochschuleinrichtungen befinden sich gleichfalls in der Phase der relativen Kontraktion. Dieses Segment ist in besonderem Masse gekennzeichnet durch das „Quetschsyndrom“; in der Regel wird das „Quetschen“ durch staatliche Zugriffe organisiert und reflektiert die veränderte Formierung gesellschaftlicher Nachfrage, worauf die Institutionen in Form einer „intensive academic and financial evaluation“ reagieren, d.h. sie beginnen mit der intensiven Evaluation, mit der Diskussion, Entwicklung und Anwendung von Indikatoren und entwickeln eine Art „efficiency drive“. Konkurrenz wird zum bestimmenden Maßstab und zur beherrschenden Leitideolo-

gie. Umstrukturierung, Restrukturierung und „mission diversification“ werden zu den leitenden Themata. Da wir hier in Deutschland noch kein „mission Statement“, kein Leitbild, hatten, mussten wir es auch nicht revidieren. Bis auf den letzten Schritt sind die Systeme zwischen Australien und Deutschland sich also durchaus ähnlich. Es mag kein Zufall sein, dass die Systeme sich tendenziell in einer solchen Abfolge bewegen und sich scheinbar für längere Zeit in diesem vierten Segment des Quetschsyndroms aufhalten können.

Was bleibt für die Phase der langzeitlichen Kontraktion? In diesem System werden Zeitverträge und indikatorengestützte Entlohnungen zum Alltag, so dass es zu permanenter Revision der individuellen Arbeitskontrakte kommt. Die Schliessung von Studiengängen wird dann gleichfalls zum Regelfall, vermarktungsfähiges universitäres Eigentum muss zunehmend veräussert werden, Hochschuleinrichtungen sehen sich dem Zwang zur Fusion ausgesetzt - zumindest bei nicht-staatlichen Einrichtungen. Am Ende könnte sich das eingangs von Bessant erwähnte „Klima der Angst“ als treuer Begleiter der skizzierten Wandlungsprozesse herausstellen. Wenn das aber wahrscheinlich ist, sollten wir dann nicht lieber mit intelligenten Lösungen vorausgreifend zur Pufferung des Problemdruckes aufwarten? In diesem Sinne halte ich die Entwicklungen in Australien für einen Spiegel möglicher Wandlungsprozesse, der den Blick schärft, wir sollten diesen Spiegel nutzen.

Literatur

- Bessant, Bob, „A Climate of Fear“: Universities Yesterday and Today. Unpublished paper. Melbourne 1999.
- Coaldrake, Peter, The Changing Climate of Australian Higher Education: An International Perspective. In: Higher Education Management 11/1 (1999) 117-134.
- Davies, John L., The Evolution of University Responses to Financial Reduction. In: Higher Education Management 9/1 (1997) 127-140.
- Eltis, Ken, Universities and the Market Place: Lessons from the Australian Experience. In: Ditta Bartels/Hans-Georg Petersen (eds.), Higher Education Reform in Germany and Australia. Berlin 1999 (Australian Centre Series, Vol. 2), 137-154.
- Long, Michael/Johnson, Trevor, Influences on the Course Experience Questionnaire Scales. Hg. v. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Canberra 1996 (<http://www.deetya.gov.au/highered/operations/eip9620/front.htm#top>).
- McInnis, Craig, Change and Diversity in the Work Patterns of Australian Academics. In: Higher Education Management 8/2 (1996) 105-117.
- Meek, Lynn/Wood, Fiona Q., The market as a new steering strategy for Australian Higher Education. In: Higher Education Policy 10/3,4 (1997) 253-274.
- Niland, John, Budget and Staffing Issues Facing Australian Universities in the 21st Century. In: Ditta Bartels/Hans-Georg Petersen (eds.), Higher Education Reform in Germany and Australia. Berlin 1999 (Australian Centre Series, Vol. 2) 33-51.
- Piper, David Warren, Quality Management in Universities 1. Canberra 1993.

- Ramsay, Eleanor, The National Framework for Australian Higher Education Equity: Ist Origins, Evolution and Current Status. In: Higher Education Quarterly 53/2 (1999) 173-189.
- Ramsden, Paul et al., Recognising and Rewarding Good Teaching in Australian Higher Education. Canberra 1995.
- Waugh, Russel F., Managing Faculty Reviews at Universities. In: Higher Education Management 9/2 (1997) 79-97.

Diskussion

Martens

Ich bin in der „Academic Development Unit“ tätig, d.h. ich bin ziemlich genau mit diesen Qualitätssicherungssystemen bekannt. Deshalb möchte ich darauf hinweisen, dass Ihnen einige Ungenauigkeiten unterlaufen sind: Das, was wir „Course Experience Questionnaire“ nennen, existiert durchaus, wird allerdings national benutzt und die Resultate werden dann jährlich an die Universitäten weitergeleitet. Allerdings haben diese Resultate keinerlei Konsequenzen auf irgendwelche Beförderungsmechanismen innerhalb der Universität. Es gibt jedoch durchaus spezifische Beförderungsmechanismen innerhalb der einzelnen Universitäten, die mit der Qualität der Lehre zu tun haben, aber diese hängen nicht vom „Course Experience Questionnaire“ ab und sind meist keine quantitativen Systeme. Hinsichtlich des Quetschsyndroms muss ich Ihnen allerdings auf großer Ebene zustimmen; dennoch hat das System auch insofern Vorteile, als es durch die größere Verschulung die Möglichkeit des Studienabschlusses in einer vorgegebenen Zeit eröffnet – eher als z.B. im deutschen System (z.B. BA in drei Jahren). Daher haben wir vielleicht eine längere Tradition, die Lehre etwas ernster zu nehmen. Insofern ist diese Qualitätssicherung der Lehre gegenüber den australischen Akademikern nicht ganz so fremd, wie das eventuell hier in Deutschland ist.

So nimmt z.B. innerhalb eines Beförderungsantrags (wohlgemerkt, bei uns ist niemand Beamter an der Universität) für Tutoren bis zu „Associate Professoren“ die Bewertung der Qualität der Lehre 30 Prozent der Bewerbung ein. Das heißt, es besteht innerhalb des Systems kein *direkter* Zwang, die Lehre zu evaluieren, aber wenn man befördert werden möchte, muss man sich dem Qualitätssicherungssystem aussetzen, um die Qualität der Lehre dokumentieren zu können. Die Bewertung der Lehrqualität wird jedoch meist nicht nur durch quantitative Werte ausgedrückt, sondern auch qualitativ als Teil eines umfangreichen Dokuments.

Tenorth

Herr Vroeijenstijn aus den Niederlanden hatte von einem Kommentator berichtet, der das Evaluationssystem mit den Worten umschrieb „viel Papier, gutes Essen, nichts getan, Aufwand betrieben, Spesen ausgegeben“. Mich würde interessieren, wie sich Ihr System aus der Perspektive eines Studierenden umschreiben lässt. Alle Formeln, die Sie bei dem „Questionnaire“ hatten, fand ich hochplausibel (klare Ziele, ordentliche Arbeit, präzise Kommentare, feststellbare Leistungsstandard), aber wenn Sie die Perspektive wechseln würden und aus der Perspektive des zahlenden Studierenden die Kollegen betrachten würden, nehmen Sie mir zu schnell die Perspektive dessen ein, der sein Gehalt erhalten will, aber nicht weiter gestört sein möchte.

Henze

Eine solche Perspektive habe ich nicht eingenommen, sondern ich habe vielmehr mitteilen wollen, welche Perspektiven es eventuell gibt. Wir haben in Deutschland z.Zt. kein Kunden-Verhältnis zu den Studierenden. In Australien haben sie das. Sie haben eine längere, gewachsene Bewusstseinsbildung für Lehrqualität und insofern würde ich Ihnen nicht antworten, „außer Papier, Essen und Spesen nichts gewesen“. Soweit kann man in der Kritik nicht gehen, sondern es ist einfach nur ein mehr Ebenen-Aufwand, der von verschiedenen Stellen vermutlich auch berechtigterweise zu kritisieren ist. Hinzu kommt, dass der Aufwand vernetzt ist und mit unterschiedlichen Indikatoren und Feldern Beschreibungen vornimmt, um Universitäten insgesamt zu bewerten und entsprechend zu bedienen. Es ging mir nur um das Ausmaß, um die Systemschleifen.

Evaluationserfahrungen in den USA

Thomas Rühl
Columbia University, New York

Die Evaluierung der Lehre wird in den USA von jeder Hochschule individuell organisiert. Daher kann man nicht von *dem* amerikanischen Modell sprechen. Die folgenden Ausführungen werden sich daher ausschließlich auf meine während meines Studiums der Stadtplanung an der Graduate School for Architecture Planning and Preservation der Columbia University in New York gesammelten Erfahrungen beziehen. Des Weiteren werde ich über die Vorgehensweise des Fachbereichs für Soziologie der University of Wisconsin in Madison sprechen. Während die erstgenannte Universität zu den Flaggschiffen der amerikanischen Privatuniversitäten zählt, gehört die letztere zu den Flaggschiffen der öffentlichen Universitäten. Professor Dr. Wolfgang Streeck, der Direktor des Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln, hat die dortige Funktionsweise der Evaluation letztes Jahr in einem Artikel der Zeitschrift „Soziologie“ untersucht.

Zum besseren Verständnis der Auswirkungen des Evaluationsprozesses an der Columbia University ist zunächst ein kurzes Einblick in die Struktur dieses Fachbereichs nötig: Die Dauer des Studiums beläuft sich auf 2 Jahre, pro Jahrgang sind ca. 30 Studierende immatrikuliert. Zu den 60 Studenten im „Graduate Programm“ kommen noch ca. 25 Doktoranden, die ein „PhD-Programm“ in diesem Bereich absolvieren. Die Studierenden werden von 3 festangestellten, sogenannten „tenured Professors“ und 9 auf Jahresvertrags-Basis eingestellten, „adjunct Professors“ betreut. Die fest angestellten Professoren bilden den Kern des Lehrkörpers, sie sind keine Beamten, aber ihr Arbeitsverhältnis ähnelt dem des deutschen Professors insofern, als dass sie auf Lebenszeit von der Universität eingestellt werden und nur auf Grund groben Fehlverhaltens entlassen werden können. Der Rest des Lehrprogramms wird von den „adjunct Professors“ abgedeckt, die nach einer Begutachtung ihrer Leistungen in der Regel jährlich wieder eingestellt werden. Spätestens nach 7 Jahren muss dann über die feste Übernahme als „tenured Professor“ entschieden werden – eine weitere Fortsetzung des Arbeitsverhältnisses als „adjunct Professor“ ist nicht möglich. Für diese Gruppe von Lehrenden hat der Prozess der Evaluation die schwerwiegendsten Folgen, da die Ergebnisse direkt mit der Entscheidung über die Wiedereinstellung verbunden sind.

Die technische Abwicklung der Evaluation funktioniert folgendermaßen: Zur Hälfte des Semesters und während der letzten Veranstaltung werden in jedem Kurs Fragebögen ausgeteilt, die direkt nach dem Ausfüllen wieder eingesammelt werden. Auf der ersten Seite befinden sich Skalen von 1 – 10, auf denen unter anderem die allgemeine Qualität des Kurses, der Stellenwert des Kurses im Vergleich zu anderen, die Vortragsweise des Professors, der Einsatz und die Erreichbarkeit des Professors bewertet werden können. Auf der 2. Seite haben die Studierenden die Möglichkeit ausführlich über die angekündigten Ziele der jeweiligen Veranstaltung und die tatsächlich erreichten Ergebnisse zu schreiben. Die Bögen werden vom Direktor des Programms ausgewertet und die Ergebnisse dann in einer Dienstbesprechung den Kollegen vorgestellt. Im Fall von auffällig schlechten Bewertungen führt der Direktor Einzelgespräche. Die Ergebnisse werden auch mit den Vertretern der Studierenden diskutiert. Falls die Gespräche mit dem „adjunct Professor“ zu keinem Ergebnis führen, wird dieser nicht wieder eingestellt. Dies ist in den letzten 4 Jahren 5 mal vorgekommen, man kann hier also nicht von einem „Papiertiger“ sprechen. Im Fall der „tenured Professors“ ist die Auswirkung der Evaluation signifikant geringer, da das Druckmittel der Wiedereinstellung wegfällt und die Gehälter und Gehaltserhöhungen von der Universität ohne Hinzunahme der Evaluierungen festgelegt werden. Hier wird, wie in Deutschland, voll auf die Selbstdisziplin der Professoren vertraut.

Die Ergebnisse werden in jedem Fall zur jährlichen Diskussion des Lehrplans hinzugezogen, um über Veränderungen oder Verstärkung einzelner Bereiche zu diskutieren. An diesen Diskussionen sind ebenfalls die Vertreter der Studierenden beteiligt. Der Fachbereich Soziologie der University of Wisconsin ist mit 40 fest angestellten Professoren wesentlich größer als der Fachbereich Stadtplanung an der Columbia University. Im Vergleich zum Beispiel der Columbia University ist interessant, dass es in Wisconsin jährliche Gehaltserhöhungen gibt, die an der individuellen Leistung gemessen werden. Routinemäßige und für alle gleiche Gehaltserhöhungen sind unbekannt.

Das Verfahren funktioniert wie folgt: Der Staat Wisconsin weist der Universität jährlich eine Budgeterhöhung zu, ausgedrückt in Prozent der Gehaltssumme ihres akademischen Personals. Dieser Zuwachs wird dann von der Universität auf der Grundlage der existierenden Gehaltssumme auf die Fachbereiche verteilt. Zu Anfang jedes Jahres legt jedes Mitglied des Lehrkörpers dem Vorsitzenden des Fachbereichs einen Leistungsbericht der letzten drei Jahre vor, in dem Veröffentlichungen, Konferenzvorträge, eingeworbe-

ne Forschungsmittel, abgehaltene Lehrveranstaltungen, beaufsichtigte Diplomarbeiten und Dissertationen u.a. aufgeführt werden. Diese Berichte werden an alle Mitglieder des Leitungsausschusses des Fachbereichs weitergeleitet, der aus allen festangestellten Professoren besteht. Zu den Berichten kommen die detaillierten statistischen Auswertungen der Evaluierung der Lehrveranstaltungen der letzten drei Jahre durch die Studenten. Die Mitglieder des Ausschusses erhalten einen Arbeitsbogen zur Leistungsbeurteilung und zur Verdiensteinstufung. Dieser enthält alle Namen der Mitglieder des Fachbereiches, sowie deren letzte 7 Jahresgehälter. In die verbleibende leere Spalte trägt dann jedes Ausschußmitglied eine Gehaltserhöhung für alle anderen außer seiner eigenen Person ein. Die Summe diese Einzelerhöhungen muss dann am Ende der Seite dem Gesamt des Budgetzuwachses entsprechen. Das Büro des Fachbereichs errechnet dann den Median der an jedes Mitglied verteilten Zuwächse. Daraufhin erhält jedes Fakultätsmitglied einen Brief, der über die persönliche Gehaltserhöhung informiert.

Eine statistische Analyse hat ergeben, dass der zu befürchtende Nebeneffekt der Nivellierung der Gehälter durch Absprachen nicht eintritt. Das Verhältnis zwischen dem höchsten und niedrigsten Gehalt der festangestellten Professoren beläuft sich auf 2,5 zu 1.

Die University of Wisconsin leidet jedoch unter einem Problem, das an deutschen Universitäten noch nicht so stark ausgeprägt ist. Da es sich um eine öffentliche Universität handelt, muss sie ihren Stab an Lehrenden ständig gegen Abwerbeversuche von den finanziell wesentlich stärkeren Privatuniversitäten verteidigen. Eine Analyse der Ergebnisse dieser Abwerbeversuche hat gezeigt, dass der Teamgeist der dortigen Professoren extrem stark ausgeprägt ist. Wenn ein hervorragender Kollege aus einem bestimmten Forschungsfeld ein Angebot von außerhalb bekommt, kommt es oft vor, dass ein unmittelbarer Kollege leer ausgeht, um den Abwerbeversuch durch eine entsprechend höhere Gehaltserhöhung zu verhindern.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Beispiel der Columbia University zwar gute Ansätze beinhaltet, betreffend der festangestellten Professoren jedoch im Falle des Fehlverhaltens seitens eines Professors recht zahnlos ist. Als positiv ist aber zu beobachten, dass die Studierenden die Evaluationsbögen sehr sorgfältig ausfüllen und eine starke Kommunikation stattfindet. Speziell zur University of Wisconsin ist anzumerken, dass die oben skizzierte Arbeitsweise dort zwar funktioniert, aber gleichzeitig wahrscheinlich stark mit dem Bewusstsein zusammenhängt, dass man trotz der starken Privatuniversitäten eine sehr renommierte öffentliche Universität aufgebaut hat. Inso-

fern ist es fraglich, ob dieser Ansatz ohne Weiteres als Beispiel für eine andere Universität angesehen werden kann.

Vortragszyklus 3:
Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation
Erwartungen – Erfahrungen - Entwicklungen

Erfahrungen aus den Evaluationsprojekten in Kassel und Mannheim

Professor Dr. Hans-Dieter Daniel
Dipl.-Sozialwiss. Katrin Münch
Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung, Kassel

1. Leitbildorientierte Evaluation des Studienangebots an der GhK

a) Das Leitbild der GhK

Mit der Gründung der Gesamthochschule Kassel (GhK) im Jahre 1971 wurden bestimmte Zielsetzungen verfolgt, die sich unter anderem in Strukturentscheidungen wie der Konzeption von Studiengängen oder dem Angebot an Studienfächern manifestieren. Diese Ziele lassen sich dahingehend als Teil des Leitbildes der Hochschule verstehen, als dass sich in ihnen implizite Leitvorstellungen offenbaren: „Besonders zu nennen ist die Zusammenfassung sonst getrennter Hochschulfunktionen in einer Institution durch die Einrichtung integrierter Studiengänge mit ihrer Öffnung für Studierende sowohl mit allgemeiner als auch Fachhochschulreife, mit Praxisbezug und gestuften Abschlüssen sowie durch die Einrichtung von weiterbildenden Studienangeboten, in denen der Bedarf nach berufsbegleitender Qualifikation mit vorhandenen Forschungsschwerpunkten verknüpft wird“ (GhK, 1990, S. 26). Außerdem schafft sich die Hochschule darüber hinaus durch ihr Agieren in der Öffentlichkeit ein implizites Image (Brinckmann, 1998, 188).

Bezogen auf das Studienangebot bedeutet das die Einrichtung gestufter Studiengänge, die in erster Linie durch ihre variable Länge (Diplom-I oder Diplom-II), starken Praxisbezug und Zugang mit Fachhochschulreife gekennzeichnet sind. Darüber hinaus ist der interdisziplinäre Charakter der Hochschule und das daraus resultierende Projektstudium als eine zentrale Zielsetzung anzusehen: „Das Studienangebot an der Gesamthochschule Kassel ist und bleibt weiter durch ihr einzigartig weites und besonderes Spektrum an wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen gekennzeichnet. Und es bleibt [...] gekennzeichnet durch Projektstudium als besondere Form forschenden Lernens sowie durch den - notwendig weiter zu verstärkenden - Brückenschlag von Technik- und Naturwissenschaft zu

Geistes- und Gesellschaftswissenschaft und zwischen Wissenschaft, Technik und Kunst“ (GhK, 1990, 2).

b) Pilotstudie im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprojektes

Nach Brinckmann (1998) erfüllt ein Leitbild sehr unterschiedliche und vielfältige Funktionen und ist Ausdruck der gesamten Organisationskultur. Die Entwicklung eines Leitbildes muss daher „in eine Organisationsentwicklung eingebettet sein, um nicht eine reine Deklamation zu bleiben“ (186). Im Rahmen des Programms „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ der Volkswagen-Stiftung wird an der GhK gegenwärtig ein umfassender Reorganisationsprozess initiiert. Zentrales Ziel dieses Prozesses ist es, „die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Durchführung von Forschung und Lehre kontinuierlich zu verbessern“ (Projekt Reorganisation, 1997, 3). Dabei geht es unter anderem auch darum, das Profil der Hochschule herauszustellen und in der Außendarstellung zu verbessern. So soll der Hochschule künftig eine gute Position im Wettbewerb gesichert werden: „Wie eine Hochschule mit ihren Leistungen in Lehre und Forschung im regionalen, nationalen und zunehmend auch internationalen Wettbewerb mit anderen Hochschulen um Studenten, qualifizierte Mitarbeiter und immer knapper werdende öffentliche Ressourcen konkurriert, wird ihre zukünftige Entwicklung entscheidend beeinflussen“ (Projekt Reorganisation, 1997, 1).

Das Pilotprojekt „Aufbau eines Marktanalyse- und Informationssystems für die Fachbereiche der GhK“ soll der Hochschule grundlegende Informationen für ein künftig zu entwickelndes Studierendenmarketing liefern und ist in den Reorganisationsprozess der GhK eingebettet. Die Pilotstudie wurde vom Projekt Reorganisation in Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung beim Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung in Auftrag gegeben und finanziert (Projektbearbeiterinnen: Dipl.-Sozialwiss. Katrin Münch und Manuela Schröder, M.A.). Wie Brinckmann (1998) in seinem Buch „Die neue Freiheit der Universität“ formuliert hat, ist die Entwicklung eines Leitbildes eng verbunden mit der Entwicklung eines Hochschulmarketings, um so die „zweite Zielgruppe“ des Leitbildes, die Nachfrager der Leistungen von Forschung und Lehre, gezielt anzusprechen: „Da wir in Forschung wie auch in Lehre mit sehr unterschiedlichen Produkten in den jeweiligen Markt hineingehen, muss die „Marketingstrategie“ ein wichtiges Teilelement der Leitbildkonzeption sein. Das Leitbild sollte sich auch an Instanzen der Kommunikationsvermittlung richten, wie etwa an Schulen zur Gewinnung von Studienbewerbern, an Arbeitsämter, Berufs- und Wirt-

schaftsverbände als Transporteure von Information in die Arbeitsmärkte und Forschungsanwender.“ (189 f.).

Elementares Ziel des Pilotprojekts war es, zunächst Informationen über die Studierenden bzw. über das Bildungspotential in der Region zu erheben. Daneben soll auch die Voraussetzung für ein kontinuierlich einsetzbares Instrumentarium zur Datenerhebung und -analyse geliefert werden. Dieses Informationssystem soll der Hochschule und ihren Fachbereichen künftig nicht nur relevante Informationen beispielsweise über Studienfachwahl- und Hochschulwahlmotive liefern, sondern auch die Funktion erfüllen, das spezifische Profil der GhK stärker nach außen zu transportieren und Studierende und Studieninteressierte gezielt anzusprechen. Auf diese Weise könnte eine bessere Passung von Studienangebot und studentischen Erwartungen erreicht werden.

Im Rahmen der Pilotstudie wurden vier verschiedene Personengruppen schriftlich befragt: Studienberechtigte, Neuimmatrikulierte, fortgeschrittene Studierende und Exmatrikulierte. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach den Motiven für die Wahl des Hochschulortes, der Hochschule und des Studienganges; nach Informationsquellen, die Studieninteressierte nutzen; nach Studien- und Berufszielen; nach der Bewertung der Studienbedingungen sowie nach möglichen Einflussfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch. Die vier Erhebungsinstrumente wurden in Anlehnung an aktuelle Studien - vor allem an die Untersuchungen von HIS - und unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten der GhK entwickelt. Bei der Mehrheit der Fragen sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben und eine Vielzahl der Fragen sind als Itembatterien entworfen. Darüber hinaus wurden offene Fragen gestellt, die es den Befragten ermöglichen zusätzliche Aspekte, Gedanken und Erfahrungen zu äußern.

Die vier Erhebungen werden es der Hochschule erlauben, eine leitbildorientierte Evaluation von Studium und Lehre an der GhK durchzuführen, indem sie darüber informieren, in welchem Maße die einzelnen Elemente des Leitbildes der GhK in Stadt und Region bekannt sind, inwieweit das Leitbild die Wahl der Hochschule und des Studienganges beeinflusst und ob die leitbildbezogenen Erwartungen der Studierenden an Hochschule und Studiengang im Laufe des Studiums erfüllt oder eher enttäuscht werden. Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Neuimmatrikuliertenbefragung berichtet.

c) Ergebnisse der Befragung der Neuimmatrikulierten der GhK im WS 1998/99

Ob die Öffentlichkeit die Leitvorstellungen der GhK rezipiert hat, zeigt sich unter anderem an der Zusammensetzung und den Hochschulwahlmotiven ihrer Studienanfänger/innen. Im Zentrum der Analyse steht daher die Frage nach den Gründen, warum die GhK bzw. Kassel als Studienort gewählt wurde, und welche Faktoren für diese Entscheidung maßgeblich waren. Dabei lässt sich generell zwischen privat-familiären sowie hochschul- und fachspezifischen Einflussfaktoren unterscheiden.

α) Methode

Um die Beweggründe der Studierenden, die GhK als Hochschule zu wählen, in Erfahrung zu bringen, wurden im Wintersemester 1998/99 alle Neuimmatrikulierten der GhK schriftlich befragt. Insgesamt sind 2349 Personen angeschrieben worden. Die Rücklaufquote beträgt 35 Prozent; 822 verwertbare Fragebögen liegen vor. Die Grundgesamtheit wird durch die realisierte Stichprobe gut abgebildet: 62,8 Prozent der Befragten immatrikulierten sich in einem Diplom I- bzw. in einem Diplom II-Studiengang, 7,4 Prozent streben das Diplom (universitär) an. Diese Befragten sind gegenüber der Grundgesamtheit leicht überrepräsentiert. 7,7 Prozent bzw. 9,6 Prozent haben einen Magister- bzw. Lehramtstudiengang an der GhK aufgenommen. Neuimmatrikulierte der Magisterstudiengänge sind gegenüber der Grundgesamtheit leicht unterrepräsentiert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Anteil der Neuimmatrikulierten nach Abschlussart: Vergleich zwischen Verwaltungs- und Befragungsdaten (Angaben in Prozent)

Abschlussart	Verwaltungsdaten in % (n=2553)	Befragungsdaten in % (n=788)	Differenz in Prozentpunkten
Diplom I und II (gestuft)	54,7	62,8	+ 8,1
Diplom (universitär)	6,2	7,4	+ 1,2
Magister	10,0	7,7	-2,3
Lehramt	9,3	9,6	+ 0,3
Künstlerische Abschlussprüfung	2,5	2,3	- 0,3
BA/MA	0,9	0,6	- 0,3
Aufbaustudiengänge usw.	10,7	7,5	- 3,2
Promotion	1,3	1,0	- 0,3
Austauschstudium	4,4	1,0	- 3,4
Insgesamt	100	100	

β) Ergebnisse

Die Neuimmatrikulierten der GhK

Der Anteil der weiblichen Neuimmatrikulierten der GhK im WS 1998/99 beträgt 55 Prozent; das Durchschnittsalter 24 Jahre. Hinsichtlich des Bildungshintergrundes ist die Zusammensetzung der Neuimmatrikulierten wie folgt: Zwei Drittel haben einen nicht akademischen Hintergrund (weder Vater noch Mutter verfügt über einen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss), ein Drittel stammt aus einer Akademikerfamilie (mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss). Bei einem Vergleich zwischen den Ergebnissen der Befragung der Neuimmatrikulierten der GhK und denen der HIS-Untersuchung „Studienanfänger im WS 98/99“ (Lewin et al., 1999a, 7 ff.) fällt auf, dass an der GhK ein etwas anderes Klientel studiert als im Bundesdurchschnitt. So ist der Frauenanteil mit 55 Prozent etwas höher als im Bundesdurchschnitt (49 Prozent) und die Studierenden an der GhK sind mit 24 Jahren im Durchschnitt zwei Jahre älter als im Bundesdurchschnitt. Hinsichtlich des Bildungshintergrundes werden die Unterschiede besonders deutlich. Während der Anteil der Studienanfänger/innen mit akademischem Bildungshintergrund im Bundesdurchschnitt bei über 50 Prozent liegt, beträgt er an der GhK nur ein Drittel.

Auch beim Erwerb der Hochschulreife zeigen sich Unterschiede. Während im Bundesdurchschnitt 83 Prozent der Studienanfänger/innen die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, sind es an der GhK nur 66 Prozent. Dementsprechend studieren an der GhK 25 Prozent mit Fachhochschulreife, während es im Bundesdurchschnitt nur 14 Prozent der Studienanfänger/innen sind. Überdurchschnittlich hoch ist auch der Anteil der Studierenden an der GhK, der die Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erworben hat. Hinsichtlich der Durchschnittsnoten beim Erwerb der Hochschulreife bestehen ebenfalls Unterschiede zwischen den Studierenden der GhK und dem Bundesdurchschnitt: Die Durchschnittsnote ist an der GhK mit 2,5 etwas schlechter als im Bundesdurchschnitt. Fünf Prozent haben die Schule mit „sehr gut“ abgeschlossen gegenüber zehn Prozent im Bundesdurchschnitt; 46 Prozent mit „gut“ sowohl an der GhK als auch im Bundesdurchschnitt; 47 Prozent mit „befriedigend“ gegenüber 41 Prozent im Bundesdurchschnitt und 2 Prozent mit „ausreichend“ gegenüber 4 Prozent im Bundesdurchschnitt (Lewin et al., 1999a, 39 ff.).

Hochschulwahlmotive

Es zeigt sich, dass bei der Wahl der GhK offensichtlich zwei Aspekte ausschlaggebend sind: Zum einen das Studienangebot an der GhK, zum anderen die privat-familiären Bindungen in Kassel und Umgebung. Bei den fachlichen Aspekten ist besonders die praktische Ausrichtung der Studiengänge sowie die Vielfältigkeit des Studienangebots von Bedeutung.

Auf einer sechsstufigen Antwortskala (1 = trifft voll und ganz zu bis 6 = trifft überhaupt nicht zu) konnten die Befragten angeben, warum sie sich für ein Studium an der GhK entschieden haben. Die Werte eins, zwei und drei der Antwortskala wurden zu einem Prozentwert „zutreffend“ zusammengefasst. Fast drei Viertel der Neuimmatrikulierten geben an, sich für ein Studium an der GhK entschieden zu haben, weil „das Studienangebot in meinem/n Fach/Fächern sehr vielfältig ist“, 65 Prozent weil „das Studienangebot praxisorientiert ist“ und 60 Prozent weil „der Studienbetrieb in meinem/n Fach/Fächern überschaubar ist“ (vgl. Tabelle 2). Danach folgen

- private Bindungen in Kassel und Umgebung (59 Prozent),
- die GhK die nächstgelegene Hochschule zum Heimatort ist (56 Prozent),
- man an der GhK fächerübergreifend studieren kann (55 Prozent),
- das Studienangebot insgesamt sehr vielfältig ist (53 Prozent),
- die GhK keine „Massenhochschule“ ist (52 Prozent),
- Kassel und Umgebung den Befragten gut gefallen (50 Prozent) und schließlich

- die Möglichkeit, zu Hause zu wohnen (48 Prozent).

Nur ein kleiner Teil der Befragten hat sich hingegen für ein Studium an der GhK entschieden, weil sie keine andere Möglichkeit hatten: So geben knapp ein Viertel der Befragten an, die GhK gewählt zu haben, weil ihr Studiengang nur dort angeboten wurde oder sie in Kassel in einigen Fächern ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung studieren können; 18 Prozent, dass ihr Studiengang nicht an ihrer eigentlich gewünschten Hochschule angeboten wurde und elf Prozent, dass sie in ihrem zulassungsbeschränkten Wunschstudium keinen Studienplatz bekommen haben. Die Auffassung, dass sich die Berufsaussichten mit einem Studienabschluss der GhK gegenüber einem Abschluss einer anderen Hochschule verbessern, spielt nur eine untergeordnete Rolle: Nur für 20 Prozent der Befragten war dies ein wichtiger Grund für die Studienortwahl.

Tabelle 2: Hochschulwahlmotive – Neumatrikulierte (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen)

<i>Ich habe mich für ein Studium an der GhK entschieden, weil...</i>	Befragte insgesamt (n=822)
das Studienangebot der GhK in meinem/n Fach/Fächern sehr vielfältig ist	72
das Studium an der GhK praxisorientiert ist (z. B. berufspraktische Studien usw.)	65
weil der Studienbetrieb in meinem/n Studienfach/Studienfächern „überschaubar“ ist	60
ich in Kassel und Umgebung private Bindungen/Beziehungen habe	59
die GhK die nächstgelegene Hochschule zu meinem Heimatort/meiner Heimatstadt ist	56
es an der GhK die Möglichkeit gibt, fächerübergreifend zu studieren	55
das Studienangebot an der GhK insgesamt sehr vielfältig ist	53
die GhK keine „Massenhochschule“ ist	52
die Stadt Kassel bzw. das Umland mir gut gefällt	50
ich zu Hause wohnen kann (z. B. bei den Eltern oder in der eigenen Wohnung)	48
mir das System der gestuften Studienabschlüsse besonders gut gefällt (z. B. Diplom I und II)	47
Partner(in)/Freunde/Bekannte in Kassel studieren bzw. wohnen	47
die GhK ein bekanntes und anerkanntes Profil als Gesamthochschule besitzt	39
die GhK insgesamt einen guten Ruf hat	37
Kassel ein gutes Freizeit- bzw. kulturelles Angebot hat	37
weil Freunde/Bekannte/Verwandte, die an der GhK studiert haben, sehr zufrieden waren	34
weil mein Studiengang an der GhK ein besonderes Profil besitzt (z. B. Lehramtsstudium)	34
die Lebenshaltungskosten in Kassel günstig sind	33
mich die Informationsmaterialien der GhK überzeugt haben (z. B. „Student/in in Kassel“)	31
mich die persönliche Beratung an der GhK überzeugt hat	28
ich den Wunsch hatte, in eine andere Stadt zu gehen	27
mein Studiengang nur an der GhK angeboten wird	24
ich an der GhK auch ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung studieren kann	23

die Berufsaussichten mit einem Abschluss der GhK besser sind als mit einem Abschluss einer anderen Hochschule	20
mein Studiengang nicht an meiner eigentlich gewünschten Hochschule angeboten wurde	18
weil ich in meinem zulassungsbeschränkten „Wunschstudium“ keinen Studienplatz bekam	11

Anmerkung: Frage 9: Bitte geben Sie an, warum Sie sich für ein Studium an der GhK entschieden haben. (Antwortskala von 1 = trifft voll und ganz zu bis 6 = trifft überhaupt nicht zu); Werte 1,2,3 wurden zu einem Prozentwert „zutreffend“ zusammengefasst.

Die Ergebnisse der Befragung an der GhK unterscheiden sich etwas von den Befunden der neuesten HIS-Untersuchung „Studienanfänger im WS 98/99“: Bundesweit wird die Wahl der Hochschule vor allem durch die Gegebenheiten am Hochschulort bestimmt, während bei den Neuimmatrikulierten der GhK die fach- und hochschulspezifischen Aspekte an erster Stelle stehen (Lewin et al., 1999a, S. 74 ff. und Lewin et al., 199b, 10 f.).

Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Hochschulwahlmotive treten kaum auf. Lediglich die Überschaubarkeit des Studienbetriebs im gewählten Studienfach und an der Hochschule allgemein spielt bei Studentinnen eine wichtigere Rolle als bei ihren männlichen Kommilitonen. Das besondere Profil einiger Studiengänge (z.B. die Lehramtsausbildung) wird stärker von den weiblichen Befragten als Motiv für die Hochschulwahl angegeben. Das System der gestuften Studienabschlüsse ist hingegen für die männlichen Studierenden bedeutsamer.

Bei den Motiven für die Wahl der Hochschule sind Unterschiede zwischen Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife und Studierenden mit Fachhochschulreife zu erkennen. Für Studierende mit Fachhochschulreife ist die Konzeption der GhK als Gesamthochschule und das daraus resultierende Studienangebot bzw. die Gestaltung der Studiengänge ausschlaggebender für die Wahl der GhK als für Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung. Letzteren war hingegen wichtiger, dass die GhK keine Massenhochschule ist sowie das besondere Profil einiger Studiengänge, also Faktoren, in denen sich die GhK von anderen Universitäten unterscheidet.

Der Bildungshintergrund der Neuimmatrikulierten spielt bei der Hochschulwahl ebenfalls eine Rolle. Denjenigen ohne akademischen Hintergrund ist bei der Wahl der Hochschule die Nähe zum Heimatort und das Studienangebot, das System der gestuften Studiengänge sowie das Profil der GhK als Gesamthochschule wichtiger als denjenigen mit akademischem Bildungshin-

tergrund. Das Motiv, in eine andere Stadt zu gehen, ist hingegen bei denjenigen mit akademischem Hintergrund bedeutsamer.

d) Ausblick

Sowohl die Zusammensetzung der Neuimmatrikulierten der GhK als auch die Hochschulwahlmotive lassen erkennen, dass das Leitbild der GhK durchaus in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. An der GhK immatrikulieren sich mehr Studierende mit einem nicht akademischen Bildungshintergrund als im Bundesdurchschnitt. 25 Prozent haben die Fachhochschulreife erworben und nur zwei Drittel der Neuimmatrikulierten verfügen über die allgemeine Hochschulreife. Auch bei den Motiven, die GhK als Hochschule und Kassel als Studienort zu wählen, lässt sich deutlich erkennen, dass die einzelnen Elemente des Leitbildes der GhK die Hochschulwahl beeinflussen. Insbesondere werden die Konzeptionsentscheidungen bei der Gründung der GhK von der Öffentlichkeit wahrgenommen. So sind das vielfältige Studienangebot, der starke Praxisbezug, das fächerübergreifende Studienangebot und das System der gestuften Studiengänge wichtige Motive für die Wahl der GhK als Hochschule.

Die Befragungen der fortgeschrittenen Studierenden und der Exmatrikulierten werden zeigen, inwieweit die oben genannten leitbildadäquaten Erwartungen der Studierenden im Laufe des Studiums an der GhK erfüllt oder enttäuscht werden. Für die Evaluation von Lehre und Studium an der GhK werden diese Ergebnisse von zentraler Bedeutung sein.

Neben der leitbildorientierten Evaluation des Studienangebots ist es darüber hinaus für das Qualitätsmanagement der Hochschule wünschenswert, die Zufriedenheit der Studierenden mit den besuchten Lehrveranstaltungen, insbesondere mit der fachlichen, didaktischen und sozialen Kompetenz der Lehrenden, zu erheben.

2. Lehrveranstaltungskritik an der Universität Mannheim

An der Universität Mannheim stimmte der Senat im Oktober 1991 auf Antrag des Allgemeinen Studierenden Ausschusses der Durchführung eines Modellprojekts zur Evaluierung der Lehre zu.

a) Zielsetzungen des Modellprojekts

Das Projekt verfolgte im wesentlichen zwei Ziele: Zum einen sollten die Lehrleistungen auf einer möglichst breiten und objektiven Basis unter Einbeziehung aller Studiengänge und Lehrveranstaltungen evaluiert werden, um auf diese Weise einen Überblick über die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrangebot zu erhalten (summative Evaluation). Ferner sollten die Lehrenden zur Optimierung ihrer Lehrveranstaltungen eine differenzierte Rückmeldung seitens der Studierenden erhalten (formative Evaluation). Im Rahmen des Modellprojekts wurden folgende Erhebungen durchgeführt:

- Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“,
- Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen „Statistik für Wirtschaftswissenschaftler“,
- Hörerbefragung in allen Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft.

Die Befragung der Lehrveranstaltungsteilnehmer wurde ergänzt um folgende Erhebungen:

- Postalische Befragung der Absolventen.
- Postalische Befragung aller im Diplom-Studiengang „Philologie mit wirtschaftswissenschaftlicher Qualifikation“ immatrikulierten Studierenden.

Die Antwortbereitschaft der Befragten war ausgesprochen hoch. Bei den beiden postalischen Befragungen lag die Rücklaufquote bei 80 respektive 90 Prozent. An der Hörerbefragung in den Lehrveranstaltungen des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums haben sich nahezu alle Studenten, die sich zu den Klausuren in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“ angemeldet hatten, beteiligt. Im Rahmen der Hörerbefragung an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft wurden je nach Fach und Abschlussart zwischen 30 und 70 Prozent der insgesamt immatrikulierten Studierenden erreicht (zum Phänomen der sog. „No Shows“ vgl. Esser 1995).

b) Erhebungsinstrumente

Für die Befragung der Hörer wurden studiengang- und lehrveranstaltungs-typspezifische Fragebögen entwickelt, weil die Lehrangebote je nach Fach und Studienphase eine differenzierte Zielsetzung haben. Das Fragenprogramm bezog sich im einzelnen auf folgende Variablenbereiche:

3. individuelle Studienvoraussetzungen: z.B. Art der Hochschulreife, Abiturnote, Abschluss einer betrieblichen Lehre oder schulischen Berufsausbildung vor dem Studium;
4. allgemeine Zufriedenheit mit den Studienbedingungen: z.B. technische Ausstattung der Hörsäle und der Seminarräume, Größe der Lehrveranstaltungen, Breite des Lehrangebots;
5. Beurteilung der Dozenten: fachliche Kompetenz und didaktisches Geschick, Lesbarkeit von Folien, Qualität von veranstaltungsbegleitenden Materialien, Praxisrelevanz und Klausurbezug der Veranstaltungsinhalte;
6. soziobiographische Merkmale der Hörer: z.B. Studien- und Lebensalter, Geschlecht, Studiengang;
7. Zufriedenheit mit dem Dozenten und mit der Lehrveranstaltung insgesamt;
8. subjektiver Lernerfolg: z.B. erwartete Noten in den Abschlussklausuren;
9. Prüfungserfolg in den Klausuren.

c) Veröffentlichung studentischer Veranstaltungskritik

Da das Datenschutzgesetz lediglich eine Veröffentlichung der Daten in aggregierter und anonymisierter Form erlaubt, bedarf die lehrveranstaltungsbezogene Veröffentlichung von Befragungsergebnissen, wie sie von der Senatskommission für Lehre der Universität Mannheim gewünscht wurde, der schriftlichen Zustimmung der Lehrenden (vgl. Bundesdatenschutzgesetz 1995; Hufen, 1995). Nachdem die lehrveranstaltungsbezogenen Befragungsergebnisse den Lehrenden übersandt und die veranstaltungsübergreifenden Ergebnisse im Rahmen nichtöffentlicher Sitzungen den Lehrenden präsentiert und erläutert worden waren, willigten fast alle Lehrkräfte in die lehrveranstaltungsbezogene Veröffentlichung der Befragungsergebnisse ein.

d) Ausgewählte Ergebnisse der Hörerbefragungen

α) Zufriedenheit der Studierenden mit den Lehrveranstaltungen

Die Urteile der Studierenden über die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen fielen überwiegend positiv – und damit besser als erwartet – aus: Auf einer sechsstufigen Notenskala (Verankerung: 1 = sehr zufrieden, 6 = sehr unzufrieden) wurden die großen Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“ im Durchschnitt mit 3.25, die 120 vorlesungsbegleitenden Übungen und Tutorien mit 2.6 respektive 2.1 bewertet. Fasst man pro Lehrveranstaltung die Skalenwerte 1 bis 3 (zufriedene Hörer) und 4 bis 6 (unzu-

friedene Hörer) zusammen, dann zeigt sich, dass zwei Drittel der Vorlesungen, 91 Prozent der vorlesungsbegleitenden Übungen und 97 Prozent der Tutorien im positiven Bereich der Notenskala bewertet wurden.

Ebenfalls überwiegend positiv wurden die Lehrveranstaltungen „Statistik für Wirtschaftswissenschaftler“ der Fakultät für Volkswirtschaftslehre und Statistik sowie die Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft beurteilt.

Von den zehn evaluierten Statistikkursen (mittlere Beurteilung: 2.9) erhielten acht gute bis befriedigende Beurteilungen (ein Kurs erhielt die Note 2.0, sieben Kurse Beurteilungen zwischen 2.25 und 2.9), zwei Kurse wurden mit der Note „ausreichend“ beurteilt.

Auch die Hörer in den 346 Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft waren mit 82 Prozent der Einführungsveranstaltungen (mittlere Beurteilung: 2.9), 96 Prozent der Tutorien (mittlere Beurteilung: 2.0), 87 Prozent der Vorlesungen (mittlere Beurteilung: 2.3), 94 Prozent der wissenschaftlichen Seminare (mittlere Beurteilung: 2.4) und 89 Prozent der sprachpraktischen Übungen (mittlere Beurteilung: 2.4) mehr oder weniger zufrieden.

β) Korrelate der individuellen Zufriedenheit

Die Zufriedenheit der Studierenden mit der Vorlesung hängt sehr stark davon ab, ob die Dozenten in ihrer Lehrveranstaltung den Eindruck erwecken, gut vorbereitet zu sein und den Gegenstand der Vorlesung souverän zu beherrschen. Neben diesen fachlichen Aspekten hat jedoch auch die Präsentation des Lernstoffs („Der Dozent versteht es, die Hörer für den Stoff der Vorlesung zu interessieren“, „Der Dozent gestaltet die Vorlesung lebendig und engagiert“, „Der Dozent gliedert den Stoff der Vorlesung übersichtlich“, „Komplizierte Sachverhalte werden verständlich erläutert“, „Der Dozent fasst den behandelten Stoff gut zusammen“) und die soziale Kompetenz des Lehrenden („Der Dozent sorgt für eine angenehme Atmosphäre in der Vorlesung“) einen großen Einfluss auf die Zufriedenheit der Hörer (Beispiele für fachliche, didaktische und interpersonale Defizite finden sich im übrigen in großer Zahl in den ausführlichen Fragebogenkommentaren der Studierenden zu den einzelnen Lehrveranstaltungen). Dies deutet darauf hin, dass für die zufriedenstellende Vermittlung des Lernstoffs neben dem Fachwissen auch die didaktischen und sozialen Fertigkeiten des Dozenten von Bedeutung sind (vgl. hierzu auch Preißer 1991, S. 423 ff.).

γ) Perzipierte Studienbarrieren

Die Zufriedenheit der Studierenden mit den besuchten Lehrveranstaltungen hängt nach den oben referierten Befunden in hohem Maße von der fachlichen, didaktischen und sozialen Kompetenz der Lehrenden ab. Während die fachliche Qualifikation der Dozenten im allgemeinen sehr gelobt wird, monieren die Studierenden von Fall zu Fall die unzureichende didaktische Aufbereitung des Lehrstoffs und Defizite in der sozialen Kompetenz einzelner Dozenten. Als ausschlaggebender Grund für den Besuch von Lehrveranstaltungen wird die Fachkompetenz allerdings weit häufiger genannt als die didaktische oder soziale Kompetenz der Lehrenden (vgl. hierzu auch Schweer und Rosemann 1995, S. 190 f.).

Da in allen untersuchten Fakultäten die Hörer mit mehr als 80 Prozent der Lehrveranstaltungen zufrieden sind, verwundert es nicht, dass „fachlich besser qualifizierte Dozenten“ und „mehr Engagement der Dozenten in den Seminaren“ nach Meinung der Studierenden am wenigsten dringlich erscheinen, um die Studiensituation zu verbessern (die Wunschliste umfasste insgesamt 39 Antwortvorgaben).

Moniert wurden von den Studierenden des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums vor allem technische Probleme (Akustik und Videoprojektion) in den Lehrveranstaltungsräumen, die Prüfungsregelungen und die Notengebung in den Klausuren, die Studieninhalte sowie die großen Unterschiede im Vorwissen der heterogenen Hörerschaft.

Die Hörer der Lehrveranstaltungen haben eine Reihe von Vorschlägen zur Verbesserung von Lehre und Studium unterbreitet. Die studentischen Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf folgende Bereiche:

Prüfungsregelungen und Notengebung

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden unterbreitet:

- Häufigere Leistungskontrollen, beispielsweise in Form von abgabepflichtigen Hausaufgabenblättern und Übungsklausuren.
- Für jedes Fach eine separate Prüfung statt einer Blockprüfung.
- Wiederholungsklausur am Ende der vorlesungsfreien Zeit (und nicht erst im folgenden Semester).
- Ausschöpfung der gesamten Notenskala.
- Verringerung der Durchfallquoten.

Praxisbezug des Studiums

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden unterbreitet:

- Häufiger Gastdozenten aus der Wirtschaft einladen.
- Häufiger Betriebsbesichtigungen durchführen.
- Häufiger Fallstudien durchführen.
- Einführung eines Praxissemesters.
- Kooperation mit Mentorenfirmen.

Studieninhalte

Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich vor allem auf das Fach „Grundzüge der Volkswirtschaftslehre“:

- VWL-Inhalte im BWL-Studium verringern.
- Verzicht auf übertriebene Mathematik in VWL.
- Verzicht auf Multiple-Choice-Klausuren in VWL.

Heterogene Hörschaft

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden unterbreitet:

- Die Lehrenden des Faches Betriebswirtschaftslehre sollten stärker berücksichtigen, dass etwa die Hälfte der Hörer ein anderes Hauptfach studiert und Kenntnisse in Mathematik, Recht oder VWL nicht in gleicher Weise wie bei Studierenden des Diplom-Studienganges Betriebswirtschaftslehre vorausgesetzt werden können. Angeregt werden vorlesungsbegleitende Übungen und Tutorien für homogene Teilgruppen der Hörschaft.

Zulassungsbeschränkungen

Von einem Teil der Studierenden wird gefordert, den Zugang zum Studium der Betriebswirtschaftslehre stärker zu reglementieren. Für die Studierenden der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft stehen dagegen folgende Probleme und Verbesserungsvorschläge im Vordergrund:

- Kleines Lateinum: Jeder zweite Student, dessen Prüfungsordnung Lateinkenntnisse vorschreibt, muss das Lateinum während des Studiums nachholen (zur Diskussion um Latein als Schulsprache vergleiche Haag 1995). Nach Einschätzung der Studierenden verlängert dies die Studienzzeit um durchschnittlich 1.5 Semester. Nach Meinung der Mehrheit der Studierenden sollte in den Magisterstudiengängen Latein durch eine zweite Fremdsprache substituierbar sein. Sofern Lateinkenntnisse unverzichtbar sind, sollte deren Umfang auf die speziellen Studierfordernisse (etwa im Fach Sprachgeschichte) beschränkt werden.
- Zulassung zu sprachpraktischen Übungen: Die Zulassung zu sprachpraktischen Übungen sollte nach dem Studienstand und nicht aufgrund eines Losverfahrens („Roulette“) erfolgen.
- Studium einer Nicht-Schulsprache: Studenten, die in einem Nicht-Schulfach eingeschrieben sind, wünschen sich ein zusätzliches Angebot von propädeutischen Fremdsprachenkursen in der vorlesungsfreien Zeit.

- Zeitliche Überschneidung von Pflichtveranstaltungen: In den Magister- und Lehramtsstudiengängen klagen viele Studenten über zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen (insbesondere, wenn mehrere Fakultäten für einen Studiengang zuständig sind). Durch den Einsatz computerunterstützter Planungs- und Entscheidungshilfen (vgl. Ferland und Fleurent 1994) könnten zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen vermieden werden.
- Struktur des Lehrangebots: Die Studierenden wünschen sich eine andere Struktur des Lehrangebots: weniger Seminare (in denen überwiegend Spezialwissen vermittelt wird) und mehr Vorlesungen (zur Vermittlung von Überblicks- und Zusammenhangswissen).
- Studium in der Fremdsprache: In den fremdsprachlichen Philologien fordern die Studierenden eine bessere Vorbereitung auf die mündliche Abschlussprüfung (indem beispielsweise mehr Vorlesungen in der Fremdsprache angeboten werden und in den Seminaren häufiger in der Fremdsprache referiert und diskutiert wird).

Darüber hinaus fordert ein großer Teil der Studierenden eine Änderung des Prüfungssystems (Sukzessiv- statt Blockprüfung), eine bessere Ausstattung der Bibliotheken, mehr und besser dotierte Auslandsstipendien, höhere BA-FöG-Sätze und Stipendien (70 Prozent der befragten Studierenden können sich nicht ausreichend auf das Studium konzentrieren, weil sie zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts während des Semesters erwerbstätig sein müssen) sowie eine bessere Orientierung über berufliche Einsatzfelder insbesondere für Geisteswissenschaftler.

Einige der o.g. Vorschläge sind auch von den Fachkommissionen der Hochschulrektorenkonferenz unterbreitet worden, die die fachspezifischen Gründe für die langen Studienzeiten analysiert haben (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1994): So wird für den Magisterstudiengang Anglistik beispielsweise vorgeschlagen, dass Latein durch umfassende Kenntnisse in Französisch substituierbar sein sollte (S. 13). Im Studiengang Betriebswirtschaftslehre spricht sich die Fachkommission für zeitnahe Wiederholungsprüfungen aus (S. 44).

e) Fazit: Qualitätssicherung durch Evaluierung der Lehre

In den bisher in Deutschland durchgeführten Studien kommen die Autoren übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die Studierenden mit der großen Mehrzahl der von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen im großen und ganzen zufrieden sind. Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommen die zahlrei-

chen anglo-amerikanischen Studien: „student ratings typically tend to be favorable“ (Educational Testing Service o.J.). Trotz der überwiegend positiven Beurteilung von Lehrveranstaltungen besteht jedoch kein Grund zu übertriebener Selbstzufriedenheit. Zu Recht kann eingewendet werden, dass Untersuchungen über die Zufriedenheit von Lehrveranstaltungsteilnehmern nur bedingt aussagekräftig sind:

1. Bei Zufriedenheitsbefragungen besteht im allgemeinen eine starke Tendenz zu sehr positiven Antworten (vgl. Aust 1994).
2. Zufriedenheit ist in hohem Maße vom individuellen Anspruchsniveau abhängig. Aus diesem Grunde kann Zufriedenheit auch dann geäußert werden, wenn die Bedingungen objektiv schlecht sind (der Dozent beispielsweise im Seminar „überhaupt nichts sagt“ oder von einem „vergilbten Manuskript“ abliest).
3. Ferner schließt eine positive Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Lehrveranstaltung insgesamt?“ erhebliche Detailkritik (etwa an der mangelnden Transparenz der Prüfungsanforderungen) nicht aus.

Auch ist der Einwand nicht von der Hand zu weisen, dass Hörerbefragungen wahrscheinlich ein zu positives Bild der Lehr- und Studiensituation zeichnen. Studierende, die während des Semesters den Besuch von Lehrveranstaltungen abbrechen, sowie Studierende, die – aus welchen Gründen auch immer – überhaupt keine Lehrveranstaltungen besuchen, werden durch Hörerbefragungen nicht erreicht. Die Ergebnisse der an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft sowie an der Fakultät für Sozialwissenschaften an der Universität Mannheim durchgeführten flächendeckenden Hörerbefragungen legen den Schluss nahe, dass die Hälfte aller immatrikulierten Studenten keine Lehrveranstaltungen besucht (vgl. Esser 1995).

Trotz der genannten Einwände stellen Befragungen von Studierenden für jede Hochschule unverzichtbare Evaluations- und Qualitätssicherungsinstrumente dar, weil sie öffentlich sichtbar machen, wie die Lehre von den unmittelbar Betroffenen angenommen wird. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, Studienbarrieren und damit die Gründe für überlange Studienzeiten zu identifizieren. Methodische Bedenken sollten die Hochschulen nicht länger davon abhalten, Schwachstellen im Bereich von Lehre und Studium wissenschaftlich zu analysieren und allfällige Reformen einzuleiten.

Literatur

- Aust, Birgit: Zufriedene Patienten? Eine kritische Diskussion von Zufriedenheitsuntersuchungen in der gesundheitlichen Versorgung. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 1994.
- Brinckmann, Hans: Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. Berlin: Edition Sigma 1998.
- Bundesdatenschutzgesetz: 4., neubearbeitete Auflage. München: C. H. Beck 1995.
- Educational Testing Service: Guidelines for the Use of Results of the Student Instructional Report. Princeton: ETS/Higher Education Assessment o.J.
- Esser, Helmut: „Lehrevaluation – No Shows, Karteileichen, Schleifendreher“. In: Deutsche Universitäts-Zeitung, 1995, H. 18, S. 22-25.
- Ferland, Jacques A. und Fleurent, Charles: „SAPHIR: A Decision Support System for Course Scheduling“. In: Interfaces, 24. Jg., 1994, S. 105-115.
- Haag, Ludwig: „Auswirkungen von Lateinunterricht“. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42. Jg., 1995, S. 245-254.
- Hochschulrektorenkonferenz: Studienstruktureform in Anglistik und Betriebswirtschaftslehre. Bonn 1994 (Dokumente zur Hochschulreform; 92).
- Hufen, Friedhelm: Rechtsfragen der Lehrevaluation an wissenschaftlichen Hochschulen (Rechtsgutachten). Bonn: Deutscher Hochschulverband 1995 (Forum Band Nr. 62).
- Lewin, Karl, Heublein, Ulrich, Schreiber, Jochen und Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 1998/99. Hochschulplanung 138. Hannover: HIS GmbH 1999a.
- Lewin, Karl, Heublein, Ulrich, Schreiber, Jochen und Sommer, Dieter: Studienanfänger 98/99. Kurzinformation A7/99. Hannover: HIS GmbH 1999b.
- Preißer, Rüdiger: „Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1991, H. 4, S. 401-429.
- Projekt Reorganisation: Entwicklungen Nr. 1/97. Kassel: GhK 1997.
- Schweer, Martin K. W. und Rosemann, Bernhard: „Qualität der Lehre: Bedingungsvariablen des studentischen Urteils“. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9. Jg., 1995, S. 189-196.
- Universität Gesamthochschule Kassel: GhK 2002. Kassel: GhK 1990.

Evaluation an den nordrhein-westfälischen Universitäten. Ein Werkstattbericht

Edna Habel

Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW,
Dortmund

1. Vorbemerkung

Das Tagungsthema „Leitbildorientierte Evaluation von Studium und Lehre - Ein strategisches Element der Qualitätssicherung?“ stellt zwei Begriffe in einen Zusammenhang: „Leitbild“ und „Evaluation“. Ich möchte einleitend versuchen, diesen Zusammenhang zu problematisieren.

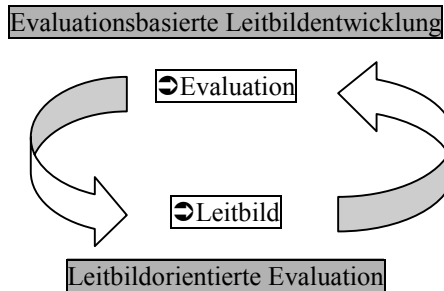
In diesem Kontext stellen sich zwei Fragen, und zwar (1) in welchem zeitlichen sowie materiellen Verhältnis steht die Evaluationspraxis an den Universitäten zur Leitbildentwicklung und (2) gibt es überhaupt Zusammenhänge zwischen Evaluation und Leitbildentwicklung und wenn ja, wo könnten sie liegen?

Zwei Möglichkeiten sind denkbar (s. Abb. 1):

- Das von den Universitäten (bzw. Fächern) entwickelte Leitbild kann der nachfolgenden Evaluation von Studium und Lehre Orientierung geben, und zwar insofern als es eine Erhebung ermöglicht, ob und wie Bestandteile dieses Leitbildes im Konzept sowie in dessen Umsetzung in den Studiengängen realisiert werden. So z.B. hat die RWTH Aachen ein Leitbild entwickelt, das im Netz abrufbar ist. Ich zitiere: „Das Leitbild der RWTH Aachen soll helfen, den Verhaltensweisen aller Hochschulmitglieder eine Ausrichtung zu vermitteln, welche von Zielen und daraus abgeleiteten Grundsätzen geprägt ist. Diese können zugleich als Qualitätsmaßstäbe für hochschulinterne oder externe Evaluationen dienen. Ziele und Grundsätze bilden die Grundlage einer Motivation und Identifikation aller Mitglieder und Angehörigen der RWTH Aachen mit ihrer Universität. Die Bestandteile dieses Leitbildes sind insbesondere bei der Konzipierung und Umsetzung von Lehr- und Forschungsprogrammen sowie als Prinzipien in Prüfungs- und Studienordnungen zu berücksichtigen.“ („*Leitbildorientierte Evaluation*“)

- Es wäre aber auch denkbar, dass die Universitäten bei der Durchführung von Evaluationen das Wissen über Lehre, Studium und eventuell Forschung und Organisation als empirische Basis bzw. als Hintergrundinformationen nutzen, um ein Leitbild der Universität zu entwickeln. So z.B. findet an der Universität Dortmund, die als einzige Universität des Landes Nordrhein-Westfalen seit 1995 alle Fachbereiche sowie alle zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen einer selbstgesteuerten Evaluation von Lehre, Forschung und Organisation (Peer-Review) unterzogen hat, eine sich an die Evaluation anschließende Diskussion statt, auf deren Basis sich das Leitbild entwickelt. Diese Entwicklung läuft zur Zeit noch und kann auf ein Wissen um Ziele und Gegebenheiten der Fächer und Studiengänge zurückgreifen, welches durch die Evaluationen explizit gemacht wurde und hochschulintern fächerübergreifend kommuniziert wird. („*evaluationsbasierte Leitbildentwicklung*“)

Abb. 1:



Wie ist bezogen auf die Entwicklung von Leitbildern der Sachstand an den Universitäten Nordrhein-Westfalens? Mir liegt eine Synopse universitärer Leitbilder vor, die im Herbst 1998 an der Universität Dortmund erstellt wurde. Sie zeigt, dass in NRW neben der RWTH Aachen lediglich die Universität Gesamthochschule Siegen bereits ein Leitbild entwickelt hat. Andere Universitäten (Hagen, Essen, Dortmund und Bielefeld) befassen sich z.Zt. mit dessen Entwicklung, aber noch Ende September 1998 konnten 8 der 15 staatlichen Universitäten mit dem Begriff „Leitbild“ nicht sehr viel anfangen.

Bezogen auf „Evaluation“ sieht die Sache anders aus. Die von mir erstellte Auswertung einer Umfrage der Landesrektorenkonferenz NRW von 1998 weist darauf hin, dass alle Universitäten des Landes in der einen oder anderen Form erste Evaluationserfahrungen gesammelt haben. Vor diesem Hin-

tergrund könnte es gegenwärtig empirisch angemessener sein, von einer evaluationsbasierten Leitbildentwicklung als von einer leitbildorientierten Evaluation zu sprechen.

Nach einer Darlegung der Evaluationserfahrungen an den Universitäten NRW wird die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Evaluation und Leitbildentwicklung noch einmal aufgegriffen.

2. Sachstandsberichte

2.1 Evaluation an den nordrhein-westfälischen Universitäten

Die Situation in NRW ist zur Zeit geprägt durch den sogenannten Qualitätspakt zwischen dem Land NRW und den Hochschulen. Vorgesehen ist, dass die Hochschulen im Laufe der nächsten 10 Jahre landesweit 2000 Stellen abbauen. Darüber hinaus werden die Hochschulen einer Qualitätsüberprüfung - vom Ministerium leider und fälschlicher Weise als Evaluation bezeichnet - durch einen externen Expertenrat unterzogen. Die Ergebnisse dieser Qualitätsüberprüfung werden eine Grundlage für die letztendliche Entscheidung sein, wieviele Stellen die einzelnen Hochschulen abzugeben haben. Ziele des Ministeriums sind die stärkere Profilbildung der einzelnen Hochschule, die Konzentration auf Stärken, die Kooperation von Hochschulen sowie Qualitätssteigerungen in Forschung und Lehre. Für den von jeder Hochschule zu erstellenden Bericht an den Expertenrat sind eine Bestandsaufnahme sowie Strukturüberlegungen unumgänglich.

Bereits die Ankündigung des Qualitätspaktes zu Beginn dieses Jahres führte dazu, dass Universitäten des Landes Evaluationsvorhaben verschoben. Zum einen ist die Bereitschaft, Schwachstellen offen zu legen angesichts der anvisierten Stellenstreichungen gesunken. Zum anderen binden die notwendigen Strukturüberlegungen, -diskussionen und -entscheidungen viele Kräfte.

Vor dem Hintergrund des Qualitätspaktes stellt sich der Stand der Evaluation an den nordrhein-westfälischen Universitäten wie folgt dar:

„Evaluation“ hat an allen Universitäten des Landes stattgefunden bzw. findet statt - allerdings in unterschiedlicher Art und Weise sowie in unterschiedlichem Ausmaß. Unterschiedlich ist nicht nur der *Gegenstandsbereich* der Evaluation (mehrheitlich wird Studium und Lehre evaluiert, nur in einigen

Hochschulen sind auch die Forschung und Organisation Gegenstand von Evaluationsverfahren), sondern auch die *Reichweite der Verfahren innerhalb der Universitäten*. Man könnte drei Verfahrensstandards unterscheiden: (1) Universitäten, die *ein* Evaluationsverfahren zentral und flächendeckend durchführen, (2) Universitäten, in denen einzelne Fachbereiche je unterschiedliche Verfahren erproben und (3) Universitäten, in denen *ein* Fachbereich eine Evaluation durchführt.

Des Weiteren kann man differenzieren hinsichtlich der Verantwortungsträger für die Verfahren: So führen einige Universitäten Evaluationsverfahren in Eigenregie durch, andere mit Unterstützung externer Institutionen. Bzgl. des Verfahrens selbst ergibt sich ein noch weiter ausdifferenziertes, heterogeneres Bild, denn die Berichte werden erstellt aufgrund studentischer Veranstaltungskritik, von Lehrberichten und von Entwicklungsgesprächen, durch einstufige Evaluationsverfahren (interner Evaluationsbericht), durch zweistufige Evaluationsverfahren (interner Evaluationsbericht sowie nachfolgende Begutachtung durch externe Peers), durch Verfahren, bei denen Maßnahmen zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen als dritte Säule integriert sind sowie durch Verfahren, bei denen die Umsetzung von Maßnahmen (noch?) nicht einbezogen sind. Des Weiteren läuft neuerdings auch eine Verbund-Evaluation der „Sozialwissenschaften“ der Universitäten Bochum, Duisburg und Münster an, die von der Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW koordiniert wird. Überspitzt könnte man sagen: Auffallendes Merkmal der Evaluationsverfahren in NRW ist ihre Heterogenität.

Diese Heterogenität ist ein Reflex der politischen Vorgaben: Das derzeit geltende Universitätsgesetz verpflichtet die Universitäten zu Lehrberichten, ohne allerdings deren Ausgestaltung und Nutzung zu explizieren. Auch der Referentenentwurf zum neuen Hochschulgesetz NRW, das voraussichtlich 2000 in Kraft tritt, sieht eine Verpflichtung der Hochschulen zur Evaluation vor, ohne das Verfahren selbst zu spezifizieren.

Auch mit der Einrichtung der Geschäftsstelle Evaluation, die vom Ministerium finanziert wird, ist keine zentrale Steuerung der Evaluationsverfahren verknüpft, da diese Geschäftsstelle eine Serviceeinrichtung ist, bei denen die Universitäten Unterstützung erfahren können, aber nicht müssen.

Dies unterscheidet die Situation in NRW von der in anderen Bundesländern und selbstverständlich beeinflusst es auch die Arbeit der Geschäftsstelle. Eine Bewertung soll an dieser Stelle noch ausbleiben. Es hat durchaus seinen Charme zu wissen, dass die Universitäten, die mit der Geschäftsstelle zu-

sammenarbeiten, dies tun, weil sie sich etwas davon versprechen und nicht, weil sie dazu verpflichtet sind. Letztlich wird man abwarten müssen, ob sich dieses Modell bewährt. Deutlich wird aber dadurch auch, dass man in NRW unter diesen Rahmenbedingungen landesweite Evaluationen aus einem Guss nicht erwarten kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

- In den Universitäten wird mittlerweile weitgehend akzeptiert, *dass* zumindest die Qualität von Studium und Lehre evaluiert wird. Kein Konsens besteht bezüglich der Frage *wie, zu welchen Zwecken* und *mit welchen Konsequenzen* Evaluationen durchgeführt werden sollen.
- Der Begriff „Evaluation“ ist nicht klar definiert. Neuerdings werden leider und fälschlicherweise auch staatlich indizierte Überprüfungen z.B. im Rahmen des Qualitätspakts als „Evaluationen“ bezeichnet.
- Die weichen gesetzlichen Vorgaben in NRW führen zu einer Pluralität der Verfahren.

2.2 Die Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW - GEU

Zur Unterstützung der Evaluation an den Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen hat sich im Dezember 1996 die Arbeitsgruppe „Evaluation der Landesrektorenkonferenz“ konstituiert. Jede Universität des Landes war bis Ende 1998 in der Arbeitsgruppe mit einem Vertreter bzw. einer Vertreterin repräsentiert. Anfang 1999 hat sich die AG neu formiert und verkleinert (7 Mitglieder). Auf Wunsch der Mitglieder nehmen ein bzw. fallweise zwei Vertreter des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung an den Sitzungen teil. 1997 wurde an der Universität Dortmund die Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW (GEU) eingerichtet, die die Arbeitsgruppe inhaltlich und organisatorisch unterstützt.

Ziel der Arbeitsgruppe sowie der Geschäftsstelle ist es, einen breiten Einsatz von Evaluationsverfahren als Instrumente zur Qualitätssicherung und -verbesserung sowie deren langfristiger Verankerung an nordrhein-westfälischen Universitäten zu bewirken. Als erstes Arbeitsergebnis der Landesarbeitsgruppe wurde die „Empfehlung zur Evaluation an nordrhein-westfälischen Universitäten“ erstellt, die am 08.12.97 von der Landesrektorenkonferenz verabschiedet wurde. In der Empfehlung wird ein Konzept zur selbstbestimmten, zweistufigen Evaluation dargestellt sowie Hinweise zu dessen Ausgestaltung gegeben, die auf praktischen Erfahrungen beruhen.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt ausdrücklich Evaluationen im Verbund, ohne allerdings diese Form der Evaluation festzuschreiben.

Die Empfehlung bezieht sich zunächst zentral auf die Evaluation von Studium und Lehre. Evaluation im Sinne der Empfehlung

- ist *selbstbestimmt*, d.h., die Universitäten entscheiden selbst, ob und mit welchem Verfahren sie evaluieren, ob und von welcher Institution sie Unterstützung wünschen
- ist *zweistufig*, d.h. basierend auf einem internen Evaluationsbericht findet ein Begutachtungsverfahren durch externe Peers statt
- sieht eine *Beteiligung der Studierenden* am Evaluationsverfahren vor
- dient der *Qualitätssicherung* und *-verbesserung* in Lehre und Studium, d.h., das Verfahren ist weder als ein Instrument der leistungsbezogenen, zentralen Mittelverteilung konzipiert, noch als ein Instrument, um Standortentscheidungen vorzubereiten
- geht aus von den *selbstformulierten Zielen* der evaluierten Einheiten, d.h., es werden keine externen Zielvorgaben gesetzt
- führt zu einer *Überprüfung* der inneren Stimmigkeit der selbst gesetzten Ziele
- führt - bezogen auf die selbstgesetzten Ziele - zu einem *Vergleich zwischen Ziel und Realität*
- ist verknüpft mit einer Verpflichtung der Universitäten zum *„follow up“*
- strebt *Praktikabilität* der Verfahren, *Überschaubarkeit* und *Angemessenheit* des Aufwands an

Explizit ausgeschlossen wird ein Ranking.

Über eine Veröffentlichung des Evaluationsberichts bzw. der Gutachterempfehlungen entscheiden die evaluierten Einheiten im Einvernehmen mit der jeweiligen Hochschulleitung.

Als zweites Arbeitsergebnis der Arbeitsgruppe sowie der Geschäftsstelle liegt seit Januar 1999 der Gegenstandskatalog für den internen Evaluationsbericht „Evaluation von Studium und Lehre“ vor. Die Gliederung des Gegenstandskatalogs verweist auf die zugrundeliegenden Ziele des Evaluationsverfahrens (s. Abb. 2).

Abb. 2: Gegenstandskatalog für den internen Evaluationsbericht Lehre und Studium

1. Einleitung: Zielvorstellungen und Verfahren								
2. Organisation des Fachbereichs		3. Profil des Fachbereichs					4. Qualität von Studium und Lehre	
Aufbau/ Einbindung	Ressourcen	Schwerpunkte	Ziele	Lehrangebot; Studienverlauf	Lehr-/Lernmethoden	Prüfungen	Quantitative Daten	Qualitative Daten
Bestandsaufnahme								
Selbsteinschätzung								
Entwicklungsperspektiven								
5. abschließende Betrachtung								

Es werden drei zentrale Bereiche angesprochen:

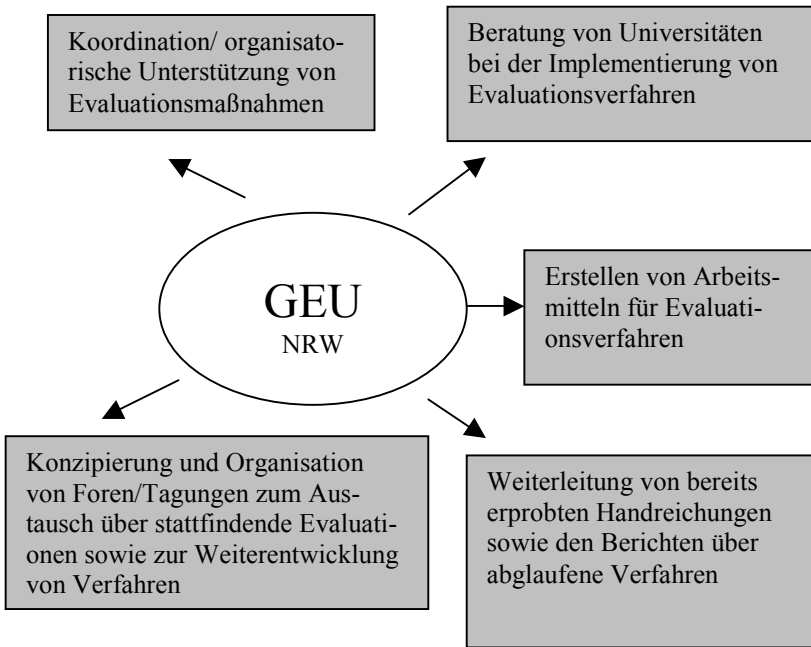
- Die Organisation des Fachbereichs mit den Unterpunkten „Aufbau und Einbindung“ sowie „Ressourcen“. Hier geht es darum, die organisatorischen Rahmenbedingungen für Lehre und Studium zu erfassen.
- Das Profil des Fachbereichs mit den Unterpunkten „Schwerpunkte in Lehre und Weiterbildung“, „Ziele der Ausbildung, bezogen auf die jeweiligen Studiengänge“, „Lehrangebot und Studienverlauf“, „Lehr- und Lernmethoden“ sowie „Prüfungen“. Hier geht es darum, den Bereich Lehre und Studium bezogen auf Zielvorgaben des Fachbereichs einerseits, Status quo andererseits, zu erfassen.
- Die Qualität von Studium und Lehre mit den Unterpunkten „Quantitative Daten“ sowie „Qualitative Daten“. Hier geht es darum, alle vorhandenen Daten zu den Bereichen Studium und Lehre zu erfassen.

Die Gliederung sieht weiterhin vor, dass der Fachbereich bezogen auf jeden Unterpunkt eine Bestandsaufnahme erstellt, d.h. den Ist-Zustand beschreibt, eine Selbsteinschätzung vornimmt, d.h. eine Bewertung des Ist-Zustandes nach unterschiedlichen Kriterien erstellt, und Entwicklungsperspektiven skizziert, d.h. die Visionen des Fachbereichs bezüglich der eigenen Weiterentwicklung aufzeigt.

Die „Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW“ (GEU) ist eine Serviceeinrichtung für die Universitäten des Landes. Ihr zentrales Ziel ist es, einen breiten Einsatz von Evaluationsverfahren als Instrumente zur Qualitätssicherung und -verbesserung sowie deren nachhaltige Verankerung an nordrhein-westfälischen Universitäten zu bewirken. Die Aufgaben der Geschäftsstelle (s. Abb. 3) bestehen im Einzelnen aus:

- der Betreuung der Arbeitsgruppe Evaluation der LRK NRW
- dem Erstellen von Arbeitsmitteln (Leitfäden, Gliederung des Evaluationsberichtes, Verfahrenshinweise) zur Strukturierung der Evaluation
- dem Erstellen von „Evaluationsmodulen“ für unterschiedliche Studiengangstypen bzw. für unterschiedliche Hochschultypen
- der Beratung von Universitäten bei der Implementierung von Evaluationsverfahren
- der Koordination/organisatorischen Unterstützung von Evaluationsmaßnahmen
- der Konzipierung und Organisation von Foren/Tagungen zum Austausch über stattfindende Evaluationen sowie zur Weiterentwicklung von Verfahren
- der Information der Universitäten zu Fragen der Evaluation. Hierzu gehört u.a. die Weiterleitung von bereits erprobten Handreichungen sowie von Berichten über abgelaufene Verfahren, die Erstellung von Literaturlisten, die Verarbeitung entsprechender Veröffentlichungen und die Weiterleitung von Literaturempfehlungen an interessierte Universitäten

Abb. 3: Aufgaben der Geschäftsstelle Evaluation an Universitäten NRW



Zur Zeit begleitet die GEU eine Verbundevaluation der Sozialwissenschaften an den Universitäten Bochum, Duisburg und Münster, eine Evaluation des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sport an der Universität Essen sowie ein Pilotprojekt unter Beteiligung der Länder Bremen, Flandern, Niederlande, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen im Bereich Evaluation und Leistung (Vergleich der Verfahrensweisen und Qualitätskriterien). Vorgesehen ist in diesem Zusammenhang, an jeweils einer technisch orientierten Universität jedes beteiligten Landes das Fach Physik zu evaluieren.

Allen Universitäten des Landes sind die Materialien der GEU zugegangen. Gleichzeitig gab es eine Fülle von Anfragen der Rektorate sowie unterschiedlicher Fächer. Beratungstermine haben an mehreren Universitäten stattgefunden. Insgesamt sind bisher über 600 Empfehlungen und Gegenstandskataloge auf Anfrage verschickt worden. Diese Materialien werden in je unterschiedlicher Weise für Evaluationsverfahren genutzt. So findet beispielsweise an der Universität Essen ein von den Prorektorinnen für Studium

und Lehre sowie für Forschung initiiertes Verfahren statt, in dem die Instrumente der GEU zur hochschulweiten Evaluation von Lehre, Forschung sowie der Schnittstellen von Forschung und Lehre mit der Verwaltung angewandt werden.

2.3 Erste Schritte zu einer Evaluation der Forschung

Die Arbeitsgruppe Evaluation befasst sich zur Zeit mit der Konzipierung eines Verfahrens zur Evaluation der Forschung. In einer Klausurtagung wurden die Teilnehmer der AG und die Geschäftsstelle von Experten sowohl über die Methoden zur Evaluation der Forschung (Prof. Dr. H.-D. Daniel, U-GH Kassel), die Evaluation der Forschung am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der Universität Paderborn (Prof. Dr. B. Rahmann, U-GH Paderborn) als auch über Konzepte und Erfahrungen der VSNU mit der Evaluation der Forschung (Marijke Dam, VSNU, Niederlande) informiert. Vor diesem Hintergrund konnte in der nächsten Sitzung der AG Konsens zu den folgenden Punkten erzielt werden:

- Empfohlen wird eine zusammenhängendes Verfahren zur Evaluation von Lehre und Forschung.
- Die Erhebung umfasst auch die Infrastruktur für Forschung, d.h. die Organisation der Universität/des Fachbereichs, insofern sie die Forschung fördert oder behindert.
- Evaluationseinheit ist das Fach. Was „Fach“ ist, definieren die Universitäten selbst.
- Empfohlen wird ein Peer-Review-Verfahren.
- Generelle Ziele der Evaluation der Forschung sind: Standortbestimmung, Selbstreflexion der Fächer, Schwerpunktsetzung, Entwicklung eines Forschungsprofils.

Als nächster Schritt ist eine Erweiterung der Empfehlung zur Evaluation an nordrhein-westfälischen Universitäten um den Bereich Evaluation der Forschung vorgesehen. Die Geschäftsstelle wurde von der Arbeitsgruppe damit beauftragt, einen Entwurf dieser Empfehlung zu erstellen. In einer weiteren Klausursitzung im nächsten Monat soll dieser Entwurf diskutiert und nach Möglichkeit verabschiedet werden.

Ein von der Geschäftsstelle erstellter Entwurf eines Gegenstandskatalogs für den internen Evaluationsbericht „Evaluation der Forschung“ liegt bereits vor. Er soll nach Verabschiedung der Empfehlung diskutiert werden.

3. Von der Evaluation zur Leitbilddiskussion?

Nach den Sachstandsberichten möchte ich noch einmal auf die eingangs gestellte Frage zurückkommen: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Evaluation und Leitbildentwicklung?

Nach bisherigen Erfahrungen liegen Leistungen der Evaluationen ganz wesentlich darin, dass sie die zentral erhobenen quantitativen Daten qualifizieren, die interne Kommunikation in den Fächern über Studium und Lehre, über Forschung und Organisation verbessern, dass sie zur Explizierung von Zielen sowie zu ersten Konsensprozessen führen und zur Transparenz beitragen. Insofern können Evaluationen ein Schritt zur Formulierung von realitäts- und zielbezogenen Leitbildern sein. Dennoch erschweren Größe und Heterogenität der Fächer, Autonomie der Fachbereiche und der einzelnen Professuren an Universitäten die Konsensprozesse, die zur Formulierung eines Leitbildes erforderlich sind.

Abschließend möchte ich den Weg, der in diesem Zusammenhang zu beschreiten ist, illustrieren. In der Tagung „Qualitätsentwicklung in der Ingenieurausbildung“, die an der TU Ilmenau stattgefunden hat, habe ich gemeinsam mit Herrn Professor Hennen, Universität Mainz, eine Arbeitsgruppe mit dem Thema: „Warum braucht und wie entwickelt man ein Leitbild? Ist es als Maßstab für die Erreichung von Zielen geeignet?“ moderiert. Zur Einleitung der Diskussion wurden die Teilnehmer gebeten, auf eine Karte zu notieren, was sie unter einem Leitbild verstehen. Drei Äußerungen sind hier von Interesse:




„Das Leitbild bin ich selbst“ - der Standpunkt eines Professors.

„Wie kriegt man die Leute unter einem Hut?“ - die Frage eines gremienfernen Studenten.

„Das Leitbild bildet das Selbstverständnis der Hochschule ab, das von den Angehörigen gelebt und verkörpert wird“ - ein Definitionsversuch.

Die Abbildung 4 stellt eine Klassifikation der Aussagen dar.

Abb. 4: Von der Evaluation zum Leitbild?

Situation	Problem	Ziel
		
<p>„Das Leitbild bin ich!“ (Professor)</p>	<p>„Wie kriegt man die Leute unter einen Hut?“ (Student)</p>	<p>„Das Leitbild bildet das Selbstverständnis einer Hochschule ab, das von den Angehörigen verkörpert und gelebt wird.“</p>

„Das Leitbild bin ich“ ist eine durchaus realistische Situationsbeschreibung. Sie verweist auf das hohe Ausmaß an Partikularismus an den Universitäten. Die Frage des Studenten kennzeichnet das Problem, der Definitionsversuch beschreibt das Ziel. Was fehlt, ist der Weg. Ich hoffe, das Referat konnte verdeutlichen, dass von den Universitäten selbstgesteuerte Evaluationen ein richtiger Schritt auf diesem Weg sein können.

Determinanten studentischer Qualitätsurteile Über Variationsursachen, Verzerrungen und Verantwortlichkeiten

Professor Dr. Uwe Engel

Projekt „Qualität der Lehre“ der Universität Potsdam

1. Problemstellung

Die Qualität von Lehre und Studium beurteilen zu wollen, setzt zunächst voraus, sich auf einen Qualitätsbegriff zu verständigen. Auf die Frage, was genau beurteilt werden soll, können jedoch durchaus unterschiedliche Antworten gegeben werden. Folgt man entsprechenden Überlegungen des Wissenschaftsrates, so ließe sich die Qualitätsfrage auf (1) das Ausbildungsprofil der Absolventen, (2) den Lehr-/Studienbetrieb, gemessen an konzeptionellen Zielen, (3) die Praxis-/Berufs-/Arbeitsmarktrelevanz des Studiums, (4) die Effizienz des Mitteleinsatzes und das Element der (5) Qualifizierung (Bildung, Wissenserwerb, Persönlichkeitsentwicklung) beziehen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Qualität ein und desselben Studiums unterschiedlich beurteilt werden kann, je nachdem, welcher dieser Qualitätsbegriffe der Beurteilung zugrunde gelegt wird.

Darüber hinaus wird zu berücksichtigen sein, welche Ziele mit der Evaluation verbunden werden. Geht es (1) um objektivierte Qualitätsvergleiche und „Rankings“ von Fächern, Fachbereichen oder Hochschulen, geht es (2) darum, im Wettbewerb untereinander die Profilierung von Fächern zu schärfen oder (3) um die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen über die Stimulierung von Reflexion und Kommunikation unter den unmittelbar Beteiligten?

Schließlich sind die Motive zu bedenken, die der Zielbestimmung zugrunde liegen. Warum ein bestimmtes Evaluationsziel verfolgt wird, ist keinesfalls irrelevant. Zu den wichtigsten möglichen Gründen zählen sicherlich (1) die Sicherung und Verbesserung von Qualitätsstandards, (2) die Ermöglichung einer Grundlage für eine rationale Wahl von Studienfach und Studienort, (3) die Ermöglichung einer leistungsgerechten Ressourcenallokation bzw. (4) die Schaffung von Strukturentscheidungen in den Hochschulen. Hier wäre zum Beispiel zu bedenken, dass nicht alle Informationen, die in einen Stu-

dienführer eingehen, um eine rationale Studienwahl zu ermöglichen, unbedingt die gleiche Relevanz besitzen müssen, wenn es darum geht, innerhalb einer Hochschule zu einer leistungsgerechten Ressourcenallokation zu gelangen. Dem steht sicherlich entgegen, dass ein Fach oder Fachbereich nicht für Studienbedingungen verantwortlich gemacht werden kann, deren Gestaltung gar nicht in seiner Macht liegt (z.B. Rahmenbedingungen der Universität und des Hochschulortes betreffend), dass solche Studienbedingungen jedoch durchaus in das umfassendere Bild eingehen mögen, das ein Studienführer zeichnet.

Je nachdem, von welchem Qualitätsbegriff und welcher Zielsetzung ausgegangen wird, ergeben sich Anforderungen an die Methodik der Evaluation. Zu fragen wäre beispielsweise nach der adäquaten Bezugseinheit der Beurteilung. Dies kann mal die Lehrveranstaltung sein, ein anderes Mal der Studiengang, das Fach, die Universität, der Hochschulort. Die Frage der adäquaten Methode stellt sich dabei um so dringlicher, je höher der Anspruch ist, der sich mit der Evaluation verbindet. Dieser ist sicher dann am ausgeprägtesten, wenn *vergleichende* Qualitätsurteile und Rankings angestrebt werden, denn dann stellt sich die Frage der Validität der Qualitätsurteile in besonderer Schärfe. Was wäre schließlich von Qualitätsbeurteilungen zu halten, die gar nicht den betreffenden Beurteilungsgegenstand reflektieren?

Wenn wir beispielsweise Studierende (oder Lehrende) diverser Studiengänge bitten zu beurteilen, wie gut oder schlecht jeweils die Studieneingangsphase organisiert ist, so müsste erwartet werden können, dass sich in diesen Urteilen auch die Qualität dieser Organisation widerspiegelt. Validitätsprobleme entstehen aber daraus, dass sich in den subjektiven Qualitätsurteilen im allgemeinen nicht nur eine einzige Variationsursache widerspiegelt. Eine solche Monokausalität anzunehmen, wäre vollkommen unrealistisch. Da vielmehr stets mehrere Variationsursachen in Betracht zu ziehen sein werden, stellt sich die Anforderung, diese Variationsquellen zu identifizieren und statistisch zu trennen. Dabei geht es insbesondere um eine verlässliche Abschätzung der den Qualitätsurteilen zugrunde liegenden sachbezogenen und verzerrenden Faktoren („Biasvariablen“). Was dabei als „sachbezogen“ und was als „verzerrend“ gilt, richtet sich aus vorliegender Sicht nach dem zu beurteilenden Gegenstand, kann also durchaus von Beurteilungsgegenstand zu Beurteilungsgegenstand variieren.

Geht es beispielsweise darum, die Qualität der Organisation der Studieneingangsphase zu beurteilen, werden Einschätzungen der Einführungsveranstaltungen oder des zeitlichen Abstimmungsgrades von Pflichtveranstaltungen

sicherlich als sachbezogene Elemente einzustufen sein. Zeigt sich hingegen, dass die Einschätzung der Studieneingangsphase von persönlichen Hintergrundmerkmalen der beurteilenden Person abhängt (also von Merkmalen, die mit dem Beurteilungsgegenstand „Organisation der Studieneingangsphase“ im Grunde nichts zu tun haben), so werden solche Variationsquellen als verzerrende Ursachen, d.h. als potentielle „Fehlerquellen“, zu behandeln sein.

Um die Möglichkeit solcher verzerrenden Einflussfaktoren zu berücksichtigen, ist es von daher erforderlich, etwaige den Qualitätsurteilen zugrunde liegende sachfremde Einflussfaktoren statistisch zu kontrollieren. Dies bedeutet abzuschätzen, welche Anteile der Gesamtvarianz in den Qualitätsurteilen den einzelnen Variationsquellen zuzuordnen sind, um auf dieser Grundlage sachfremde Varianzanteile von sachbezogenen zu trennen und aus den Konklusionen ausschließen zu können. Das statistische Verfahren, das hierfür verwendet wird, ist das der multiplen Regression. Dieses erlaubt es im Prinzip auch, solche Schätzungen der Qualitätsurteile zu ermitteln, die unter der Modellvoraussetzung zu erwarten wären, dass nur die als sachbezogen eingestufenen Faktoren Wirkung entfalten. Für den Fall, dass *vergleichende* Qualitätsbeurteilungen angestrebt werden, könnten diese Vergleiche dann auf entsprechend adjustierte Qualitätsurteile gestützt werden. Solche Vergleiche *deskriptiv* auf die unkorrigierten Beurteilungen zu stützen, kann hingegen irreführende Konklusionen nahelegen.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf das angesprochene *Validitätsproblem studentischer Qualitätsurteile*. Ausgewertet werden Daten einer Teilstudie, die im Rahmen der Pilotphase des „Potsdamer Modells“ der Lehrevaluation durchgeführt wurde. Der folgenden Analyse liegen insbesondere die Antworten von N=852 Studierenden des 1. und 2. Fachsemesters aus 30 Studiengängen (den jeweiligen Hauptfächern der Studierenden) zugrunde, die sich ihrerseits über die fünf Fakultäten der Universität Potsdam verteilen. Der Problemstellung und hierarchischen Datenstruktur entsprechend werden 2-Ebenen-Regressionsmodelle berechnet, mit den Studiengängen als Untersuchungseinheiten der Ebene 2 und den Studierenden als denen der Ebene 1. Die Befragung fand im November 1997 als Erhebung aller nichtbeurlaubten Vollzeitstudierenden im ersten und zweiten Fachsemester statt. Die Rücklaufquote lag bei 36%.

2. Das „Potsdamer Modell“ der Lehrevaluation

Das „Potsdamer Modell“ der Lehrevaluation besteht aus drei grundlegenden Komponenten, und zwar aus Säule I, der Lehrveranstaltungsevaluation („studentische Veranstaltungskritiken“), Säule II, der Fach- und Fachbereichsevaluation und Säule III, der externen Evaluation durch fachnahe Gutachter. Das Modell selbst folgt in wesentlichen Zügen den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur „Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“ vom 19. Januar 1996 (zit. als „WR, 1996“).

Sowohl die HRK als auch die Wissenschaftsrat-Empfehlungen sehen vor, die „Qualität der Lehre“ auf Fach- bzw. Fachbereichsebene festzustellen. Beispielsweise stellen im HRK-Modell studiengangs- bzw. fachbereichsbezogene „Lehrberichte“ neben lehrveranstaltungsbezogenen „Befragungen von Lehrenden und Studierenden“ die zweite Säule der internen Evaluation dar. In dem vom Wissenschaftsrat empfohlenen Modell spielt studentische Veranstaltungskritik eine eher untergeordnete Rolle; hier stellt das Fach bzw. der Fachbereich die zentrale Bezugseinheit der internen und externen Evaluation der Lehre dar (s. WR, 1996, 23).

Das „Potsdamer Modell“ der Lehrevaluation stützt sich auf die vom Wissenschaftsrat ausgearbeitete Qualitätskonzeption von akademischer Lehre. Nach dieser entzieht sich der Begriff „Qualität“ einer allgemeingültigen inhaltlichen Definition. Der Wissenschaftsrat unterscheidet fünf, zum Teil in Zielkonflikt stehende Ausprägungen dieses Begriffs (WR, 1996, 14f.), und zwar:

- Qualität in Bezug auf das Ausbildungsprofil der Absolventen eines Studienganges (Bewertung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Qualifikationen als Ergebnisse der Ausbildung auf der Grundlage implizit oder explizit formulierter Standards)
- Qualität als Resultat eines hohen Maßes an Konsistenz und Kohärenz eines Ausbildungsprozesses (Schlüssigkeit/Stimmigkeit der Organisation des Lehr- und Studienbetriebs im Hinblick auf gesetzte und zu erreichende Ausbildungsziele)
- Qualität als Kongruenz der von einem Fachbereich getragenen Ausbildungspraxis einerseits und den Erwartungen und Ansprüchen andererseits, die an eine wissenschaftlich fundierte Hochschulausbildung herangetragen werden (Relevanz von Studienzielen und angestrebten Ausbildungsprofilen für mögliche Tätigkeitsfelder der Absolventen)

- Qualität als Ergebnis eines möglichst effizienten und akzeptablen Mitteleinsatzes im konkreten Studienbetrieb sowie im Hinblick auf die Realisierung vorgegebener oder selbstgesteckter Ausbildungsziele
- Qualität als Prozess der Qualifizierung zwischen Beginn und Abschluss eines Studiums (Bildung, Wissenserwerb, Persönlichkeitsentwicklung).

Aus diesen konzeptionellen Unterscheidungen ist eine Einsicht ableitbar, die auch in das „Potsdamer Lehrevaluationsmodell“ eingegangen ist, und zwar dass „Qualität“ der Lehre nicht auf Kriterien der Effizienz und Finanzierung von Studium und Lehre reduziert werden kann. Qualitätsbeurteilungen auf Studienziele und Ausbildungsprofile, also auf *angestrebte Ergebnisse* der Ausbildung, zu beziehen, indem einerseits nach deren Praxisrelevanz gefragt wird und andererseits Lehrbetrieb und Studienwirklichkeit an den eigenen konzeptionellen Vorgaben und Zielen gemessen werden, eröffnet in der Tat sinnvolle Beurteilungsperspektiven.

Als Herzstück des „Potsdamer Modells“ fungiert eine „studienbegleitende Absolventenerhebung“, die aus zwei Basiskomponenten besteht, einer *studienbegleitenden* studentischen Wiederholungsbefragung und einer *Absolventenerhebung*. Ihr thematischer Gegenstand ist Studium und Lehre aus (1) studentischer Sicht bzw. (2) aus Sicht von Absolventen, die das Studium bereits abgeschlossen haben und es vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und ihren beruflichen Tätigkeitsfeldern retrospektiv beurteilen. Themenfelder sind Studienbedingungen, Studienmotivation, Gründe für Studienerfolg/-misserfolg und ggf. „drop-out“, Rahmenbedingungen (Infrastruktur), Organisation(sdefizite) des Studienbetriebs, Betreuung und Studienberatung, etc. Die Einrichtung einer solchen Erhebung liegt im Rahmen der Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der Längsschnittbetrachtungen des Studienbetriebs und der individuellen Studienverläufe über mehrere Jahre hinweg für besonders aussagekräftig hält und Hinweisen auf den beruflichen Werdegang und Erfolg von Absolventen erklärtermaßen besondere Bedeutung beimisst (WR, 1996, 30). Über die bislang realisierten Studienteile informiert Tabelle 1. Erste Wiederholungsbefragungen erfolgen im Wintersemester 1999/2000. Der vorliegende Beitrag wertet Daten der ersten Teilstudie aus.

Tabelle 1: Bislang realisierte Studienteile

	Befragung im	Über	von Studierenden im	Fallzahl N=
1	WS 97/98	Studieneingangsphase	1. und 2. FS	852
2	WS 98/99	Studieneingangsphase	1. FS	753
3		Übergang Grund-/Hauptstudium	5. und 6. FS	520
4		Studienabschlussphase	8+ FS	641

3. Organisation der Studieneingangsphase

Im Rahmen der Erhebung zur Studieneingangsphase des Wintersemesters 1997/98 wurde gefragt: „Wie gut wurde Ihrer Ansicht nach die Studieneingangsphase insgesamt organisiert?“ Einschätzungen dieses Qualitätsmerkmals des Studiums wurden auf einer 11-stufigen, von 1=„sehr schlecht“ bis 11=„sehr gut“ reichenden Skala erbeten. Einige Studierende beurteilten diesen Organisationsgrad für Ihr Hauptfach besser, andere schlechter. Variation entsteht also in dem Maße, in dem die Studierenden ihren jeweiligen Studiengang in dieser Frage unterschiedlich beurteilen. Es ist die zum Teil erhebliche Variation in diesen individuellen Qualitätsurteilen, die es zu erklären gilt.

Dazu wird die auf der oben beschriebenen Skala erbetene Gesamteinschätzung auf einzelne Bestimmungsgründe zurückgeführt und gefragt, inwieweit das Gesamturteil durch diese erklärt werden kann. Einen Überblick über die in die Analyse eingehenden Determinanten des studentischen Qualitätsurteils vermittelt folgende Tabelle:

Tabelle 2: Organisation der Studieneingangsphase*. Determinanten des studentischen Qualitätsurteils

Block 1	Pflichtveranstaltungen – Engagement der Lehrenden
	<p>Konnten Sie alle Pflichtveranstaltungen, die für Ihr Fachsemester vorgesehen sind, besuchen oder kam es zu zeitlichen Überschneidungen?</p> <p>Wie schätzen Sie insgesamt die Bereitschaft der Dozenten/innen ein, sich mit den fachlichen und organisatorischen Problemen der Studierenden auseinander zu setzen?</p>
Block 2	Einführungsseminare und Studieninformationen
	<p>Welche Einführungsveranstaltungen für Ihr Studienfach wurden Ihnen angeboten und an welchen haben Sie teilgenommen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tag der offenen Tür/Informationstage 2. Vorbereitungskurse 3. Orientierungsphase zu Studienbeginn 4. Einführungstage des Fachbereichs/der Fachschaft 5. Schriftliche Informationen über das Studienfach von Hochschule/Fachbereich/Fachschaft 6. Info-Veranstaltung zu Semesterbeginn 7. Semesterbegleitende Orientierungstutorien 8. Fachbezogene Einführungsveranstaltungen <p>Nach Ihren eigenen Erfahrungen: Glauben Sie, dass jeder Studienanfänger, der sich bemüht hat, die für sein Studienfach erforderlichen Informationen (Studien-, Prüfungsordnungen, etc.) unkompliziert erhalten konnte?</p>
Block 3	Studienerwartungen
	<p>Für die Wahl eines Studiums können bestimmte Gründe ausschlaggebend sein. Aus welchen Gründen haben Sie die Wahl Ihres jetzigen Studiengangs getroffen?</p> <p>Haben sich die Erwartungen, die Sie an Ihr Studium haben, bislang erfüllt?</p>
Block 4	Persönlicher Hintergrund der Studierenden
	Schulabschluss, Bildungsabschluss, Berufliche Stellung der Eltern; Geschlecht der Studierenden

* Gefragt war: „Wie gut wurde Ihrer Ansicht nach die Studieneingangsphase insgesamt organisiert?“ Es folgte eine 11-stufige Skala von 1 („sehr schlecht“) bis 11 („sehr gut“)

Block 1 bezeichnet die Variablen, die in einem ersten Schritt in die Analyse eingehen. Sie haben die zeitliche Abstimmung von Pflichtveranstaltungen sowie das wahrgenommene Engagement der Lehrenden zum Inhalt. Insbesondere die Möglichkeit, dass nicht alle einschlägigen Pflichtveranstaltungen

zeitlich so gelegt werden, dass sie im vorgesehenen Fachsemester studiert werden können, bezeichnet sicherlich ein vermeidbares Element des sprichwörtlichen „Sandes im Getriebe“ der Studienorganisation. Jedenfalls wird vermutlich relativ rasch Einvernehmen darüber herstellbar sein, dass es Pflicht und Verantwortlichkeit der Fächer ist, etwaige zeitliche Überschneidungen dieser Art zu vermeiden und ggf. abzustellen. Dem aus studentischer Sicht wahrgenommenen Engagement der Lehrenden für die Belange der Studierenden liegt zwar sicherlich eine weniger objektivierbare Basis zugrunde, gleichwohl dürften die Fächer aber auch hier die Möglichkeit besitzen, diese Eindrucksbildung positiv zu beeinflussen. Block 1 bezeichnet in der vorliegenden Analyse entsprechend Beispiele für Einschätzungen solcher Merkmale der Studieneingangsphase, deren Gestaltung in erster Linie in der Verantwortung der Fächer anzusiedeln sein dürfte.

Ähnlich verhält es sich bei den Variablen des zweiten Blocks. Die Studierenden wurden gebeten anzugeben, welche Einführungsveranstaltungen für ihr Studienfach angeboten wurde und an welchen sie teilgenommen haben. Ausgewertet wird im vorliegenden Zusammenhang der auf die Teilnahme an solchen Veranstaltungen zurückführbare Einfluss auf die Gesamteinschätzung, wie gut oder schlecht die Studieneingangsphase aus studentischer Sicht zu beurteilen ist.

Das Thema „Einführungsveranstaltungen“ stellt vermutlich ein gutes Beispiel für geteilte Verantwortlichkeiten dar. Von den Fächern kann erwartet werden, dass entsprechende Angebote unterbreitet werden, um den Studierenden den Studieneinstieg zu erleichtern, von den Studierenden hingegen, solche Angebote auch wahrzunehmen.

Ähnlich verhält es sich mit den Informationen, die jeder Studierende zu Beginn des Studiums benötigt (Studien-, Prüfungsordnungen, etc.). Gefragt war, ob man bei entsprechendem Bemühen diese für sein Studienfach erforderlichen Informationen unkompliziert erhalten konnte. Sicherlich wird auch für die Frage der Erhältlichkeit notwendiger Studieninformationen relativ rasch Einvernehmen darüber herstellbar sein, dass es in der Macht und Verantwortung der Fächer liegt, dafür Sorge zu tragen, dass diese Erhältlichkeit gewährleistet ist. Block 2 beinhaltet entsprechend Beispiele für die Einschätzungen solcher Elemente der Studieneingangsphase, deren Gestaltung überwiegend in der Macht und Verantwortung der Fächer liegt.

Block 3 bezeichnet den Komplex „Studienerwartungen“. Gefragt war nach einer ganzen Reihe möglicher Gründe für die Studienwahl. Aus dieser Liste

erwies sich in einer explorativen Voranalyse der in Tabelle 2 ausgewiesene Grund der bedeutsamste. Als ebenfalls bedeutsam erwies sich die Einschätzung der Studierenden, inwieweit sich ihre Studienerwartungen bislang erfüllt haben. Bemerkenswert ist dabei, dass sich diese Einschätzung ihrerseits nur bedingt aus Merkmalen des Studiums heraus erklären lässt. Vielfach erschien auch die Angabe, vor Studienbeginn noch keine präzisen Vorstellungen über das künftige Studienfach gehabt zu haben. Dies bedeutet im vorliegenden Zusammenhang, dass es den Fächern umso schwerer fällt, diese „Erwartungsvariable“ positiv zu beeinflussen. Unklaren Erwartungshaltungen oder solchen, die nicht in studienfachbezogenen Gründen verankert sind, kann auf seiten der Fächer natürlich nur schwer entsprochen werden. Insofern wird sich die Einschätzung, inwieweit die an das Studienfach gerichteten Erwartungen bislang erfüllt wurden, zum Teil auch verzerrend auf die wahrgenommene Qualität der Organisation der Studieneingangsphase auswirken können. Nach vorliegender Analyse werden 4% der Varianz der Qualitätsurteile durch den Komplex „Studienerwartungen“ erklärt (siehe Tabelle 3). Wieviel Prozent von diesen 4% ihrerseits in sachbezogenen Gründen bzw. sachfremden Gründen „verankert“ sind, müsste in einer weitergehenden Analyse empirisch noch bestimmt werden.

Block 4 umfasst schließlich Merkmale des persönlichen Hintergrundes der Studierenden. Neben der Geschlechtszugehörigkeit werden dafür vor allem der Bildungshintergrund und die berufliche Stellung der Eltern, also reine Strukturindikatoren, herangezogen. Der Einfluss solcher Hintergrundmerkmale der Studierenden auf die wahrgenommene Qualität der Studieneinstiegsphase würde bedeuten, dass sich das Qualitätsurteil *ceteris paribus* unterscheidet, wenn sich der persönliche Hintergrund der beurteilenden Personen unterscheidet. Je nach Hintergrund könnte eine Person also beispielsweise dazu neigen, den Beurteilungsgegenstand „Organisation der Studieneingangsphase“ von vorneherein wohlwollender oder kritischer zu beurteilen. Unproblematisch wäre dies, wenn sich im Aggregat, also auf die jeweilige Studierendenschaft bezogen, positive und negative Einflussfaktoren die Waage hielten. Problematisch wäre es hingegen, wenn solche Hintergrundfaktoren (bei statistischer Kontrolle einschlägiger studienbezogener Erklärungsfaktoren) einen systematischen Effekt auf das Qualitätsurteil ausübten. Dann nämlich wäre das Qualitätsurteil nicht nur rational in studienbezogenen Gründen, sondern auch in Faktoren begründet, die mit dem zu beurteilenden Gegenstand nichts zu tun haben. Dies gilt vor allem dann, wenn die Qualität von Studiengängen oder Fächern *verglichen* werden soll, sich die Studierenden dieser Fächer aber systematisch nach relevanten, das Qualitätsurteil beeinflussenden Hintergrundmerkmalen un-

terscheiden. Die wahrgenommene Qualität des Studiums würde damit zum Teil zu einer Funktion der sozialen Rekrutierung der Studierenden.

4. Modell

Zur Zerlegung der Varianz in den Qualitätsurteilen in Komponenten, die den einzelnen Variationsursachen zuzuschreiben sind, werden 2-Ebenen-Regressionen nach folgendem Modell durchgeführt:

$$\begin{array}{l} \text{Level-} \\ \text{1-Gl.} \end{array} \quad y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_k \beta_k x_{kij} + e_{ij} \quad \begin{array}{l} (i=1,..,852; \\ j=1,..,30 \\ k=1,..,K) \end{array} \quad (a)$$

$$\begin{array}{l} \text{Level-} \\ \text{2-Gl.} \end{array} \quad \beta_{0j} = \beta_0 + u_{0j} \quad (b)$$

$$\begin{array}{l} \text{Schätz-} \\ \text{-Gl.} \end{array} \quad y_{ij} = \beta_0 + \sum_k \beta_k x_{kij} + u_{0j} + e_{ij} \quad (c)$$

Danach wird die Gesamteinschätzung der Qualität der Organisation der Studieneingangsphase von Person i in Studiengang (Hauptfach) j als Funktion einer Konstante β_{0j} sowie einer Summe von K expliziten Einflussfaktoren aufgefasst (Gl. a). Die Regressionskonstante wird dabei als über die j Studiengänge zufällig variierende Größe aufgefasst (Gl. b). Dies bedeutet die Annahme aufzugeben, dass dieser Bezugswert für alle 852 befragten Studierenden gleich ist. Durch Ergänzung des Wertes β_0 um eine Zufallskomponente u_{0j} schätzt das Modell vielmehr studiengangsspezifische Bezugswerte. Durch Einsetzen von Gl. (b) in (a) entsteht eine Schätzgleichung (c), die sich von der üblichen multiplen Regression darin unterscheidet, dass sie nicht nur die übliche Zufalls- bzw. Fehlerkomponente e_{ij} enthält, sondern zusätzlich eine aggregatbezogene Zufallskomponente u_{0j} . Schätzungen aller β Parameter werden über das iterative verallgemeinerte Kleinstquadratkriterium (IGLS) ermittelt.

Die Regressionsanalysen erfolgen dabei sequentiell. Zunächst wird die Analyse ohne jede erklärende x Variable durchgeführt. Die Schätzgleichung

reduziert sich entsprechend auf $y_{ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{ij}$, um auf diese Weise zu berechnen, wie sich die Gesamtvarianz auf die beteiligten „Ebenen“ verteilt (Modell 0). Insbesondere geht es darum herauszufinden, wieviel Prozent der Gesamtvarianz in den Qualitätsurteilen als Varianz der studentischen Einzelbeurteilungen um den *mittleren* Wert des beurteilten Studiengangs aufzufassen ist („Innerhalb“) und wieviel Prozent über die Studiengänge hinweg als Varianz dieser mittleren Werte („Zwischen“). Zugleich dient diese Varianz-Zerlegung als Bezugspunkt für die Berechnung der erklärten Varianz nach dem Modell der proportionalen Fehlerreduktion, wenn die Gleichung sukzessive um die in Tabelle 2 ausgewiesenen Blöcke erklärender x Variablen erweitert wird.

5. Ergebnisse

Tabelle 3 informiert über das Ergebnis der Berechnungen. Ausgewiesen werden die im Rahmen der Regressionen ermittelten Varianzkomponenten und die auf dieser Grundlage ermittelten Anteile erklärter Varianz.

Tabelle 3 Organisation der Studieneingangsphase. Erklärungskraft der Determinanten des studentischen Qualitätsurteils*

		Varianzkomponenten			Erklärte Varianz			
		in- nerhal b	zwischen	Ge- samt		Δ		Δ
	Modell	Studiengängen			Innerhalb	Gesamt		
Konstante	0	4,87	0,55	5,42				
+ Block 1	1	4,43	0,40	4,83	9,0%		10,9%	
+ Block 2	2	4,04	0,26	4,30	17,0%	8,0%	20,7%	9,8%
+ Block 3	3	3,86	0,22	4,08	20,7%	3,7%	24,7%	4,0%
+ Block 4	4	3,49	0,23	3,72	28,3%	7,6%	31,4%	6,7%

*Berechnet wurde eine schrittweise multiple Regression, bei der die Regressionskonstante als über die Studiengänge zufällig variierbare Größe in das Modell eingeht (2-Ebenen-Regression mit Random-Intercept; Ebene 1: Studierende; Ebene 2: Studiengänge; Schätzverfahren: IGLS; berechnet mit dem Mehrebenenanalyse-Programmpaket MlwiN des Multilevel Models Project der Universität London).

Modell 0 stellt das Bezugsmodell dar. Den Schätzungen der Varianzkomponenten ist zu entnehmen, daß ca. 90% der Varianz in den Qualitätsurteilen

innerhalb der Studiengänge und nur 10% zwischen den Studiengängen angesiedelt ist. Der weitaus größere Teil der Variation ist demnach als Variation der individuellen Qualitätsurteile um die mittlere Beurteilung innerhalb der jeweiligen Studiengänge aufzufassen, nur ein kleinerer Teil als Variation zwischen diesen studiengangsbezogenen Mittelwerten.

Werden nunmehr schrittweise die zu Blöcken zusammengefassten Determinanten der Qualitätsbeurteilungen in die Analyse einbezogen, so verringern sich die (dann residualen) Varianzkomponenten - wie im linken Teil von Tabelle 3 spaltenweise ausgewiesen. Diese Reduktion kann dem Modell der proportionalen Fehlerreduktion folgend zur Grundlage der Berechnung der erklärten Varianz genommen werden. Welche Werte sich diesbezüglich ergeben, wenn das Modell schrittweise um jeweils einen weiteren Variablenblock ergänzt wird, weist die rechte Hälfte von Tabelle 3 aus. Danach erklären alle einbezogenen Variablen zusammen rd. 31% der Varianz in den Qualitätsurteilen der Studierenden. Über zwei Drittel der Varianz bleibt mithin ungeklärt; durch welche Determinanten dieser Varianzanteil erklärt werden kann, ist auf der Basis der vorliegenden Analyse nicht zu beantworten. Interessant ist jedoch, wie sich die erklärte Varianz aufteilt: 10,9% wird durch Block 1 (Pflichtveranstaltungen und Engagement der Lehrenden) erklärt, weitere 9,8% durch Block 2 (Einführungsveranstaltungen und Studieninformationen). Weitere 4% sind auf Block 3 (Studienerwartungen) und 6,7% auf Block 4 (persönlicher Hintergrund der Studierenden) zurückzuführen, wenn jeweils die insgesamt erklärte Varianz zugrunde gelegt wird.

Die (hier nicht ausgewiesenen) β -Effekte der einzelnen Determinanten weisen dabei in die erwartete Richtung. Die wahrgenommene Qualität der Organisation der Studieneingangsphase wird *ceteris paribus* umso positiver beeinflusst, je weniger es zu Überschneidungen in den Pflichtveranstaltungen kommt und je engagierter die Lehrenden erscheinen. Positiv wirkt sich auch die Teilnahme an den Einführungsveranstaltungen auf das Qualitätsurteil aus. Gleiches gilt, wenn die Studienanfänger unkompliziert an die für ihr Studienfach erforderlichen Informationen gelangen können. Für den Bereich Studienerwartungen zeigt sich, dass es sich positiv auf das Qualitätsurteil auswirkt, wenn die Wahl des Studienfaches bereits lange vor Beginn des Studiums feststand. Nicht überraschend ist, dass die Qualität der Organisation der Studieneingangsphase als umso höher erscheint, je weitgehender die Studierenden ihre Erwartungen an das Studium als erfüllt ansehen. Auch fanden sich systematische Unterschiede nach den Merkmalen des persönlichen Hintergrunds der Studierenden, also nach dem Bildungshintergrund und der beruflichen Stellung der Eltern. Schließlich ist anzuführen, dass

weibliche Studierende die Qualität der Studieneingangsphase signifikant besser beurteilen als männliche Studierende.

6. Diskussion

Somit entfallen ca. zwei Drittel der erklärten Varianz auf die Variablenblöcke 1 und 2 sowie ein Drittel auf die Blöcke 3 und 4. Nur zu ca. zwei Dritteln ist das studentische Qualitätsurteil über die Organisation der Studieneingangsphase danach auf Determinanten zurückzuführen, deren Gestalt- bzw. Beeinflussbarkeit in der Macht der Fächer liegt. Bei dem restlichen Drittel ist dies, wenn überhaupt, nur eingeschränkt möglich. Problematisch wäre aus vorliegender Sicht jedoch, die Fächer für etwas „haftbar“ machen zu wollen, was diese gar nicht zu verantworten haben.

Dennoch zeigt das vorliegende Beispiel sehr deutlich, dass der überwiegende Teil der erklärten Varianz in den Qualitätsurteilen sehr wohl durch Einschätzungen von Faktoren beeinflusst wird, denen sich die Fächer annehmen können. Wenn es den Fächern beispielsweise nicht gelingt, zeitliche Überschneidungen im Bereich der Pflichtveranstaltungen zu vermeiden, dürfen sie sich auch nicht wundern, wenn sich dies in der Qualitätsbeurteilung niederschlägt. Insofern erscheinen die Qualitätsurteile über die Organisation der Studieneingangsphase rational begründet. Auch die Bedeutung von Einführungsveranstaltungen weist in diese Richtung, wenngleich hier einschränkend auf die Verantwortung der Studierenden zu verweisen ist, solche Angebote auch zu nutzen. Zumindest lässt sich aus vorliegender Analyse die Empfehlung an die Fächer ableiten, darauf hinzuwirken, dass die von ihnen angebotenen Veranstaltungen von den Studienanfängern auch besucht werden.

Dem Einfluss, der sich aus unklaren Studiererwartungen oder solchen ergibt, die motivational nur eingeschränkt bis gar nicht in studiengangsbezogenen Gründen verankert sind, können die Fächer naturgemäß sehr viel schwerer begegnen. Was sollen die Fächer denn tun, wenn ihre Studierenden zu Protokoll geben, ihre Studiererwartungen seien bislang nur unzureichend erfüllt worden, sich diese Einschätzung aber auch durch verbesserte Studienbedingungen nicht verändern ließe, weil die Einschätzung gar nicht in der Beurteilung dieser Studienbedingungen begründet ist? Sicherlich können die Fächer stärker darauf hin wirken, durch entsprechende Informationen an potentielle Studienfachaspiranten zu einer möglichst rationalen Studienfachwahl und somit zu von Anfang an realistischeren Studiererwartungen

beizutragen, jedoch werden solchen Bemühungen stets auch enge Grenzen gesetzt sein. Vollends schwierig wird es für die Fächer, wenn Qualitätsurteile in Hintergrundfaktoren verankert sind.

Dies alles ist zu berücksichtigen, wenn Qualitätsmerkmale des Studiums über studentische Beurteilungen von Studierenden ermittelt werden sollen. Vor allem dann, wenn *vergleichende* Beurteilungen und Rankings der Qualität von Lehre und Studium angestrebt werden, muss dafür Sorge getragen werden, dass sich der Vergleich nur insoweit auf subjektive Qualitätsurteile stützt, als diese Urteile auch rational in Einschätzungen relevanter Studiengangelemente bzw. –bedingungen begründet sind. Der verzerrende Einfluss, den etwaige „Biasvariablen“ auf das Qualitätsurteil ausüben, wäre also entsprechend auszuschließen. Der vorliegende Beitrag sollte nicht nur die Notwendigkeit illustrieren, entsprechenden Gefährdungen der Validität studentischer Qualitätsurteile zu begegnen, sondern anhand des vorgetragenen Beispiels auch illustrieren, dass in den Sozialwissenschaften geeignete Standardverfahren und statistische Techniken vorliegen, entsprechend verfeinerte Analysen vorzunehmen.

Mit dem „Potsdamer Modell“ der Lehrevaluation wurde ein institutioneller Rahmen geschaffen, der es nicht nur erlaubt, regelmäßig und wiederholt Qualitätsbeurteilungen von den Studierenden der Universität einzuholen, sondern auch, diese Beurteilungen in hinreichend sophistizierte, statistische und infolgedessen auch tragfähige Vergleiche einfließen zu lassen. Um zu solcherart tragfähigen Vergleichen zu kommen, ist auch in finanzieller Hinsicht ein durchaus nennenswerter Aufwand zu betreiben. Dieser ist jedoch unvermeidbar. Seriöse Lehrevaluation kann es nur bei ausreichender Förderung, keinesfalls „zum Nulltarif“, geben.

Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation Erwartungen - Erfahrungen - Entwicklungen

Elisabeth Michaelis Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA)

1. Die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA)

Seit den 80er Jahren wird in der Öffentlichkeit die in zunehmendem Maße ins Kreuzfeuer der Kritik geratene Qualität der Hochschulausbildung diskutiert. Die strukturelle Finanzkrise der öffentlichen Hand zwingt die Hochschulen zur Legitimierung ihrer Arbeit, ermöglicht aber auch das Aufbrechen verkrusteter Strukturen und die Chance zu weitergehender Flexibilisierung. So können beispielsweise Globalhaushalte, in denen Hochschulen die staatlich zugewiesenen Mittel selbständig verwalten, eindeutig eine Erweiterung der universitären Handlungsspielräume darstellen.

1994 beschlossen die Rektoren und Präsidenten der niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen, die Organisation und Qualität von Lehre und Studium zu überprüfen und ein Verfahren zu etablieren, welches vor allem innerhalb der Autonomie der Hochschulen wirksam werden sollte. Die Erwartungen an die Evaluation sind in den Grundzügen zur Evaluation von Lehre und Studium, die die Landeshochschulkonferenz 1995 beschlossen hat, niedergelegt:

- Stärkung der Hochschulautonomie
- Profilbildung der Fachbereiche und Hochschulen sowie deren wettbewerbsorientierte Ausdifferenzierung
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden
- Herstellung einer soliden Informationsbasis für Planungsentscheidungen der Fachbereiche und Hochschulleitungen
- Analyse und Bewertung der Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung
- Rechenschaftslegung für Öffentlichkeit und Staat über die Qualität von Lehre und Studium an den niedersächsischen Hochschulen

Staat und Hochschulen einigten sich darauf, dass Evaluation vorrangig auf Qualitätssicherung und -verbesserung in Lehre und Studium zielt. Daneben muss sie jedoch auch als Instrument der Rechenschaftslegung angesehen werden. Die Evaluation von Studiengängen an den niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen soll flächendeckend, systematisch und periodisch erfolgen, d.h. alle Studiengänge oder -fächer sollen in einem bestimmten Turnus - etwa im Abstand von jeweils fünf bis sechs Jahren - evaluiert werden. Zu berücksichtigen sind dabei Aspekte der Forschung, die je nach Hochschultyp unterschiedlich stark auf die Lehre Einfluss nehmen. Ferner soll insbesondere die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses kritisch betrachtet werden. Auf dieser Grundlage erklärte sich das Land Niedersachsen bereit, (1) zur Errichtung einer Agentur, (2) zur Unterstützung der internen Evaluation an den Hochschulen und (3) zur Finanzierung der externen Evaluation die notwendigen Mittel (z.Zt. 1,8 Mio. DM p.a.) zur Verfügung zu stellen.

Die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA) wurde 1995 als gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen gegründet. Das Land Niedersachsen legte damit die Verantwortung für die hochschulinterne und hochschulübergreifende Evaluation in die Hände der Universitäten und Fachhochschulen. Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) nimmt über eine Lenkungsgruppe an der Arbeit der Agentur teil. Seit ihrer Einrichtung betreut die ZEvA die Evaluation der Fächer Anglistik, Germanistik, Romanistik, Geschichte, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Mathematik, Chemie, Geowissenschaften, Geographie und schließlich Architektur, Bauingenieurwesen und Elektrotechnik an den niedersächsischen Hochschulen sowie eine Reihe von weiteren Fachhochschulstudiengängen in Niedersachsen, Bremen und Hamburg. An diesen Verfahren haben seither etwa 100 Gutachter/innen aus dem Bundesgebiet, Österreich, der Schweiz, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich mitgewirkt. Zur Zeit bereitet die ZEvA die externe Evaluation in den Sozialwissenschaften, der Biologie und Maschinenbau vor und ist beteiligt an der Vorbereitung eines länderübergreifenden Evaluationsverfahrens für das Fach Physik zusammen mit dem Bundesland Nordrhein-Westfalen, den Niederlanden und Belgien.

2. Der organisatorische Rahmen der Evaluationsverfahren

Durchgeführt wird eine Evaluation in zwei Stufen: Dies ist zum einen die *interne* Evaluation, die die Fachbereiche im Rahmen einer *Selbstevaluation* durchführen. Auf der zweiten Stufe, der *externen* Evaluation, erfolgen Peer-Reviews, die im Ergebnis Empfehlungen zur Qualitätssicherung an die evaluierten Fachbereiche enthalten.

2.1 Die Zentrale Evaluationsagentur (ZEvA)

Die Koordinierung der Evaluation von Lehre und Studium übernimmt die Zentrale Evaluationsagentur. Sie informiert Hochschulleitungen und Fachbereiche über die anstehenden Evaluationsvorhaben, nimmt die Berichte zur Selbstevaluation entgegen, bestellt die Gutachter/innen und publiziert die Ergebnisse der Evaluation. Darüber hinaus stellt die Agentur Informationen und Datenmaterial zur Verfügung, entwickelt ein systematisches, standardisiertes Evaluationssystem und etabliert einen regelmäßigen und langfristigen Evaluationszyklus. Die Agentur hat nicht die Aufgabe, selbst zu evaluieren, sondern vielmehr Evaluationen zu organisieren und koordinieren sowie die Hochschulen zu unterstützen. Die Agentur führt die an der Evaluation Beteiligten zusammen. Sie versteht sich auch als Kompetenz-, Informations- und Beratungszentrum. Die ZEvA gibt den Hochschulen einen Fragenkatalog vor, der von ihnen jeweils an die konkreten Verhältnisse angepasst wird. Sie übernimmt im Benehmen mit den Fächern die Auswahl der Gutachter/innen. Anschließend bereitet sie die Gutachter/innen auf die Vorhaben vor und unterstützt sie während der Verfahren administrativ. Zudem organisiert sie Workshops für Professoren/innen und andere Beteiligte zur Zielfindung der Vorhaben am Beginn einer Evaluationsrunde.

2.2 Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse

Die Agentur übernimmt außerdem die Veröffentlichung von zusammenfassenden Evaluationsberichten. Durch diese wird gewährleistet, dass der Gesamteindruck einer hochschulübergreifenden Evaluation dokumentiert werden kann, d.h. es werden (1) die wesentlichen gutachterlichen Gesamtschätzungen, (2) die Empfehlungen der Peer-Group an die Fachbereiche und (3) die Stellungnahmen eben dieser Fachbereiche und ihre Maßnahmenkataloge zur Qualitätssicherung dokumentiert.

2.3 Die Lenkungsgruppe

Der Agentur wird eine Lenkungsgruppe beigeordnet, die den Evaluationsprozess steuert. Dazu verabschiedet sie eine auf jeweils zwei Jahre angelegte Arbeitsplanung und benennt insbesondere die zu evaluierenden Studiengänge bzw. Studienfächer. Der Vorsitzende der Lenkungsgruppe (ohne Stimmrecht) ist zugleich der Leiter der Agentur. Derzeit liegt der Vorsitz der Lenkungsgruppe und die wissenschaftliche Leitung der Agentur bei Herrn Professor Dr. Hinrich Seidel.

Der Lenkungsgruppe gehören fünf stimmberechtigte Mitglieder an, darunter drei Hochschulvertreter:

- der oder die Vorsitzende der Landeshochschulkonferenz (LHK) oder ein/e Stellvertreter/in
- ein amtierendes oder früheres Mitglied der Hochschulleitung einer Universität oder einer gleichgestellten Hochschule, das von der LHK zu benennen ist
- ein amtierendes oder früheres Mitglied der Hochschulleitung einer Fachhochschule, welches von der LHK zu benennen ist
- eine Persönlichkeit, die über Erfahrungen in der Evaluation im nationalen und internationalen Bereich verfügt und von der LHK zu benennen ist, sowie
- ein/e Vertreter/in des MWK

Das Gremium kann weitere Personen (z.B. aus der Berufspraxis, der Hochschuldidaktik, der Frauenförderung) ihren Beratungen hinzuziehen.

2.4 Beteiligung der Studierenden

Die Studierenden sind in mehrfacher Hinsicht in den Evaluationsprozess eingebunden. Sie wirken in den Arbeitsgruppen auf der Fachbereichsebene mit und stellen dort bis zur Hälfte der Mitglieder. Die Arbeitsgruppen bearbeiten den Fragenkatalog und erstellen den Entwurf des Selbstevaluationsberichts. Der Fragenkatalog selbst enthält eine Reihe von Fragen, die durch Studierende (Studienanfänger/innen und fortgeschrittene Studierende bis hin zu Absolventen/innen) beantwortet werden. Darüber hinaus gehören sie zu den Gesprächspartnern der Gutachterkommissionen während der Begehungen. Zugleich erhalten sie - wie derzeit für das Fach Sozialwissenschaften - die Möglichkeit, an der Arbeit der Peer-Groups teilzunehmen.

3. Die erste Phase: Selbstevaluation

In § 10 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) wird die regelmäßige Erstellung von Lehrberichten, die „1. über die Entwicklung der Zahl der Studierenden und der Hochschulabschlüsse sowie 2. über die Studienzeiten und Studienbedingungen“ Aufschluss geben, als zentrale Aufgabe der Hochschulen bezeichnet. Unabhängig von turnusmäßigen Evaluationsvorhaben werden diese Lehrberichte in kürzeren Abständen erstellt, möglicherweise im jährlichen Rechenschaftsbericht bzw. Zahlenspiegel der Hochschule. Der Bericht zur Selbstevaluation im Rahmen eines Evaluationsvorhabens wird grundsätzlich auf den gleichen quantitativen und qualitativen Daten aufbauen, darüber hinaus aber auch Angaben enthalten, die für die Lehrberichte nicht unbedingt relevant sind.

Gegenstand der Selbstevaluation sind vor allem folgende Bereiche:

7. Aufbau und Organisation des evaluierten Faches
8. Ausbildungs- und Bildungsziele
9. Studienprogramm
10. Forschungsprofil der wissenschaftlichen Einrichtung und dessen Verknüpfung mit der Lehre
11. Studierende und Studienverlauf
12. Studium und Lehre in der Praxis
13. Studium und Lehre im Meinungsspiegel
14. Absolventenverbleib
15. Personalbestand und -entwicklung
16. Ausstattung

Ziel der Selbstevaluation unter Beteiligung von Lehrenden und Studierenden ist eine erhöhte Transparenz des Lehr- und Studienbetriebs, das Aufdecken zeitlicher Verzögerungen im Studien- und Prüfungsverlauf sowie insgesamt die Herstellung einer soliden Informationsbasis zunächst für die Gutachtergruppe und schließlich auch für Entscheidungen und Planungen im Bereich von Studium und Lehre.

4. Die zweite Phase: Externe Evaluation

Die Ergebnisse der Selbstevaluation sind die Grundlage für die hochschulübergreifende externe Evaluation. Dazu werden von der Agentur Expertenkommissionen (Peer-Groups) im Benehmen mit den betroffenen

Fachbereichen berufen. Die Peers besuchen die Einrichtungen und geben im Anschluss an ihre Evaluation Empfehlungen ab, die die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium betreffen. Aus den Berichten soll sich sowohl eine Beurteilung der evaluierten Fächer an den einzelnen Hochschulen als auch eine Betrachtung des Faches insgesamt ergeben.

Die Besuche dieser Peers erfolgen nach einem vorher mit den beteiligten Fachbereichen festgelegten Besuchsplan; er soll eine zweitägige Begehung der Gutachter nach folgendem Grundschemata vorsehen: Am ersten Tag der Begehung erfolgen Gespräche mit der Hochschulleitung, der Arbeitsgruppe des Fachbereichs, die den Bericht zur Selbstevaluation bearbeitet hat, mit Dekanen/innen und Institutsdirektoren/innen, mit der Studienkommission, der Fachstudienberatung sowie mit dem Prüfungsausschuss. Außerdem diskutieren die Experten in getrennten Sitzungen mit Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren. Am zweiten Tag erhalten die Peers eine Führung durch das Fach und führen sog. Einzelfachgespräche. Nach einer anschließenden internen Beratung der Gutachter/innen folgt das Abschlussgespräch mit dem entsprechenden Fachbereich. Die Gutachter äußern sich in dem Abschlussgespräch vor Ort zur Situation des Faches und geben (zunächst noch vorläufige) Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrqualität. Nach ihrem Besuch erstellt die Peer-Group den Entwurf eines Berichts mit Empfehlungen. Den Hochschulen wird Gelegenheit gegeben, zu dem Entwurf Stellung zu nehmen. Zugleich werden die Fachbereiche gebeten, möglichst bald Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen vorzulegen. Die Peer-Group erstellt anschließend unter Berücksichtigung und Einarbeitung dieser Stellungnahmen den Bericht in seiner endgültigen Fassung. Dieser Bericht wird den Hochschulen und der Agentur zugeleitet. Die Agentur erarbeitet anschließend in Abstimmung mit der Expertengruppe die Veröffentlichung.

5. Bisherige Erfahrungen

Aufgrund der Arbeit der ersten Jahre lassen sich einige Erfahrungen ausmachen, die das seinerzeit entwickelte Konzept bestätigen und zugleich Hinweise für die Fortführung geben. Diese Erfahrungen sollen im Folgenden skizziert werden:

5.1 Allgemeine Erfahrungen

Die von Beginn an geäußerte Absicht, die Evaluationsverfahren zu publizieren, führt dazu, dass bereits die interne Evaluation mit großer Sorgfalt betrieben wird. Die externe Evaluation sichert wiederum der vorangehenden internen Evaluation die notwendige Aufmerksamkeit im Fachbereich. Die ursprünglich gehegte Erwartung, die Abschlussberichte ließen sich quasi umstandslos in eine Art Studienführer transformieren, hat sich nicht erfüllt. Hierzu bedarf es noch eines eigenen Arbeitsschrittes, der jedoch von der ZEvA nicht geleistet werden kann. Die Rekrutierung von Gutachtern/innen wird zunehmend schwierig, da der Charme des Neuen und der Vorreiterrolle, die die ZEvA-Verfahren gespielt haben, verfliegt. Zudem bereitet die Gewinnung von Berufspraktikern für die externen Evaluationen größere Mühe.

5.2 Lenkungsgruppe

Die Steuerung durch eine Lenkungsgruppe, in der die Hochschulvertreter dominieren, das Wissenschaftsministerium jedoch aktiv beteiligt ist, hat sich bewährt. Die Hochschulen - vertreten durch Hochschulleitungsmitglieder - bringen ihre Interessen in den Evaluationsprozess ein und werden über die Verfahren im einzelnen informiert. Die Mitwirkung des zuständigen Ministeriums in der Lenkungsgruppe ist aus heutiger Sicht unerlässlich. Ohne ein dauerhaftes Gespräch über Voraussetzungen, Ziele und Ergebnisse der Evaluation, aber vor allem ohne eine vertrauensvolle und unmittelbare Gesprächsbasis mit dem Wissenschaftsministerium, wie sie in der Lenkungsgruppe vorhanden ist, wäre der gesamte Prozess nicht aufrechtzuerhalten.

5.3 Einführungsveranstaltungen

Die vor Beginn der internen Evaluation von der ZEvA angebotenen Workshops für die Fachbereiche haben sich als unerlässlich erwiesen. Struktur und Inhalte der Evaluation können sorgfältig diskutiert werden. Ihre besondere Bedeutung erlangen die Workshops durch die dort getroffenen Vereinbarungen über den Ablauf der gesamten Evaluation und die Struktur der Gutachtergruppe, die dokumentiert und allen beteiligten Fachbereichen zur Verfügung gestellt werden. Unbefriedigend ist die gelegentlich noch zu schwache Beteiligung Studierender an diesen Veranstaltungen.

5.4 Interne Evaluation

Die Qualität der internen Evaluation wird an den für die Gutachter bestimmten Berichten der Fachbereiche deutlich. Ist die Selbstevaluation das Werk nur weniger Fachbereichsmitglieder, so lässt das in der Regel auf schwache Akzeptanz interner Bemühungen um Qualitätssicherung in Lehre und Studium schließen. Die Berichte selbst zeigen häufig eine offene und selbstkritische Analyse, allerdings gibt es auch glatte Außendarstellungen, die Verantwortungen für Schwächen, so sie denn in die Berichte aufgenommen werden, eher außerhalb der Fachbereiche suchen.

Nur selten zeigen sich völlig neue Probleme in der Studienorganisation, eher werden individuell bekannte, aber bisher nicht diskutierte Probleme durch die Aufnahme in einen Bericht diskussionsfähig gemacht.

Die interne Evaluation ist oft auch Anstoß für eine strukturierte Kommunikation über Lehre und Studium zwischen den Statusgruppen innerhalb eines Fachbereichs. Die Gewinnung strukturierter Daten über Lehre und Studium führt zu einer Versachlichung der Debatte über die Qualität der Lehre.

5.5 Externe Evaluation

Die anfängliche Skepsis hinsichtlich einer zu straffen Organisation der Vor-Ort-Begutachtung sowohl bei Gutachtern als auch Fachbereichen ist verflogen. Ähnlich wie bei den vorbereitenden Veranstaltungen für die Fachbereiche sind auch die einführenden und abschließenden jeweils ganztägigen Sitzungen mit den Gutachtern notwendig. Insbesondere die Verständigung über den Umfang und die Themenstellungen der externen Evaluation müssen intensiv diskutiert und konsentiert werden.

Eine durchaus kritische Frage ist die Abgrenzung von Forschungsevaluation von der Lehrevaluation. In den Verfahren der ZEvA hat sich seit Beginn der Evaluationen insofern einiges geändert, als der Forschungsaspekt deutlicher geworden ist. Hierbei geht es jedoch nicht um eine eigene Evaluierung einzelner Forschungsvorhaben der Professoren/innen sowie des weiteren wissenschaftlichen Personals. Es kommt vielmehr darauf an, das wissenschaftliche Profil und die Forschungsschwerpunkte auf der Ebene wissenschaftlicher Einrichtungen (Institute, Seminare etc.) darzustellen und vor allen Dingen im Kontext zu Lehre und Studium zu beschreiben.

Die bisherigen Evaluationen haben gezeigt, daß die Peer-Groups den jeweiligen Fachbereichen Empfehlungen vor allem zu folgenden Bereichen geben: Studieneingangsvoraussetzungen, Struktur und Inhalt des Curriculums, Umsetzung des Curriculums (Studien- und Prüfungsorganisation), Beratung und Betreuung der Studierenden, Gesamtstruktur der Lehreinheit bzw. der an der Lehre beteiligten wissenschaftlichen Einrichtungen. Der letztgenannte Punkt ist ausgesprochen sensibel, da hier Interessen der Hochschulleitungen, Fakultäten und Landesregierung berührt sind.

Zunehmend befassen sich die externen Evaluationen jedoch auch mit den wissenschaftlichen Profilen und Entwicklungsperspektiven einzelner Standorte, der Realisation der Internationalisierung von Studienprogrammen, der tatsächlichen Umsetzung interdisziplinären Studiums und des Praxisbezugs. Schwerer tun sich Gutachtergruppen mit wertenden Aussagen zu Ausbildungs- und Bildungszielen und kennzahlenorientierten Indikatoren.

Teilnehmerverzeichnis

Aldermann Geoffrey, Prof., Pro Vice-Chancellor Middlesex University
Anders Wolfgang, Prof. Dr., Präsident der FH Ludwigshafen – Hochschule für Wirtschaft
Apelt Daniel, Humboldt-Universität zu Berlin
Baeckmann Joachim, Humboldt-Universität zu Berlin
Barthemes Hans, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Bauknecht Hans
Beck Bärbel, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Beckmann Gabriele, Humboldt-Universität zu Berlin
Beekmann Wolfgang, Prof. Dr., Prorektor der Fernuniversität-GH Hagen
Beier Lothar, Dr., Brandenburgische Technische Universität Cottbus
Beißert Jochen, Universität Leipzig
Bergstedt Frederike, Ruhr-Universität Bochum
Biesenthal Andreas, Humboldt-Universität zu Berlin
Blaschke Axel, Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen
Blechschmidt Jürgen, Prof. Dr.-Ing., Prodekan, FH Lübeck
Bohne Bernd-Dieter, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Bojanowsky Arnulf, Prof. Dr., Prorektor, FH Merseburg
Bollé Michael, Prof. Dr., Hochschule der Künste Berlin
Bonnemann A., Dr., Leiter HDZ, Universität der Bundeswehr Hamburg
Brand Martina, Humboldt-Universität zu Berlin
Burger Walter, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Busch Philipp, Universität Rostock
Dahme Christian, Humboldt-Universität zu Berlin
Daniel Hans-Dieter, Prof. Dr., Universität-GH Kassel
Demmel Frederike, TU Berlin
Deutscher Anja, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz
Dietrich Ute, TU Berlin
Durin, Kanzlerin der Kunsthochschule Berlin-Weißensee – Hochschule für Gestaltung
Dworak Anne, FH für öffentliche Verwaltung NRW
Engel Uwe, Prof. Dr., Universität Potsdam
Ernst Stefanie, Dr., FH Münster
Filthaut Heidrun, Hochschule der Künste Berlin
Franke Elk, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Frankeburg Susette, FH Schmalkalden
Frey Hans-Peter, Prof. Dr., Prorektor der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Friedrich Ute, TU Berlin
Gauger Ulrich, Humboldt-Universität zu Berlin
Gehrke Renate, Prof. Dr., Vizepräsidentin der FH für Technik und Wirtschaft Berlin
Gies Horst, Prof. Dr.
Gralki Heinz, Dr., Freie Universität Berlin
Grütters Monika, Abgeordnetenhaus Berlin CDU-Fraktion
Habel Werner, Prof. Dr., Gerhard-Mercator-Universität – GH Duisburg
Habel Edna, Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW
Hansel Stefan, Humboldt-Universität zu Berlin
Hecht Heidemarie, Freie Universität Berlin
Heinrich Peter, Prof. Dr., FH für Verwaltung und Rechtspflege Berlin
Held Melanie, TU Dresden
Hempel Wieland, Dr., Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin
Henningsen Bernd, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Henze Jürgen, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Herberger Klaus, Ltd. Ministerialrat Dr., Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg
Hermanns Harry, Prof. Dr., Prorektor, FH Potsdam
Hertel Ingolf, Prof. Dr., Staatssekretär, Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin
Heyer Heike, Humboldt-Universität zu Berlin
Hillgruber Carsten, Universität zu Köln
Hofmann Stefanie, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Holdack Katja, Humboldt-Universität zu Berlin
Hopbach Achim, Dr., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Horbach Andreas, Dipl.-Ing., Westsächsische Hochschule Zwickau (FH)
Hussels Peter, Prof. Dr., Technische FH Berlin
Jander Anette, Technische FH Berlin
Kalverkämper Hartwig, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Katheder W., Prof. Dr., FH Amberg-Weiden Hochschule für Technik und Wirtschaft
Kausmann Ulrich, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Keefe Robert, Prof. Dr., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Kloepfer Michael, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Kloepffer Michael, Prof. Dr., Deutscher Hochschulverband
Klose Traugott, Freie Universität Berlin
Koegstadt Thomas, TU Berlin
Kollmer Maria, FH Hamburg
Krekeler Gaby, Dr., Universität Potsdam

Krempkow René, TU Dresden
Krieger Wolfgang, Freie Universität Berlin
Kuhler Ingeborg, Prof. Dr., Hochschule der Künste Berlin
Kuhring Carsten, Humboldt-Universität zu Berlin
Lesker Marina, Dr.sc., FH Lausitz
Liebner Brunhilde, Humboldt-Universität zu Berlin
Lischka, Institut für Hochschulforschung Halle
Löffler Ulrich, Georg-August-Universität Göttingen
Lohmann Andrea, FH für Technik und Wirtschaft Berlin
Lömker Klaus, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Maaß Peter, Ruhr-Universität Bochum
Maier Frederike, Prof. Dr., FH für Wirtschaft Berlin
Martens Erika, Freie Universität Berlin
Mayer Evelies, Prof. Dr., TU Darmstadt
Mehnert Helmut, TU Berlin
Maier Wolfgang, Ltd. Ministerialrat Dr., Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Thüringen
Meyer Hans, Prof. Dr. Dr. h.c., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Mittag Sandra, Universität Hamburg
Möbius Thomas, Humboldt-Universität zu Berlin
Möhlmann Reinhard, Humboldt-Universität zu Berlin
Motschmann Uta, Freie Universität Berlin
Motz Gabriele, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Müller-Preußker, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Neef Holger, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Nolle Alfons, Prof. Dr., FH für Technik und Wirtschaft Berlin
Ortolf Fritz, Universität Trier
Osterchrist Kirstin, FH für Wirtschaft Berlin
Panknin Anita, Hochschule der Künste Berlin
Pesditschek Stefanie
Pfaff Christopher, Freie Universität Berlin
Preiß-Allesch Dagmar, Ev. FH Berlin
Pruskil Susanne
Rau Einhard, Dr., Freie Universität Berlin
Reichel Joachim, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Resch Carmen, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Reuke Hermann, Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEVA)
Reuß Claudia, FH Schmalkalden

Roloff Christine, Dr., Universität Dortmund
Roock Sylvia
Roßberg Uta, Universität Leipzig
Rühl Thomas
Sahm Jürgen, Prof. Dr., Vizepräsident der TU Berlin
Sandawi Sammi, Humboldt-Universität zu Berlin
Sandt Bettina, Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Saretz Agnes, Prof. Dr., Prorektorin, FH Lausitz
Schaefer Ursula, Prof. Dr., Vizepräsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Scheffner Dietrich, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Schenk Eberhard, Humboldt-Universität zu Berlin
Schilfert Bernd, Humboldt-Universität zu Berlin
Schlichting Günter, Dr., TU München
Schmid Sabine, Universität Potsdam
Schmohl Maren, Merz Akademie, Hochschule für Gestaltung Stuttgart
Schneider Johann, Prof. Dr., Dekan, FH Frankfurt a.M.
Schneiderheinze Jenny, Humboldt-Universität zu Berlin
Schoenherr, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Schreyer Henning, Prof. Dr., Hochschule der Künste Berlin
Schult Susanne, Dipl.-Soz., Ruhr-Universität Bochum
Schütze Jana, Humboldt-Universität zu Berlin
Schwarz Anna, Prof. Dr., Prorektorin, Europa-Universität Viadrina
Schwarz-Jaroß, Humboldt-Universität zu Berlin
Schwerdtner Wim, Humboldt-Universität zu Berlin
Sieczynski René
Spangenberg Heinz, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Stief Norbert, Universität Potsdam
Stock Helga, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Streich Bernd, Kath. FH Berlin
Stückrath Timm, Dr., TU Berlin
Szemeitzke Bernhrad, Hochschule Bremen
Tenorth Heinz-Elmar, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Thöne Magdalena, Universität Dortmund
Thurian Patrick, Dr., TU Berlin
Vroeijerstijn A.I., Dr., VSNU
Wagner Karin, Prof. Dr., FH für Technik und Wirtschaft Berlin
Walter Angela, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Weber Helmut, Ministerialrat, Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst
Wedell Moritz, Humboldt-Universität zu Berlin

Weiss Cornelius, Prof. Dr., Universität Leipzig
Widmaier, U., Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum
Winter Martin, Dr., Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg
Winterstein Georg, Prof. Dr., FH Mannheim
Wogatzki Susanne, Ev. FH Berlin
Woll Ralf, Prof. Dr.-Ing., TU Cottbus
Wörner Helmut, RD, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
Baden-Württemberg
Zach Juliane, Prof. Dr., Hochschule der Künste Berlin
Zehle Volker, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Zielinski Monika, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin