

Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement

– Erfahrungen und Perspektiven –

2. Arbeitstagung
zur Evaluation an Hochschulen
Berlin, 12./13. Februar 2001

Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001

Diese Publikation ist im Rahmen des *Projekts Qualitätssicherung* entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001
Projekt Qualitätssicherung

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion: Claudia Wolf (verantwortlich), Waldemar Dreger
Ahrstraße 39, D-53175 Bonn
Tel.: 0228-887-0
Telefax: 0228-887181
e-mail: wolf@hrk.de, für Bestellungen: ruetter@hrk.de
Internet: www.hrk.de

Bonn, September 2001

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einführung	
Begrüßung und Eröffnung <i>Prof. Dr.-Ing. Helmut Schmidt</i> Präsident der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	9
Grußwort <i>Prof. Dr. Klaus Landfried</i> Präsident der Hochschulrektorenkonferenz	13
Was erwarten die Studierenden von der Evaluation? <i>Tobias Schulze</i> AStA der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	17
1. Block: Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement	
Moderation <i>Prof. Dr. Christine Labonté-Roset</i> Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin	21
Zur Managementfähigkeit von Hochschulen <i>Prof. Dr. Ada Pellert</i> Karl-Franzens-Universität Graz	23
Qualitätsverbesserung der Lehre <i>Ludwig Voegelin</i> Universität Bremen	33
Qualitätsverbesserung von Personal- und Organisationsstrukturen <i>Prof. Dr. Marcus Siebolds</i> Katholische Fachhochschule Köln	39
2. Block: Externe Evaluation	
Moderation <i>Dr. Wieland Hempel</i> Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Berlin	55
Modelle der externen Evaluation <i>Prof. Volkmar Liebig</i>	

Fachhochschule Ulm	59
Fächerbezogene externe Evaluation <i>Prof. Dr. jur. Werner Nann</i> Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	79
Evaluation im länderübergreifenden Verbund <i>Elisabeth Sundermann</i> Technische Universität Darmstadt	85
3. Block: Evaluation der Forschung	
Moderation <i>Prof. Dr.-Ing. Detlef Liesegang</i> Technische Fachhochschule Berlin	91
Kriterien und Verfahren der Forschungsevaluation <i>Prof. Hans Rainer Friedrich</i> Bundesministerium für Bildung und Forschung	93
Erfahrungen der Forschungsevaluation <i>Prof. Dr. Piotr Salustowicz</i> Fachhochschule Bielefeld	109
Qualität in der angewandten Forschung an Fachhochschulen <i>Prof. Dr. Hans-Jürgen Block</i> Technologiestiftung Schleswig-Holstein	117
Diskussion	124
Schriftliche Protokolle der Arbeitsgruppen	
Arbeitsgruppe 2: Externe Evaluation <i>Dagmar Preiß-Allesch</i> Evangelische Fachhochschule Berlin	135

Arbeitsgruppe 3: Forschungsevaluation <i>Dr. Klaus Flammann</i> Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung <i>Prof. Dr.-Ing. Detlef Liesegang</i> Technische Fachhochschule Berlin	139
Plenumsdiskussion:	
Instrumente zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Forschung	
Arbeitsgruppe 1: Lehrevaluation <i>Bernd Streich</i> Katholische Fachhochschule Berlin	145
Arbeitsgruppe 1A: Lehrevaluation <i>Prof. Dr Renate Gehrke</i> Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	149
Arbeitsgruppe 2: Modelle externer Evaluation <i>Prof. Dr. Erhard Nullmeier</i> Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	159
Arbeitsgruppe 3: Forschungsevaluation <i>Prof. Dr.-Ing. Detlef Liesegang</i> Technische Fachhochschule Berlin	165
Zusammenfassung und Schlusswort	
<i>Dr. Gerhard Schreier</i> Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz	171
Teilnehmerverzeichnis	175

Vorwort

Die Redaktionsgruppe Evaluation der Berliner Fachhochschulen

Mit diesem Tagungsband erhalten Sie einen Über- und Einblick in die 2. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen, zu der im Februar 2001 die Berliner Fachhochschulen und die Hochschulrektorenkonferenz unter der Thematik „Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement“ eingeladen hatten. Die Arbeitstagungen zur Evaluation sind Ergebnis eines vierjährigen Arbeitsaustausches der Berliner Fachhochschulen und des Wirkens der „Redaktionsgruppe Evaluation der Berliner Fachhochschulen“, die auch diesen Austausch mit eigener Dynamik, Kreativität und Kompetenz führt.

Im Wintersemester 1997/98 trafen sich auf Anregung der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Berlin die mit Evaluation Beauftragten der Berliner Fachhochschulen zum ersten Mal, um Erfahrungen und Vorgehensweisen auszutauschen. Beteiligt sind mittlerweile fast alle Berliner Fachhochschulen: die staatlichen, die kirchlichen und die Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung.

Die Sitzungen fanden zuerst nur an der TFH statt, weil der Präsident der TFH, Prof. Dr. Ackermann, damaliger Sprecher der Fachhochschulen in der HRK war, aber seit längerem rotieren die Sitzungen, und so haben die Beteiligten inzwischen auch die anderen Hochschulen kennen gelernt. Die Geschäftsführung der Redaktionsgruppe wechselt wie der Sitzungsort von Hochschule zu Hochschule.

Im Anschluss an die ersten Sitzungen – die im Schnitt zwei- bis dreimal pro Semester stattfinden – einigte man sich mit der Senatsverwaltung auf folgende Unterstützung zur internen Evaluation an den Fachhochschulen. Die Senatsverwaltung finanzierte einen Belegleser und für einen abgeschlossenen Zeitraum eine halbe BAT II-Stelle, zu der später noch eine halbe BAT VII-Stelle hinzukam. Belegleser und Personal werden inzwischen über Bundesmittel bzw. von den Berliner Hochschulen selber finanziert, indem die TFH die Einlesezeit als studentische Hilfskraftstunden in Rechnung stellt. Diese „Evaluationsgeschäftsstelle“ an der TFH kümmert sich seither also um das Einlesen der studentischen Veranstaltungskritik aller beteiligten Berliner

Fachhochschulen, die eine solche durchführen. Wir eruiieren Möglichkeiten, diese Befragungen per Internet abzuwickeln, aber bisher wird weiterhin eifrig mit der Befragungs-Software FBS des Heilbronner Mathematikprofessors Prof. Dr. Frey gearbeitet, die Hochschulen kostenlos zur Verfügung steht.

Die regelmäßigen Sitzungen der Redaktionsgruppe Evaluation der Berliner Fachhochschulen dienen in erster Linie dem Erfahrungsaustausch beim Einsetzen und Durchführen der internen und der externen Evaluation. Der Austausch ist lebendig, da in der Redaktionsgruppe Hochschulleitungen, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Zuständige und Praktiker der Evaluation, Vertreter von kleinen und großen Fachhochschulen vertreten sind und auch ein Austausch mit der Senatsverwaltung als Landesbehörde geführt wird. Wir versuchen voneinander zu lernen und uns gegenseitig Tipps zu geben. Je nach hochschulinternen Gegebenheiten wurde an verschiedenen Projekten zuerst gearbeitet, wie z.B. der Evaluation der Verwaltung, der Praxissemester, der Hochschuldidaktik, etc. Einen Einblick geben die Berichte der Berliner Fachhochschulen, die jeweils zu den Tagungen den Tagungsmappen beigelegt sind (*unter www.tfh-berlin.de/~pkister/eva_t abzurufen*). Wir evaluieren bisher keineswegs im Verbund, werden aber Verbundlösungen bei der externen Evaluation einzelner Studiengänge anstreben. Die Kostenminimierung ist immer ein Gebot.

Inzwischen sind Themen der aktuellen Hochschulentwicklung, der Akkreditierung, der Modularisierung, der Qualitätssicherung und vor allem die Organisation der seit Februar 2000 jährlich stattfindenden Evaluationstagung ebenfalls Gegenstand der Sitzungen der Redaktionsgruppe. Die Tagungen werden in maßgeblicher Zusammenarbeit und Unterstützung durch das Projekt Q der HRK durchgeführt. Die nächste wird am 21./22. Februar 2002 an der TFH Berlin stattfinden (*weitere Informationen unter www.tfh-berlin.de/~pkister/eva_t*).

Unsere Redaktionsgruppe ist im Laufe der fast 4 Jahre bei Wechsel von beteiligten Personen eher größer als kleiner geworden. Besonders freuen wir uns allerdings, dass einige Brandenburger Hochschulen zu uns gestoßen sind. Deshalb sind wir jetzt auch offiziell die „Redaktionsgruppe Evaluation der Hochschulen Berlins und Brandenburgs“.

Annette Jander und Bernd Streich

Begrüßung und Eröffnung

Prof. Dr.-Ing. Helmut Schmidt
Präsident der Fachhochschule für Technik und
Wirtschaft Berlin

Sehr geehrter Herr Präsident, lieber Kollege Landfried, verehrte Gäste aus den Hochschulen unserer Nachbarländer und aus den Ländern der Bundesrepublik, aus den Ministerien und Senatsverwaltungen, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Besonders freue ich mich, Studentinnen und Studenten unter uns begrüßen zu dürfen, denn ohne Sie macht Evaluation der Lehre keinen Sinn. Ihnen allen ein herzliches Willkommen in unserer Hochschule, an unserem Standort in Karlshorst. Wir haben weitere vier Standorte weit verstreut über diese Stadt, vom Nordosten bis hin zum Südosten. Diese auf einen Zentralcampus zusammenzuführen, dafür setzen wir uns schon lange ein und die Zeichen stehen gut, dass eine Entscheidung für diese Zusammenführung – so hoffen wir – noch in diesem Jahr eingeleitet und getroffen wird.

Die FHTW stellt sich den Herausforderungen des Wettbewerbs um Studierende, um das fachlich ausgewiesene Personal, natürlich auch um die Ressourcen, die wir von Staat und Privat für unsere Aufgaben brauchen. Dass wir uns dieser Aufgabe bewusst und erfolgreich annehmen, das haben wir in den letzten Tagen schriftlich bekommen. Die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin ist als „best practice-Hochschule 2001“ ausgezeichnet worden. Anerkennung ist immer Anlass zur Freude, aber auch Ansporn, den eingeschlagenen Weg nun noch besser motiviert fortzuführen. Die Aktivitäten im Bereich der Evaluation waren sicher auch ein wesentlicher Grund, uns diesen Preis für dieses Jahr zuzuerkennen.

Wenn Sie über diese Hochschule noch mehr erfahren wollen, dann haben Sie mannigfaltige Möglichkeiten, sich der Druckwerke oder auch der elektronischen Angebote zu bedienen oder sich auf diesem Standort persönlich einen Eindruck zu machen. Nicht weit von hier können Sie sich auch unser Existenzgründerzentrum anschauen.

Ich habe in die Teilnehmerliste geschaut und festgestellt, dass sich viele von Ihnen bereits im letzten Jahr an der ersten Arbeitstagung zur Evaluation in der Evangelischen Fachhochschule beteiligt haben. Diese Veranstaltung war im Urteil der Teilnehmer ein großer Erfolg. Auch die sehr wertvolle Dokumentation, die uns dankenswerterweise die Hochschulrektorenkonferenz zur Verfügung gestellt hat, hat ein Übriges dazu getan, dass viele von Ihnen heute wieder hier sind und – das ist die größere Freude – noch weitere zahlreiche Interessentinnen und Interessenten den Weg zu uns gefunden haben, um nach dem Aufbruch vor einem Jahr ein gutes Stück auf dem Weg zum Qualitätsmanagement weiter zu gehen. Er ist noch etwas beschwerlich und sicherlich noch keine Autobahn, die schnell und geradlinig zum Ziel führt. Sich in dieser Situation zusammenzutun und diesen Weg gemeinsam zu suchen, das ist eine wichtige Aufgabe dieser heutigen zweiten Tagung. Die Standards der Qualitätssicherung werden hier geschrieben, dokumentiert, die Vielfalt der Möglichkeiten aufgezeigt und die Methoden benannt. Wir haben hier auch die Chance, in die Öffentlichkeit zu kommunizieren, dass wir uns auf dem Weg zum Qualitätsmanagement befinden. Denn das wird immer wichtiger.

„Qualität hat einen guten Klang“ – so leitete Frau Kollegin Meinhold im letzten Jahr ihr Referat ein. Ich ergänze heute: Gute Qualität hat ihren Preis – eine Aussage, der Sie wahrscheinlich leicht zustimmen werden, denn ohne die erforderlichen Ressourcen sehen wir alle die Qualität nicht gesichert. Allerdings betrachten Staat und Gesellschaft diese Aussage auch von der anderen Seite. Sie ahnen schon die Konsequenz, wenn man die Medaille umdreht und sagt: Gutes Geld nur für gute Qualität. Denn gute, bekannte und allseits anerkannte Qualität der Lehre ist unser Hauptanliegen im Kernbereich der Hochschule. Noch geht uns das Wort „Kerngeschäft“ in diesem Zusammenhang nicht so leicht von den Lippen, wenn wir von Lehre und Studium sprechen. Aber auch auf diesen Weg müssen wir uns begeben, denn wir sind nicht allein da auf dem Markt der Bildung in Deutschland und wir sollten auf diesem Markt auch nicht ins Hintertreffen geraten. Im zunehmend wettbewerblich organisierten Bildungsmarkt können wir nur durch Qualität auf Dauer bestehen. Dies ist nicht nur Herausforderung, sondern die große Chance der Hochschulen in Deutschland, mit ihrer Qualität auf diesem Markt aufzutreten.

Zum zweiten, liebe Kolleginnen und Kollegen, sind wir hier zusammgekommen, um den Blick zu weiten und neben der Qualität der Lehre weitere Ziele anzusteuern. In den Fachhochschulen ist Lehre von Anfang an das wichtigste Thema der Evaluation und der Qualitätssicherung gewesen. Forschung, meine sehr verehrten Damen und Herren, ist in seiner Bedeutung auch für die Fachhochschulen zunehmend wichtiger geworden und wird in der Öffentlich-

keit auch wahrgenommen. In den Hochschulen wissen wir, dass diejenigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die durch Forschung und Entwicklung sowie durch Beratung und „Know-how-Transfer“ einen engen Kontakt zu ihrer Praxis halten, erfolgreicher sind und überzeugender auftreten können. Es ist daher nur logisch und aus vielen anderen Gründen auch erforderlich, dass wir uns mit der Forschungsevaluation an unseren Hochschulen befassen.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, arbeitsreiche, aber sicher auch erkenntnisreiche Stunden und Tage liegen vor uns. Ich wünsche Ihnen und uns jedenfalls, dass wir aus dieser Tagung weitere Erkenntnisse ziehen und Erfolge für die Zukunft vorbereiten. Wir sind froh, Gastgeber dieser Veranstaltung sein zu können. Ich danke noch einmal dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, meinem Kollegen Landfried, sehr herzlich für seine Initiative und für seine Unterstützung dieser zweiten Arbeitstagung zur Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement. Herzlichen Dank Herr Landfried, Sie haben das Wort.

Grußwort

Prof. Dr. Klaus Landfried
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

Lieber verehrter Herr Kollege Schmidt, werte Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende, meine Damen und Herren, es ist mir eine große Freude, Sie heute hier im Namen der Hochschulrektorenkonferenz begrüßen zu dürfen, und dem Hausherrn, Herrn Kollegen Schmidt, für die Auszeichnung der FHTW als „best practice-Hochschule“ durch das CHE zu gratulieren.

Bereits im letzten Jahr haben die Berliner Fachhochschulen eine Tagung zur Evaluation an Hochschulen gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz organisiert. Diese Kontinuität, mit der hier in Berlin an der Sicherung und Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre gearbeitet wird, sollte auch für den Senat von Berlin ein Zeichen sein, seine Hochschulen nicht finanziell weiter auszutrocknen.

Ich möchte zunächst der Berliner Arbeitsgruppe für die Anregung zu dieser Veranstaltung, Ihnen Herr Professor Schmidt, stellvertretend für die gastgebende Fachhochschule für Technik und Wirtschaft, und allen an der Vorbereitung und Durchführung Beteiligten meinen herzlichen Dank für Ihr großes Engagement aussprechen.

Hatte der Wissenschaftsrat in seiner Stellungnahme vom Mai 2000 „zur Strukturplanung der Hochschulen in Berlin“ noch kritisiert, dass die Zusammenarbeit der Fachhochschulen untereinander noch unbefriedigend sei, so freue ich mich, dass dies für das Thema „Qualitätssicherung“ aufgrund der Beteiligung aller Berliner Fachhochschulen an dieser Veranstaltung offensichtlich nicht gilt.

Unser Projekt Q ist nach erfolgreichem Abschluss der ersten, dreijährigen Phase, ins 4. Lebensjahr getreten. Dem BMBF sei ausdrücklich und unüberhörbar für die Förderung weiterer 3 Jahre gedacht. Denn einer unserer Wahlsprüche vom Anfang „In God we trust, but all others have to prove their quality“ hat seine Gültigkeit nicht eingebüßt, wenngleich der Einwand einiger weniger, die sozusagen mit den Augen am Hinterkopf durch die Welt zu

schreiten scheinen, Evaluation und gar das „Managen“ von Qualität verletze die Wissenschaftsfreiheit, im Laufe der Zeit leiser geworden ist.

In der Einführungsphase von Evaluationen an Hochschulen wurden im Rahmen solcher Fachtagungen primär grundlegende methodische und instrumentelle Fragen der Lehrevaluation in den Blick genommen. Wir können heute mit Stolz feststellen, dass wir einen Schritt nach vorn gemacht haben.

Bereits das Leitthema dieser Arbeitstagung „Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement“ und die Auswahl der Einzelthemen, die Sie hier erörtern werden – Qualitätsmanagement, Externe Evaluation und Forschungsevaluation – spiegeln diese positive Entwicklung wieder. Sie deckt sich mit meiner Überzeugung, dass eine zu enge Fokussierung auf die Qualitätssicherung des Lehrens selbst ohne hinreichende Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und solch zentraler Komponenten wie die der Forschung zu kurz greift.

Nicht nur die HRK hat in ihren Handreichungen dargelegt, dass es um mehr geht als um die Beurteilung von Einzelleistungen – letztere manchmal im Fachjargon fälschlicherweise gerne auch als „Professorenschelte“ bezeichnet. Nein, stellen Sie sich im Hinblick auf die Lehre nur beispielsweise vor, was passiert, wenn durchaus hervorragende Dozenten auf höchstem Niveau nur ihre „Steckenpferde“ unterrichten, wenig miteinander kommunizieren, und ihre Lehrangebote nicht aufeinander abgestimmt sind. Wie ist es dann um die Transparenz und Einhaltung der Bildungs- und Ausbildungsziele bestellt, und wer kümmert sich um die wohl dosierte inhaltliche Weiterentwicklung der Studiengänge?

Die bisher durchgeführten Evaluationsverfahren zeigen, dass Qualitätsmängel in der Lehre überwiegend auf strukturellen, konzeptionellen und organisatorischen Defiziten beruhen. Diese müssen behoben werden! Und die Rahmenbedingungen von Lehre und Forschung gehören dabei mit auf den Prüfstand.

Aus meiner Sicht bleibt der Grundsatz der methodischen Vielfalt wichtig. Das heißt: Welche qualitätssichernden Maßnahmen eine Hochschule für welche Bereiche zu Grunde legt, bleibt in ihrer Verantwortung. So könnte beispielsweise die Verwaltung nach DIN ISO 9000ff zertifiziert werden, die traditionellen grundständigen Studiengänge und die Forschung würde man regelmäßig evaluieren, die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge den neuen Akkreditierungsverfahren unterziehen.

Es soll allerdings auch nicht in Zweifel gezogen werden, dass sich das 2-stufige Evaluationsverfahren – interne und externe Evaluation – sowohl im Bereich der Lehre als auch der Forschung bestens bewährt hat und daher in den Hochschulen am häufigsten zur Anwendung kommt. Das Peer-Review-Verfahren, über das heute Nachmittag ja auch noch gesprochen wird, dient der Spiegelung und Ergänzung der Selbsteinschätzung des Faches. Der Dialog anerkannter Experten mit den Mitgliedern des evaluierten Fachbereichs – auch mit den Studierenden – gilt als Kernelement dieser wichtigen Evaluationsphase. Aber es bleibt dabei: Evaluationen sind kein Selbstzweck. Sie sind nicht mehr und nicht weniger als Instrumente zur Qualitätsverbesserung. Entscheidend ist, ob sie in konkrete und vor allem nachhaltige Verbesserungsschritte münden.

In diesem Zusammenhang sollten wir uns auch bewusst bleiben, dass, hinter welchen Prozessen auch immer, Menschen stehen: Menschen mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Fähigkeiten, ihrer spezifischen Motivation, aber auch ihren Ängsten. Gerade Veränderungen können Ängste hervorrufen. Schaffen wir es nicht, die beteiligten Menschen für unsere Arbeit zu gewinnen, sie von dem Nutzen und den Vorteilen eines Qualitätssicherungsprozesses zu überzeugen, wird unsere Arbeit möglicherweise nur „tote“ Seiten Papier produzieren. Dies gilt es auf alle Fälle durch umfassende Information, transparente Verfahren und frühzeitigen, gut organisierten Dialog der Beteiligten zu vermeiden.

Und was wird bewirkt, wenn wir einmal über die reine Verbesserung der Forschung und Lehre hinaus denken? Insgesamt wird eine für „Benchmarking“ geeignete Einschätzung der Lehr- und Forschungsleistungen deutscher Hochschulen möglich. Damit unterstützt Qualitätssicherung auch die Standortbestimmung deutscher Hochschulen im nationalen und internationalen Vergleich.

Wenn ich an die konzertierte Aktion von Bund und Ländern unter dem Titel „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ denke und an die Gründung des von der HRK und dem DAAD getragenen „Konsortiums für internationales Wissenschafts- und Hochschulmarketing – GATE“, bin ich sicher, dass wir auch vor diesem Hintergrund in Zukunft noch häufiger über das Thema „Qualität“ und „Profile“ sprechen werden. Denn worauf sonst sollte ein überzeugendes Marketing gründen, wenn nicht auf der nachweislichen Güte des „Produktes“?

Die Berliner Hochschulen haben hinsichtlich dieser Bestrebungen ja etwas motivierenden Rückenwind – oder soll ich sagen „Gegenwind“? – durch die bereits abgeschlossenen Hochschulverträge erfahren. In ihnen hatten sich die Hochschulen insbesondere verpflichtet, ihre Strukturen durch Schwerpunkt- und Profildokumentation aufeinander abzustimmen und Strukturpläne vorzulegen, in denen sie ihre geplanten Profile dokumentieren. Die Idee des Verfahrens, die Bereitschaft zu Strukturreformen mit der Planungssicherheit für die Hochschulen – durch die mehrjährige Festlegung der jährlichen Zuschüsse – zu koppeln, ist meines Erachtens durchaus sinnvoll.

Es scheint allerdings, als ob die „Bühnen“ der Berliner Wissenschafts- bzw. Kulturpolitik erneut Unsicherheiten auf dem „Spielplan“ hätten, die der Verlässlichkeit und damit auch dem Ansehen Berlins schaden könnten. Dabei sind auch unangenehme Wahrheiten, großartigen Lippenbekenntnissen allemal vorzuziehen. Die in Kürze anstehenden Verhandlungen über die Hochschulverträge für die Jahre nach 2003 werden nicht einfach werden, und ich sichere den Berliner Kollegen zu, dass die Hochschulrektorenkonferenz diesen Prozess, der ja modellhaft ist in Deutschland, sorgfältig beobachten und wenn es dann so weit ist, ein klares und deutliches Wort sagen wird.

Ich wünsche uns eine angeregte und ertragreiche Diskussion und hoffe, dass wir auf dem Weg zum Qualitätsmanagement in den nächsten beiden Tagen noch ein gutes Stück voranschreiten! Das ist und bleibt ein Lernprozess mit Risiken. Eines der Risiken hat der englische Komponist Benjamin Britten beschrieben: „Lernen ist wie Rudern im Fluss, gegen die Strömung. Sobald man aufhört, bleibt man zurück.“

Was erwarten die Studierenden von der Evaluation?

Tobias Schulze
AStA der Fachhochschule für Technik und
Wirtschaft Berlin

Der AStA ist gebeten worden, mit den anderen Vertretungen der Berliner-Fachhochschulen über den Themenbereich „Evaluation“ zu diskutieren. Dabei kristallisierten sich für den Bereich Studium und Lehre drei Schlagworte heraus: Transparenz, Veröffentlichung und Konsequenz bzw. Umsetzung. Die Transparenz im Verfahren und die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse ist für uns eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Sie eröffnen erst die Chance auf den Dialog und das Diskutieren zukünftiger Entwicklungen. Die Studierenden – das wurde deutlich – erwarten die namentliche Offenlegung der Ergebnisse der Evaluierung von Studium und Lehre. Ansonsten hätte dieses Verfahren nur eine Alibifunktion und keine durchschlagende Wirkung. Ziel dieser Offenlegung muss jedoch ein Dialog sein.

Damit bin ich bei den Konsequenzen der Evaluation. Wir erwarten von der Evaluierung den Anstoß zum Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden. Studierende sind eben keine Kunden der Hochschule, sondern ihre Mitglieder. Sie haben eine aktive, mitgestaltende Rolle. Sollte die Evaluation des Studiums zu Kundenbefragungen degenerieren, ist ihr Sinn unserer Meinung nach verfehlt. Lehrende und Studierende sollten miteinander über die Formen und Methoden der gemeinsamen Arbeit ins Gespräch kommen. Dozenten müssen die Chance zur Entwicklung und Verbesserung ihrer Wissensvermittlung bekommen. Studierende brauchen Einsicht in ihre eigene Verantwortung für die Qualität der Lehrveranstaltungen. Wenn von Hochschulseite ein „Wir wollen nur die besten Studenten“ zu hören ist, und die Studierenden mit „Wir wollen nur die besten Dozenten“ antworten, ist keinem geholfen. Anstöße zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre können Durchschnittswerte jedoch schwerlich geben. Sie eignen sich lediglich für eine Gesamtbetrachtung, also vor allem für die Darstellung der Hochschule nach außen. Mit Schulnoten und Punktesystemen soll rational betrachtet werden, was nicht – zumindest nicht vollständig – zu rationalisieren ist, nämlich die „Chemie“ zwischen den Menschen, die sich gegenüber sitzen und miteinander arbeiten. An Fach-

hochschulen ist dieser Aspekt noch bedeutsamer vor dem Hintergrund der kleinen Gruppenstärken. Deswegen reicht eine rein statistische Bewertung, wie bisher vorrangig praktiziert, nicht aus. Ein ganzheitlicher Ansatz von Evaluation ist nötig. Auf den Bögen zur Lehrveranstaltungsbefragung muss beispielsweise mehr Raum für qualitative Äußerungen zu verschiedenen Aspekten eingeplant werden. Kapazitäten für die Auswertung dieser Angaben sollten ebenfalls vorhanden sein. Die Verknüpfung von Evaluationsergebnissen mit Tarif- und Dienstrecht halten wir nur in äußersten Fällen für sinnvoll. Das wäre den komplexen Abläufen in Studium und Lehre nicht angemessen und setzte eine der Freiheit der Wissenschaft abträgliche Logik durch. Vielen Dank.

**1. Block:
Evaluation auf dem Weg
zum Qualitätsmanagement**

Moderation

*Prof. Dr. Christine Labonté-Roset
Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin*

Vielen Dank, Herr Schulze. Sehr geehrter Herr Präsident Landfried, lieber Kollege Schmidt, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierenden. Es soll heute morgen um Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement gehen. Evaluation – sei es Selbstevaluation, Evaluation der Lehre und des Studiums, seien es Lehrberichte oder zum Teil auch externe Evaluation – ist inzwischen seit einigen Jahren Bestandteil eines Großteils der deutschen Hochschulen. Die Fachhochschulen in Berlin sind in diesem Prozess insgesamt schon sehr viel weiter als die Universitäten. Am Anfang geschah dies nicht überall ganz freiwillig. Der Anstoß kam zu einem nicht geringen Teil auch über die Hochschulverträge, wenn auch an verschiedenen Hochschulen die Lehrevaluation schon zum regelmäßigen Bestandteil gehörte. Es haben sich – das zeigen die verschiedenen Konferenzen, die in letzter Zeit dazu stattgefunden haben – auf der Grundlage der Empfehlungen von Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz einigermaßen vergleichbare Standards entwickelt, die in der Zwischenzeit fortgeschrieben wurden.

Evaluation ist zunächst einmal ein Instrument. In manchen Diskussionen werden fälschlicherweise Evaluation und Qualitätsmanagement gleichgesetzt. Evaluation muss, wenn sie zum Qualitätsmanagement an den Hochschulen führen soll, Konsequenzen haben. Konsequenzen heißt zum Beispiel: Zielvereinbarungen auf den verschiedenen Ebenen, regelmäßige Überprüfbarkeit etc. Die jeweiligen Beauftragten für Evaluation, für Qualitätsmanagement brauchen dafür auch ein entsprechendes Instrumentarium. Das muss Anreize und Sanktionen einschließen. Von Seiten des Staates wird es solche zunehmend geben, sei es durch leistungsbezogene Mittelzuweisung oder durch die auch schon angesprochene Frage der Akkreditierung von neuen Studiengängen. Für mich – auch das wurde angesprochen – ist die externe Evaluation wichtig. Wenn wir uns in Richtung Qualitätsmanagement bewegen wollen, dann geht es auch um den Dialog mit den externen Peers, und zwar über einen längeren Zeitraum. Und zu den externen Peers sollten immer auch internationale Experten gehören.

Evaluation bleibt Stückwerk, wenn sie nur um die Forschungsevaluation ergänzt wird, und nicht auch eine umfassendere Evaluation bzw. Organisationsentwicklung der Serviceeinrichtungen und der Hochschulverwaltung einbezieht. Der anfänglich durchaus noch spürbare Widerstand zumindest einiger Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen ist inzwischen nach den Erfahrungen mit der Evaluation nicht mehr in diesem Maße vorhanden. Aber von Seiten der Hochschulverwaltungen gibt es doch noch Ängste vor Veränderungen. Ich denke, auch deshalb ist eine umfassende Evaluation aller Bereiche, sowie der von Herrn Landfried und Herrn Schulze angesprochene Dialog in der Hochschule, nötig.

Trotz des geforderten Wettbewerbs zwischen den Hochschulen sind längerfristige Netzwerke im Bereich der Evaluation und der Qualitätsentwicklung notwendig. Ich hoffe, dass diese Tagung dazu beiträgt. Zur Diskussion möchte ich als erstes Frau Pellert begrüßen. Frau Professor Pellert ist Hochschulforscherin und zur Zeit Vizerektorin der Universität Graz, sie ist dort zuständig für Lehre, Personalentwicklung und Frauenförderung.

Zur Managementfähigkeit von Hochschulen

Prof. Dr. Ada Pellert
Karl-Franzens-Universität Graz

Ich begrüße Sie ganz herzlich. Ich freue mich sehr, hier zu sein. Auch in Österreich bewegt uns das Thema der Hochschulreform schon eine geraume Zeit. Im Moment bin ich in meiner Funktion als Vizerektorin mit der Praxis der Hochschulreform befasst. Lothar Zechlin, unser Rektor in Graz, war vorher der Präsident der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg, und es entwickelt sich ein ganz gutes Modell einer österreichisch-deutschen Kooperation.

Das Thema, das mir heute zgedacht ist, ist die Managementfähigkeit von Universitäten. Das ist ein großes Wort, aber offensichtlich hat es etwas mit dem Thema des Qualitätsmanagements zu tun. Zunächst ist die Frage zu stellen: Ist die Universität überhaupt ein Managementobjekt? Das Managementobjekt wäre die Universität als Organisation. Sie entwickelt sich aber gerade erst zu einer Organisation. Organisationsentwicklung in diesem Bereich ist ganz wörtlich zu nehmen: Entwicklung hin zur autonomen Organisation, weg von der staatlichen Anstalt, hin zur sich selbst steuernden Organisation. Ein langer, schwieriger, aber auch aufregender Weg. Es sind in vielen deutschsprachigen Ländern dabei vor allem zwei Ebenen von Bedeutung. Das eine ist im Außenverhältnis der Spielraum, der den Universitäten im Verhältnis zwischen dem Staat und der Organisation Universität eingeräumt wird. In diesem Außenverhältnis spielen die angesprochenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Leistungsverträge, indikatorenbasierte Mittelzuteilung etc. eine ganz wichtige Funktion. Das schließt auch die Form der Organisation und des Personalrechts ein. Wir führen in Österreich gerade eine heftige Diskussion über weitere Schritte in die Autonomie hin zu wirklich eigenständigen Organisationen, einschließlich eines eventuell privatrechtlichen Personalrechts. Zunächst ist im Außenverhältnis klar zu stellen, wie weit man überhaupt in der Lage ist oder wie weit es einem ermöglicht wird, als Organisation zu agieren. In Österreich ist es sicher der Fall, obwohl es sehr widersprüchliche Impulse von staatlicher Seite gibt. In Einzelfragen ist es eine sehr schwierige Situation, die sich gerade in diesem Außenverhältnis spiegelt und die ein rationales, sich selbst steuerndes Agieren äußerst schwierig macht.

Organisationsentwicklung als Voraussetzung der Managementfähigkeit

- Im Außenverhältnis entscheidend: Formen von Zielvereinbarungen, Leistungsverträgen, indikatorbasierter Mittelzuteilung, Form der Organisation, des Personalrechts;
- Im Innenverhältnis: Spannungsfeld individuelle versus institutionelle Autonomie; Spannungsfeld Wissenschaft - Verwaltung

Folie 1

Kommen wir zum Innenverhältnis, das wir wahrscheinlich direkter beeinflussen können. Da wird über die Managementfähigkeit der Universitäten insbesondere in zwei Spannungsfeldern entschieden. Das eine ist das Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und institutioneller Autonomie. Was ich als individuelle Hochschullehrerin an Autonomie gewöhnt bin, gerät unter Umständen in Widerspruch zu der erhöhten institutionellen Autonomie, die mehr Miteinander fördert. Das zweite Spannungsfeld bewegt sich zwischen Wissenschaft und Verwaltung. Das sind zwei Bereiche, die ganz unterschiedliche Organisationskulturen und -strukturen haben und in allen Universitäten dieser Welt ein gewisses Spannungsfeld darstellen. Wie wir das bewältigen, wird darüber entscheiden, wie managementfähig die Universität ist. Das heißt, wir müssen sehr angepasste Formen für das Management von Universitäten finden. Da hilft auch der Blick in die Wirtschaft herzlich wenig. Es ist eine besondere Organisation, mit der wir es zu tun haben, und wir müssen besondere Formen des Managements entwickeln. Was gehört zu den Besonderheiten dieser Organisation? Zunächst einmal die hohe Autonomie, aber sie ist ja auch Leistungsvoraussetzung bis zu dem gewissen Grad. Ich muss eine mich selbst motivierende Expertin sein, um hier gute Leistungen erbringen zu können.

nen. Wir erwarten selbständig arbeitende Hochschullehrende, die Jahre investiert haben in den Aufbau ihrer Expertise, die bestimmte Freiräume benötigen und die meistens auch dienstrechtlich entsprechend abgesichert sind. Das Kapital der Organisation, um einen Begriff der Wirtschaft zu nennen, ist sozusagen in den Köpfen der einzelnen. Das Personal ist in jeder Hinsicht die Ressource und es muss gelingen, Bedingungen der Selbstmotivation zu stimulieren. Ich glaube nicht, dass es Aufgabe der Leitung ist, direkt zu motivieren. In Wirtschaftsunternehmen wird das auch als Aufgabe der Leitung gesehen, aber nicht an den Universitäten. Da sind autonom arbeitende Menschen, aber wir müssen ihnen die entsprechenden Bedingungen bieten. Expertenorganisationen als Organisationstypus haben eine gewisse Schwierigkeit mit jenen Experten und Expertinnen, die eben nicht so motiviert sind, die sich nicht an die Qualitätsstandards der Profession halten. Die Leitung und das Management muss darauf achten, dass festgehaltene Qualitätsstandards auch tatsächlich eingehalten werden.

Besondere Formen des Managements für eine besondere Organisation

- Bedeutung der individuellen Autonomie und Motivation:
 - Management muß Bedingungen der Selbstmotivation entwickeln,
 - Einhaltung von Qualitätsstandards überprüfen
 - und institutionelle Prioritäten setzen;

Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass die Reputation des Einzelnen ganz wichtig ist für die Reputation der Gesamtorganisation und diese Reputation definiert sich sehr stark über die Disziplin. Zur Disziplin entwickelt man auch eine bestimmte Loyalität. In der Karrierelegik wird die Disziplin weit stärker belohnt als das Engagement für die Organisation, die dem gegenübersteht. Universitäten sind eine Art Matrix-Organisation mit zwei Logiken: das System der Disziplin und das soziale System der Organisation. Auf der Ebene der Organisation gibt es eine Vielzahl von lose nebeneinander stehenden Einzelbausteinen im Sinne einer fragmentierten Organisation. Für unser Thema der Managementfähigkeit heißt das, dass es wichtig ist zu studieren, was die Stärken und Schwächen der einzelnen Kulturen sind, um die Gesamtorganisation weiter zu bringen. Wir brauchen gar nicht zu versuchen, diese Einzelkulturen zu ändern. Ich glaube, sie bringen jeweils etwas Unterschiedliches ein. Es geht darum, diesen Verbund zu organisieren.

Besonderheiten der Organisation und des Managements

- Dominanz der Disziplin -> Beschäftigung mit Gesamtorganisation stimulieren
- Spezialisierung des Wissens/Fragmentierung der Organisation->
 - Hoher Koordinationsaufwand, Stärken/Schwächenanalyse einzelner Kulturen
- Ungeliebte(s) Verwaltung, Leitung, Management -> Kompetenz des administrativen Netzes

Folie 3

Ein weiterer Punkt: ungeliebte Verwaltung, ungeliebte Leitung. Verwaltungskräfte sind meistens die Einzigen mit einem wirklich fachlichen Interesse an der Weiterentwicklung der Gesamtorganisation. Sie halten diese Organisationen zusammen. Auf der anderen steht der akademische Bereich, der die

Verwaltung eigentlich als permanente Quelle der Störung der eigentlichen Arbeit erlebt. Ich glaube, wir haben hier zwei Kulturen, die jetzt stärker werden auf der Ebene der Universität. Insgesamt haben wir ein Leitungsdefizit an Universitäten. Wir sind nicht für Leitungsaufgaben ausgebildet, wir werden nicht dafür belohnt. Zum Teil haben wir auch vielleicht merkwürdige Vorstellungen von Leitung. Wir setzen einfach noch viel zu wenige Ressourcen für das Managementthema ein, in personeller, aber auch finanzieller Hinsicht. Bei uns ist es teilweise schon schwierig Personen zu finden, die überhaupt bereit sind, akademische Managementfunktionen zu übernehmen. Die entscheidende Qualität der Managementfähigkeit wird sein, gelingt es ein administratives Netz aufzubauen, bestehend aus der klassischen Verwaltung, aber auch den neuen Dienstleistungseinrichtungen (die dazwischen liegen und neue Aufgaben wie etwa Evaluation, Personalentwicklung oder Öffentlichkeitsarbeit übernehmen) und dem klassisch-wissenschaftlich-akademischen Bereich. Das heißt, wir müssen diese verschiedenen Ebenen, auf denen Managementaufgaben wahrgenommen werden, miteinander verbinden und so ein administratives Netz zwischen zentraler und dezentraler Ebene, aber eben auch zwischen klassischer Verwaltung und dem akademischen Bereich erzeugen.

Eine weitere Besonderheit dieser Organisation ist das Qualitätsmanagement, die professionelle Selbstkontrolle. Die hat im akademischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert. Sie können von außen sehr schwer feststellen, was Qualität ist. Sie können Qualitätskontrollen sehr schlecht standardisieren. Es gibt keine quantitativ messbaren Vorgaben. Sie sind darauf angewiesen, dass Peer Groups vom selben Fach hier eine Einschätzung vornehmen. Ich denke, das ist einfach ein Merkmal dieser Organisation, dass diese Form der Qualitätsfeststellungen einen hohen Stellenwert hat. Akademische Innenansichten allein reichen aber nicht aus, um festzustellen, was Qualität ist. Eine wichtige Aufgabe auch des Managements oder der Leitung ist es, darauf zu achten, dass immer rechtzeitig genügend externe Sichtweisen einfließen, weil die Universität als Expertenorganisation eine gewisse Schwäche hat, sich selbst von außen anzuschauen. Sie neigt dazu, diese Außenbedürfnisse zu vernachlässigen. Das heißt generell, wir müssen uns verabschieden von traditionellen Leitungsvorstellungen, die in Richtung Koordination, Motivation gehen.

Besonderheiten der Organisation und des Managements

- Bedeutung der professionellen Selbstkontrolle
-> Management muß darauf achten, dass externe Sichtweisen einfließen
- Generell: Abschied von traditionellen Managementvorstellungen; Bedeutung von Widerspruchsmanagement, aktiver Außenvertretung, Stärkung dezentraler Einheiten und Gestaltung v. Kommunikation

Folie 4

Sie müssen hier Leitungsvorstellungen, Managementvorstellungen entwickeln, die Selbstorganisationsprozesse stützen und nicht so sehr direkt zugreifen können, sondern eher den Kontext an den richtigen Punkten gestalten. Ganz wichtig ist das Aushalten-Können von Widersprüchen, weil Universitäten, Hochschulen insgesamt als Organisationen sehr widersprüchliche Ziele verfolgen sollen. Ich nenne nur einen Grundwiderspruch: Sie sollen zum einen sehr nahe an der Gesellschaft sein, möglichst direkt Bedürfnisse befriedigen oder das jetzt gerade benötigte Wissen zur Verfügung stellen. Andererseits wird doch erwartet, dass sie auch eine gewisse Distanz zu diesem Alltagstreiben entwickeln, längerfristige Vorstellungen haben, nicht nur Innovationen anstoßen, sondern auch Traditionen bewahren. Sie können auf der Ebene dieser Ziele sehr viele Widerspruchspaare identifizieren die zeigen, dass dies sehr wertvolle Konflikte sind, die auch das Faszinierende dieser Organisationen ausmachen. Bezogen auf den normalen Alltag bedeutet das eine hohe Frustrationstoleranz. Sie wissen eigentlich nicht genau, welche Managementstrategien überhaupt zum Erfolg führen, weil die Vielfalt der Gruppen, Organisationsmodelle und dergleichen ziemlich heterogen ist. Es ist ganz wichtig, die dezentralen Einheiten, Institute, Fachbereiche, dort wo die eigentliche Arbeit passiert, in ihren Arbeiten zu unterstützen und sie anzure-

gen, sich mit Belangen der Gesamtorganisation zu beschäftigen. Diese Experten und Expertinnen an der Basis sind ganz wichtig, müssen aber auch dazu angeleitet werden, sich mit Aspekten der Gesamtorganisation zu beschäftigen. Ich glaube, zur Managementfähigkeit an Hochschulen gehört es ganz stark, informelle und formelle Gelegenheiten für Kommunikation auszugestalten. Universitäten, Hochschulen insgesamt, machen oft einen sehr kommunikationsintensiven Eindruck; viele Besprechungen, Sitzungen, Gremien usw. Wenn man dann genau hinschaut, wird über die wichtigen Fragen sehr selten gemeinsam gesprochen.

Qualitätsmanagement – kritische Bereiche

- Grundkonsens?
- Verknüpfung vielfältiger Ausschnitte?
- Verknüpfung mit Zieldiskussion?
- Kommunikationsorte?

Folie 5

Damit komme ich zum Punkt des Qualitätsmanagements als solchen. Wir wollen uns ja nicht nur mit Managementfähigkeit im Allgemeinen befassen, sondern bezogen darauf, wie wir die Qualität unserer Leistungen verbessern können. Hier sehe ich vor allem folgende kritische Bereiche: Gibt es denn wirklich flächendeckend an Hochschulen einen „Grundkonsens“, dass diese Auseinandersetzung mit der eigenen Qualität etwas ganz wichtiges ist und dass es nicht nur darum geht, sich individuell damit auseinander zu setzen, sondern gemeinsam Qualität festzustellen? Gibt es wirklich diesen weit verbreiteten Wunsch, mehr über sich selbst zu wissen? Meines Erachtens muss

es diesen Grundkonsens geben, dass es zu unserer Arbeit gehört, sich mit diesen Qualitätsfragen zu beschäftigen und dass es uns auch gut tut, wenn wir dann noch selbst Standards mit definieren können und nicht von außen überrollt werden.

Was ist mit „Verknüpfung vielfältiger Ausschnitte“ gemeint? Wenn Evaluation überführt werden soll in Qualitätsmanagement, das ja doch mehr ist, dann müsste man sehr viele unterschiedliche Ausschnitte unserer Leistungen anschauen und evaluieren und vor allem auch variieren, wen man befragt: Studierende, Peers, Absolventen etc. Nur dann, wenn wir vielfältige Ausschnitte unseres Geschehens miteinander kombinieren, bekommen wir ein einigermaßen zutreffendes Bild über die Qualität unserer Leistungen. Wir haben im Moment die Schwierigkeit, dass zum Beispiel sehr viel Energie in den Bereich der Lehre, in eine Methode verwandt wird, und man damit häufig so ausgelastet ist, dass man diese vielfältigen Ausschnitte gar nicht mehr organisieren kann. Ich glaube, man muss aufpassen, dass man nicht zu eindimensional wird.

Der nächste Punkt ist die „Verknüpfung mit der Zieldiskussion“. Qualität ist ein relatives Konzept. Es kann in Kombination mit einer Zieldiskussion festgelegt werden. Führen wir diese Diskussion ausreichend, um wirklich von der Evaluation zu Qualitätsmanagement zu kommen? Man braucht auch sonst mehr Gelegenheiten, um über diese Ziele von einzelnen Reformschritten zu einer halbwegs einheitlichen Meinung zu kommen. Um gemeinsam handeln zu können, braucht man einen Minimalkonsens darüber, in welche Richtung man gehen möchte. Das führt mich immer wieder auf den letzten Punkt der „Kommunikationsorte“. Wo werden diese ganzen Informationen, die wir mittels Evaluation erheben, eigentlich verarbeitet? Es gibt die Euphorie, ganz viele Daten zusammenzutragen und dann zucken die Verantwortlichen immer zusammen, wenn wir zum Beispiel Fragen stellen oder dergleichen. Finden wir auch wirklich die Orte, wo die Daten wirklich verarbeitet werden? Evaluation ist ein Anlass für Kommunikation, für Dialog. Ich finde, das kann man nur unterstreichen. Aber wir müssen uns dann auch Zeit für diesen Dialog, sei es in Lehrveranstaltungen, aber auch unter den Kollegen und Kolleginnen, nehmen. Vor allem müssen die Kommunikationsorte identifiziert werden. Bei uns haben zum Beispiel die Institute eine ganz wichtige Rolle, die die Ergebnisse dann auch in Entwicklungen überführen können. Wenn das der falsche Ort ist, der gar nicht zuständig ist oder nicht die Möglichkeiten hat, dann ist es schwierig.

Damit komme ich zu meinem kurzen Resumé. Was ist nötig, um zur managementfähigen Universität zu kommen? Ich glaube, die Synthese zwischen Managern und Intellektuellen ist schwierig. Hier treffen zwei total unterschiedliche Logiken aufeinander, die einander auch widersprechen. Manager wollen Organisationen verbessern, Intellektuelle sehen die Organisation eigentlich als Instrument, um ihre Ideen verbessern zu können. Wenn uns diese Synthese gelingt, dann können wir auch in Richtung Qualitätsmanagement weiter kommen. Die Verknüpfung zwischen individueller Reputation und institutioneller Reputation ist auch sehr wichtig, weil es mir persönlich etwas bringt, wenn die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft einen ausgezeichneten Ruf hat. Dann schlägt das wieder auf mich zurück und ich habe einfach mehr eigene Motivation, an der Organisationsentwicklung mitzuwirken.

Resumé – was braucht es?

- Synthese zwischen Managern und Intellektuellen
- Verknüpfung zwischen individueller und institutioneller Reputation
- Qualitätssicherungsnetzwerke – Lernen voneinander
- Balance zwischen Irritation und Beruhigung

Ein Letztes: die Balance zwischen Irritation, Angst und Beruhigung. Ich erlebe die Hochschulen im Moment sehr irritiert. In Österreich erleben wir im Moment einen Reformstakkato. Dann besteht die Gefahr, selbst die Gutwilligsten und Engagiertesten zu verlieren, weil wir ja versuchen, im laufenden Betrieb zu reformieren. Auf der anderen Seite ist jedem klar, dass aus dem Inneren zu wenig Reformimpulse kommen. Es bedarf des Anstoßes von außen. Also, ich brauche diese Irritation. Aber ich wünsche uns allen, dass sie in einem Tempo erfolgt, dass wir diese Irritation von außen auch wirklich gut aufnehmen und in zukunftssträchtige Entwicklungen übersetzen können. Danke.

Qualitätsverbesserung der Lehre

*Ludwig Voegelin
Universität Bremen*

Das Thema, das mir gestellt worden ist, heißt „Qualitätsverbesserung der Lehre“. Das ist ein weites Feld. Deswegen will ich eine mögliche Deutung des Themas gleich zur Seite stellen, nämlich die Frage nach der Qualitätsverbesserung des Lehr- und Lerngeschehens vor Ort in den Lehrveranstaltungen. Dazu möchte ich heute nichts sagen. Ich will vielmehr auf einige wenige Aspekte aufmerksam machen, die Qualitätsverbesserung von Studienprogrammen und den Gesamtprozess von Lehre in den Hochschulen betreffen. Diese Hinweise gebe ich vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrungen des Verbundes norddeutscher Universitäten mit dem von ihm entwickelten und auch von der HRK anerkannten Evaluationsverfahren.

Die Notwendigkeit von intensiven Bemühungen um eine Verbesserung der Lehre hat in den letzten Jahren ebenso zugenommen wie die Bereitschaft der Hochschulen, Fachbereiche und Studiengänge, sich dieser Herausforderung zu stellen.

Die Bildungspolitik beklagt die mangelnde internationale Orientierung in der Ausbildung und der erzeugten Qualifikationen und damit die mangelnde Vorbereitung auf einen globalisierten Akademikerarbeitsmarkt. Die Wirtschaft beklagt mangelnde Fähigkeiten der Absolventen zu interdisziplinärer Arbeit und Teamfähigkeit, gepaart mit dem Vorwurf insbesondere an die Universitäten, die Ausbildung sei nicht praxisorientiert genug. Wirtschaft und Bildungspolitik beklagen gemeinsam die mangelnde Flexibilität der Ausbildung und der erzeugten Qualifikationen bezüglich der sich rasch wandelnden beruflichen Anforderungen an akademischen Arbeitskräften. Und alle beklagen das hohe Alter der Absolventen und Absolventinnen, obwohl doch gerade das Schulaustrittsalter und die rückläufige Bereitschaft, direkt nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen, mindestens genauso verantwortlich ist wie die sicherlich zu langen Studienzeiten. Die Hochschulen haben begonnen, auf diese Kritik zu reagieren. Innerhalb relativ kurzer Zeit sind über 600 zum guten Teil internationalisierte, gestufte Studienprogramme, Bachelor- und Masterstudiengänge, entwickelt worden. Die Zahl der Doppeldiplome ge-

meinsam mit ausländischen Partneruniversitäten oder Hochschulen hat deutlich zugenommen. Die fremdsprachlichen Angebote an den Hochschulen nehmen zu. In den letzten Jahren sind eine Vielzahl von neuen Studiengängen, insbesondere – das muss man deutlich hervorheben – an Fachhochschulen entwickelt worden. Zum Beispiel: Mechatronik in den Ingenieurwissenschaften oder Kulturmanagement in den Kultur- und Sozialwissenschaften; Studienangebote, die nicht mehr monodisziplinär angelegt sind, sondern unter Nutzung verschiedener Teildisziplinen auf neue gesellschaftliche Problemlagen und berufliche Anforderungen reagieren und dafür qualifizieren. Diese Entwicklung findet ihre Fortsetzung in der jetzt begonnenen Diskussion um die Einführung modularisierter Studienprogramme, indem durch eine Erleichterung der Anerkennung einzelner Module in verschiedenen Studienprogrammen und durch die Erhöhung der Wahlfreiheiten für Studierende flexiblere und individualisiertere Qualifikationen erworben werden können. Es gibt also Qualitätsverbesserungen der Lehre auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen, die sicherlich dem einen oder anderen nicht schnell genug vorankommen mögen, die aber doch etwas anderes belegen als die gerne beschworene Reformunfähigkeit deutscher Hochschulen.

Mindestens ebenso wichtig wie die Kritik an den erzeugten Qualifikationen und im Alltag der Hochschulen erheblich wirkungsvoller sind für das brisante Thema der „Notwendigkeit zur Verbesserung der Qualität der Lehre“ die Vorwürfe an die Hochschulen, sie produzierten zu wenig Absolventen, die Absolventen studierten zu lange und die Quote des vorzeitigen Studienabbruchs, der Schwund, sei viel zu groß. Kritisiert wird also nur indirekt die inhaltliche Qualität der Ausbildung oder der fertigen Akademiker, sondern vielmehr die mangelnde Effizienz der Ausbildung. Nun hängt zwar die Qualität des Produkts, eine gute Qualifikation, mit dem Prozess seiner Herstellung zusammen. Eine Absolventin, die ihr Examen in der Regelstudienzeit erworben hat, mag auf dem Arbeitsmarkt gegenüber Längerstudierenden einen Vorteil haben. Trotzdem ist die Studiendauer, wenn überhaupt, nur ein indirektes Qualitätsmerkmal, wenn wir nicht behaupten wollen, dass die 30-40% Teilzeitstudierende, die bekanntlich länger für ihren Studienabschluss brauchen, von vornherein auch die schlechteren Akademiker werden. Andererseits wäre zum Beispiel eine Steigerung der Absolventenzahlen und damit der Absolventenquoten durch die Senkung der Anforderungen im Studium denkbar. Ein messbarer Erfolg, der allerdings nur wenig mit Qualitätsverbesserung zu tun hätte. Effizienz mag also ein notwendiger integraler Bestandteil von Qualität sein. Sie ist jedoch sicher nicht eine hinreichende Bedingung. Gleichwohl ist die Effizienz der Lehre in den Diskussionen dominant. Denn bei der Verteilung der Landesmittel auf die Hochschulen, die um knappe Bildungsetats

konkurrieren, werden mit der Einführung von Globalhaushalten aus den Messgrößen für effiziente Lehre Indikatoren, die den Mittelzufluss an die Hochschulen und innerhalb der Hochschulen an die Fachbereiche und Studiengänge nachhaltig beeinflussen. Das geht so weit, dass nun auch die Verteilungskriterien der Mittel des Hochschulbauförderungsgesetzes, die bisher auf die Bundesländer nach Studierendenzahlen verteilt worden sind, sich nunmehr nach der relationalen Anzahl kurz studierender Absolventen richten sollen. Innerhalb der Hochschule und insbesondere dort, wo Globalhaushalte eingerichtet worden sind, spielt diese indikatorengesteuerte Mittelverteilung eine zunehmende Rolle. Nicht nur Studierendenzahlen und Auslastungsquoten, sondern eben auch Schwund, Studiendauer, Absolventenzahlen und Erfolgsquoten gehen in die Mittelverteilung ein. Dies ist – so kann man das zumindest auch sehen – zunächst erfreulich, denn diese Entwicklung gibt der Hauptaufgabe und -funktion „Lehre“ in den Hochschulen wieder das nötige Gewicht zurück. Qualitätsgesicherte Lehre als eine der Hauptaufgaben der Hochschulen wird durch solche Anreizsysteme in den Vordergrund gerückt. So soll sich die Verbesserung der Effizienz eines Studienganges, eines Fachbereichs oder der Hochschule insgesamt finanziell lohnen und zugleich die Mitglieder der Institution motivieren, mehr Gewicht auf ihre Dienstaufgabe Lehre und Lehren zu legen.

Vor diesem Hintergrund sind die Hochschulen in Bewegung geraten. Eine Vielzahl von Maßnahmen wie Einführungsveranstaltungen, Verbesserung des Studien- und Beratungsangebotes, Verbesserungen der Lesbarkeit von Prüfungsordnungen, abgeschichtete Prüfungsmöglichkeiten sind begonnen, eingeführt und geplant worden, die die Lehrleistung bzw. den messbaren Lehrerfolg erhöhen sollen. Insgesamt ist dabei auffällig, dass fast alle Maßnahmen, die fächerspezifisch zur Qualitätsverbesserung der Lehre bzw. zur Steigerung des Ausbildungsergebnisses im oben genannten Sinn in den Hochschulen diskutiert werden, auf die Steuerung oder Beeinflussung des Studierverhaltens zielen. Für das gute Ziel „mehr exzellente Absolventen in kürzerer Zeit“ bekommen Studierende neue Prüfungsordnungen, müssen die Studierenden an Studienberatungen obligatorisch teilnehmen, werden Studiengebühren zumindest für Langzeitstudierende eingeführt, wird über die Einführung von Prüfungsanmeldungen von Amts wegen bei Fristüberschreitungen nachgedacht oder sogar direkt eine Zwangsexmatrikulation nach Überschreiten bestimmter Studiendauern in Erwägung gezogen. Deutlich weniger häufig findet man in der Diskussion Hinweise auf Erwägungen, wie denn die Lehrenden – so es denn erforderlich wäre –, zur Verbesserung ihres Beitrages zur Qualität der Lehre motiviert oder gar angehalten werden könnten. Spärlich sind z.B. Hinweise auf eine verpflichtende Teilnahme von Lehrenden an hochschuldi-

daktischer Fortbildung, fast unbekannt sind Sanktionen etwa bei der Nichtabhaltung von Sprechstunden oder dergleichen. Ich komme nachher noch einmal kurz auf diesen Sachverhalt zurück.

Unstrittig ist inzwischen, dass eine Qualitätsverbesserung der Lehre eine Analyse der studiengangspezifischen Stärken und Schwächen im Studienalltag zwingend voraussetzt. Ob dies dann im ersten Schritt Qualitätshandbuch heißt oder Selbstbeschreibung des Faches, ist dabei vergleichsweise unerheblich. Immer geht es um die selbstkritische, detaillierte und transparente Darstellung der Studienwirklichkeit durch die Betroffenen und der vorher diskutierten und akzeptierten Ziele. Unstrittig ist auch, dass diese Selbstbeschreibung im Peer-Group-Verfahren durch Außenstehende, Fachkundige, Gutachtende gespiegelt werden muss, um zu handlungs- und maßnahmenorientierten Beurteilungen zu kommen.

Ich möchte für die Diskussion um die Evaluation des Lehrprozesses drei Hinweise geben. Der erste Hinweis bezieht sich auf die Wirksamkeit von Evaluation und ihren Ergebnissen. Ein Evaluationsverfahren endet mit Hinweisen auf Maßnahmen zur Behebung festgestellter Schwächen und weiterer Profilierung ermittelter Stärken. Ob diese Maßnahmen wirksam, sie also nun eingeleitet und umgesetzt werden oder ob das Gutachten in der Schublade verschwindet, hängt wesentlich von der Gestaltung des Evaluationsprozesses selbst ab. Der worst case wäre, wenn die Selbstbeschreibung, und ich rede über Dinge, die schon vorgekommen sind, durch einen Beauftragten des Studienganges oder den Studiendekan formuliert, an eine von außen eingesetzte Gutachtergruppe gegeben wird, und diese ihr Gutachten an den entsprechend Zuständigen geben würde. In einem solchen Fall hätte das Fach, die Lehrenden und Studierenden im Studiengang vom Evaluationsverfahren schlicht nichts bemerkt. Eine Qualitätsverbesserung der Lehre wäre, vorsichtig gesagt, eher unwahrscheinlich. Wenn die Vorschläge des Gutachtens im Fach daher produktiv aufgegriffen werden sollen, muss im Prozess der Selbstbeschreibung eine Ziel- und Kritikdiskussion begonnen werden, in die möglichst viele Lehrende und Studierende einbezogen werden. Dies gilt in gleichem Maße für die Diskussion des Gutachtens und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen. Die Bedeutung von Dialog in diesem Sinne ist schon mehrfach betont worden. Denn Lehre ist nicht nur ein kommunikativer Prozess zwischen Lehrenden und Studierenden in Lehrveranstaltungen, sondern der Zustand und die Veränderungsmöglichkeiten eines Studienganges hängen ganz wesentlich auch davon ab, ob die Lehrenden des Studiengangs miteinander und mit den Studierenden über dessen Gestaltung reden. Im Rahmen solcher Kommunikationen werden Selbstverpflichtungen eingegangen – es gilt das gesprochene

Wort – die es jedem einzelnen schwer machen, sich den Handlungskonsequenzen einfach zu entziehen. Dies ändert grundsätzlich nichts daran – jetzt komme ich noch einmal auf die Lehrenden zurück –, dass durch die hochprivilegierte Ausgestaltung der Professorenrolle, des Professorenberufes in unserer Republik, sich jeder einzelne Lehrende der aktiven Beteiligung an der Qualitätsverbesserung der Lehre schlicht entziehen kann. Aber ein dialogisches Verfahren kann diesen Rückzug zumindest deutlich erschweren. Im Übrigen empfiehlt es sich sicherlich, auf Grund unserer Erfahrungen mit solchen Evaluationsverfahren, über Anreizsysteme nachzudenken, die es für Lehrende attraktiv erscheinen lassen, sich an Reformprozessen zu beteiligen.

Der zweite Hinweis bezieht sich auf die Frage der Nachhaltigkeit des durch die Evaluation eingeleiteten Reformprozesses. Reform- und Veränderungsprozesse der Lehre müssen zusätzlich zum Lehralltag bearbeitet und erledigt werden. Das kann auch ein bisschen viel werden, solange die Maßnahmen noch nicht in den (neuen) Alltag integriert sind. Der Alltag neigt dabei zu einer gewissen Dominanz und die grundsätzlich als notwendig erkannten Qualitätsverbesserungsmaßnahmen verzögern sich. Manchmal gehen sie auch verloren. Dagegen hat es sich als wirksam erwiesen, dass zwischen der Hochschulleitung und dem Fach oder dem Fachbereich bezüglich der Evaluationsergebnisse eine Zielvereinbarung – andere sagen „Kontrakt“ – geschlossen wird, in der die einzuleitenden Maßnahmen beschrieben, Fristen für die Erledigung oder Meilensteine auf den Weg dorthin festgelegt und Verantwortliche benannt werden. Die Hochschulleitung legt in der Zielvereinbarung ihrerseits fest, wie sie und mit welchen konkreten Hilfsmitteln sie den Prozess der Qualitätsverbesserung auf der Grundlage des Evaluationsergebnisses unterstützen wird. Diese Zielvereinbarungen oder Kontrakte legen so Verantwortlichkeiten fest und machen den Prozess der Qualitätsverbesserung in einem Studiengang, in einem Fachbereich, nicht nur zu einer Angelegenheit des Faches, sondern auch zur Angelegenheit der Gesamteinstitution Hochschule.

Dieses führt zu dem dritten und letzten Hinweis. Wenn die Qualitätsverbesserung von Lehre, von Studium und von der Qualität der Qualifikationen der Absolventinnen und Absolventen einer Hochschule erreicht werden soll, können die dafür erforderlichen Maßnahmen nicht mehr allein auf das Geschäftsfeld Lehre der Institution Hochschule bezogen bleiben. Wie bereits dargestellt, berührt zum Beispiel die Verteilung der Ressourcen zwischen den Hochschulen und in den Hochschulen nach mehr ergebnisbezogenen Indikatoren die Gesamtmittelverteilung. Forschung und Forschungsförderung, Einwerbung von Drittmitteln, Transferleistungen, wissenschaftliche Weiterbildung und die wissenschaftliche Nützlichkeit der Forschung sind nicht mehr

allein Maßstab für die Akzeptanz und für die finanzielle Förderung der Hochschulen. Die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit von Qualitätsverbesserungen und entsprechenden Maßnahmen in der Lehre entscheidet sich daher daran, ob die Qualitätsverbesserung der Lehre als strategisches Ziel in die Gesamtstrategie einer Hochschule aufgenommen und ernst genommen wird. Anders ausgedrückt, solange die Qualitätsverbesserung von Lehre als ein gesondertes Problem neben den anderen Forschungs- und Transferleistungen usw. wahrgenommen wird und in der Institution Hochschule dementsprechend die Entscheidungsmechanismen ablaufen, wird es nicht zu einer wirksamen und nachhaltigen Verbesserung der Lehrqualität kommen. An vielen Hochschulen sind bereits Prozesse zur Leitbildentwicklung durchgeführt worden und in einigen Hochschulen laufen solche Prozesse an. In diese Leitbilder als gesamtstrategischem Ausdruck einer profilorientierten Hochschule muss die Qualität der Lehre und ihre beständige Verbesserung aufgenommen werden, wenn der Bedeutung der Lehre Rechnung getragen werden sollte. Ich bedanke mich sehr herzlich für die Aufmerksamkeit.

Qualitätsverbesserung von Personal- und Organisationsstrukturen

Prof. Dr. Marcus Siebolds
Katholische Fachhochschule Köln

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich bin Professor für das Fachgebiet Medizin und Medizinmanagement am Fachbereich Gesundheitswesen der Katholischen Fachhochschule in Köln. Dieser Fachbereich besteht seit sechs Jahren und er musste sich in einem konkurrenzumkämpften Segment der Studiengangslandschaft in NRW etablieren. Am Fachbereich werden die Studiengänge Pflegemanagement, Pflegepädagogik und der Weiterbildungsstudiengang mit Masterabschluss „Krankenhausmanagement“ für Fachärzte vorgehalten.

1. Der QM-Prozess

In dieser Situation hat der Träger der Hochschule dem Fachbereich einen Etat von ca. DM 400.000,- aus nicht refinanzierten Trägermitteln zur Verfügung gestellt, um ein neunjähriges Evaluations- und QM-Projekt zu initiieren. Das Projekt umfasst eine fünfjährige Kernphase, vier Jahre wird der Verbleib der Absolventen im Feld untersucht. Dazu haben wir uns zu einem doppelgleisigen Verfahren entschieden. Wir führen neben dem internen QM-Prozess einen externen Evaluationsprozess mit dem interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) in Bielefeld durch. Das IZHD verstehen wir als einen qualifizierten hochschuldidaktisch-konzeptionellen Berater. Darüber hinaus ist das IZHD das externe Evaluationsteam. Seine Funktion ist die eines Dienstleisters, der uns, spezifisch auf unsere Probleme zugeschnittene Evaluationskonzepte zuarbeitet. Ich habe Ihnen hier das Rahmenkonzept des QM-Prozesses und der Evaluation dargestellt.

Qualitätsmanagement – Projekt Fachbereich Gesundheitswesen

(OE Begriffe)	Inhalte	Evaluationsinstrumente	QM-Interventionen
Qualitätspolitik (CI)	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsziele • Studiengangsziele • Strategische Entwicklungsziele 	<ul style="list-style-type: none"> • schriftl. Studierendenbefragung (Infrakol) • schriftliche Dozentenbefragung • Qualitative Urgegeninterviews • Studenten • Dozenten 	<ul style="list-style-type: none"> • Woziele des Fachbereichs
Struktur (Aufbauorganisation)	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> STÖ + DPO • <input type="checkbox"/> Rahmenlehrplan • <input type="checkbox"/> Qualitätsprofile d. Studiengänge • <input type="checkbox"/> Formale Darlegung Fachcurricula • <input type="checkbox"/> Verhältnisausweisung Darlegung d. Lehrveranstaltung • <input type="checkbox"/> Dozenten/Qualifikation • <input type="checkbox"/> Studenten/verqualifikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierendenzugbefragung • Qual. Interviews • Assessment der Studierenden • schriftl. Studierendenzugbefragung • schriftl. Dozentenbefragung 	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Reorganisation der Rahmenlehrpläne (Stufen 1-3) • <input type="checkbox"/> Ersetzung der Verfahrensabweichung Darlegung der Lehrveranstaltung • <input type="checkbox"/> Curriculaumwickelungen (3-4 x pro Jahr)
Prozess (Abbauorganisation)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr/Lernprozesse • Prüfungen • Studienberatung/ Supervision • Praxissemester 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrveranstaltungsfeedback • Prüfungsbeurteilung • Qual. Interviews der Supervisoren • Praxissemesterbefragung • schriftl. Dozentenbefragung • schriftl. Studierendenbefragung zum Praxissemester • schriftl. Befragung der Praktikantinnen • Hospitation bei Befragungen u. Auswertungsergebnissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschuldidaktische Fortbildung (ca. 160 Std.) • Weiterbildung der Supervisoren (ca. 20 Std.) • Reorganisation des Praxissemesters • Reorganisation von Lehrveranstaltungen • Reorganisation von Prüfungen
Ergebnis	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz der Absolventen im Feld • Selbstverpflichtung Stud. • Einbeziehung Arbeitgeber 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassische Verfahrensumrechnung (4 Jahre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung des QM-Prozesses ⇒ Reorganisation

Abbildung 1

Wenn man die Matrix des gesamten QM-Projektes sieht, dann könnte man frei nach Goethe das „Zauberlehrlings-Syndrom“ bekommen! In der Fülle aller Aktionen weiß man irgendwann nicht mehr, wie man die Geister bändigen und sortieren soll, die man rief: Der Prozess ist so komplex, dass man sich – wir sind jetzt im fünften Jahr des Projektes – die Frage stellen muss: Wie unterscheidet sich das Wesentliche vom Unwesentlichen? Der Prozess der Identifizierung von praktisch wirksamen Interventionen hat bei uns zu zwei sehr wichtigen Ansätzen geführt, die eine Vernetzung von Strukturbildung und von Personalentwicklung darstellen. In den Curriculums-Werkstätten wurden beide Interventionen konzipiert und in Anwendung gebracht. Wir veranstalten vier bis sechs Treffen im Jahr, in deren Verlauf wir an der inhaltliche Gestaltung von Lehrprozessen arbeiten.

2. Erarbeitung von Kompetenzprofilen

Die erste Schlüsselintervention sind die Kompetenzprofile. Wenn Sie sehen, wie Lehre organisiert ist, dann lehrt jeder so, wie er die zehn Zeilen, die in der Studienordnung stehen, interpretiert. Alles andere steht nicht im Vertrag und gehört nicht in das Lehrgebiet und man ist frei in Forschung und Lehre. Das ist ein Rahmen, an dem die Selbstverwaltungen der Fachbereiche nichts verändern können. Ein Problem, das wir bei der Erarbeitung der Qualitätspolitik, also der Ziele des QM-Prozesses, hatten, ist ihre Allgemeinheit, ihre auf der Ebene der realen Lehr-Lernprozesse geringe Differenziertheit. Aber wie können sich die QM-Ziele so abbilden, dass der einzelne Lehrende damit in seiner Lehre arbeiten kann. Wir haben vor diesem Hintergrund sogenannte Kompetenzprofile entwickelt, die als eine Übersetzung der Qualitätsziele in lenkungsrelevante Tatbestände dienen sollen. Dabei haben Kompetenzprofile folgende wichtige Aufgaben. Sie können damit sehr schön sogenannte Kompetenzmatrixen erstellen, die dem einzelnen Lehrenden sagen, was eigentlich wo gelehrt wird. 1998 hat der Fachbereich den Beschluss gefasst, die Lehrveranstaltungen auf der Ebene der Semesterlehrveranstaltungen darzulegen. Dann war die Frage, wie man eigentlich die Fächer im Rahmen eines QM-Prozesses darlegen kann. Das praktische Problem eines Dozenten bei der Planung seiner Lehre ist, dass er nicht weiß, was im Fach nebenan gelehrt wird. Ich halte es für eine außerordentlich wirksame Intervention, wenn Kollegen sich in vielen kleinen Fachgesprächen über ihre Lehre vernetzen. In einem kleinen Fachbereich mag das auch noch gehen. Bei 30, 40 oder 50 Kollegen kommt man allerdings schnell an Grenzen.

Die praktische Frage kam auf, wie das überhaupt im Alltag funktionieren soll. Wir haben dann überlegt, wie wir unsere Qualitätspolitik in Fächercurricula übersetzen können. Zu diesem Thema gab es einen hochschuldidaktischen

Workshop mit dem IZHD unter dem Thema „Schlüsselqualifikationen“. Aufbauend auf den Ergebnissen dieses Workshops wurde der Entschluss gefasst, im Rahmen einer qualitativen Untersuchung zu erforschen, was die zu vermittelnden Kompetenzen sind, die das Praxisfeld von unseren Studiengängen abfordert. Dazu führten wir schriftliche Befragungen, Interviews mit Studenten und aufwendige Workshops mit Feldvertretern durch. Das IZHD hat dann mit der Erstellung von Kompetenzprofilen begonnen. Die Erwartungen der Feldpraktiker an die Absolventen bildete sich als so allgemeines Kompetenzprofil ab, dass sich daraus für die Qualitätsentwicklung der Lehre kaum brauchbares Material ableiten ließ. Was macht man jetzt? Das ist der Charme eines kontinuierlichen Prozesses. Man versteht, dass man erst einmal normativ ein Kompetenzprofil setzen muss. Dieses muss dann im Verlauf des QM-Prozesses immer wieder im Dialog mit dem Feld weiter abgestimmt werden. Das haben wir gemacht. Wir haben uns dann lange darüber gestritten, wie man eine Darlegungsoberfläche für Lehrveranstaltungen aufbaut. Dann kommen „Killerargumente“ im Kollegenkreis wie: „die Methode, mit der die Listen erstellt wurden ist schlecht“, „ich hätte das anders gemacht, da wäre etwas Besseres herausgekommen“ usw. Dann geschieht etwas sehr Wichtiges: Über diesen kontroversen Austausch entsteht eine allmähliche Konsentierung, die am Ende des Prozesses von allen Kollegen mitgetragen wird. Das steht hier einfach so und das scheint so banal. Dahinter stehen zweieinhalb Jahre Arbeit, bis Sie alle Leute davon überzeugt haben. Praktisch sei dies am Beispiel des Studienganges Pflegepädagogik dargestellt. Wir haben 30 Items entwickelt, diese sollen das Kompetenzprofil für Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen abbilden. In der folgenden Übersicht ist das Kompetenzprofil dargestellt:

Itemliste Qualifikationsprofil einer Pflegepädagogin / eines Pflegepädagogen

Fähigkeit und Bereitschaft, ...

1. ... aktuelle und künftige Anforderungen an den Pflegeberuf zu analysieren und zu bewerten

2. ... aus aktuellen und künftigen Anforderungen an den Pflegeberuf didaktische Schlussfolgerungen zu ziehen
3. ... fundierte Kenntnisse aus relevanten Bezugswissenschaften für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Pflegebildung heranzuziehen
4. ... sachkundig und sensibel mit Lernenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen für Pflegeberufe umzugehen
5. ... Ansprüche des Trägers aufzugreifen und in das didaktische Konzept einzubeziehen
6. ... die Lehrgangsorganisation auf die Lernbedürfnisse und -erfahrungen der Lernenden abzustimmen
7. ... im Interesse pflegeberuflicher Handlungskompetenz Lehr-Lern-Prozesse in Theorie und Praxis sinnvoll miteinander zu verbinden
8. ... individuelle und gruppenspezifische Lernprobleme zu diagnostizieren und entsprechende Hilfestellungen anzubieten
9. ... Lernende zur Überprüfung ihres eigenen Lernprozesses anzuregen
10. ... sich für die Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen in Theorie und Praxis einzusetzen
11. ... das eigene Lehrer- und Schülerbild zu reflektieren und neu zu definieren
12. ... Lernenden Möglichkeiten selbstgesteuerter Lernprozesse zu eröffnen
13. ... Lehr-Lern-Prozesse mit Kolleginnen /Kollegen sowie mit Lernenden zu reflektieren
14. ... an den Erfordernissen einer professionellen Pflegepraxis orientierte Leistungsende gezielt in ihrer pflegeberuflichen Entwicklung und-Karriereplanung zu beraten
15. ... und Prüfungsformen zu entwickeln, durchzuführen und auszuwerten
16. ... die eigene pflegepädagogische Professionalität weiterzuentwickeln
17. ... sich neue Lerngebiete für die Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung systematisch und fachlich fundiert zu erschließen
18. ... Lernende zum Umgang mit Theorie-Praxis-Diskrepanzen zu befähigen
19. ... Lernende auf sich rasch ändernde Anforderungen der Pflegepraxis vorzubereiten
20. ... mit Kolleginnen und Kollegen im Team zusammenzuarbeiten
21. ... Entwicklungsprozesse des Teams / Kollegiums anzuregen und mit zu gestalten
22. ... eine Pflegebildungseinrichtung weiterzuentwickeln
23. ... mit anderen Unternehmensbereichen (PDL, IBF, QSB etc.) zu kooperieren

24. ... Kooperationen mit externen Institutionen aufzubauen und auszugestalten
25. ... Curricula für unterschiedliche Aus-, Fort- und Weiterbildungslehrgänge in den Pflegeberufen zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren
26. ... eine Pflegebildungsinstitution öffentlich zu repräsentieren
27. ... sich in bildungs- und berufspolitischen Entscheidungsprozessen zu engagieren
28. ... Lernende zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen in der Pflegepraxis zu befähigen
29. ... Lernende zu befähigen, vorgegebene Leistungsansprüche begründet zu hinterfragen bzw. sich an der Vereinbarung von Leistungsansprüchen zu beteiligen
30. ... Belastungsgrenzen bei sich und anderen wahrzunehmen und entsprechende Hilfsangebote anzunehmen bzw. zu unterbreiten

Abbildung 2

3. Entwicklung und Einführung der Verfahrensanweisung „Darlegung der Lehrveranstaltung“

Durch die Problematik der Umsetzung solcher Kompetenzprofile sind wir auf die Einführung einer Verfahrensanweisung „Darlegung der Lehrveranstaltung“ gekommen. Aufgebaut ist diese gemäß der DIN 55 350.

Was bedeuten nun die Einführung der Kompetenzprofile und der Verfahrensanweisung für den QM-Prozess? Wir möchten, dass jeder Kollege ein formales Verfahren benutzt, um seine Semesterlehrveranstaltung darzulegen. Wichtig dabei ist die Freiheit von Forschung und Lehre und dafür stehe ich sehr ein. Das darf damit nicht geschmälert werden. In einem solchen Prozess der Entwicklung der Qualität der Lehre sollte aber jeder Kollege bereit sein, die Grundlagen seiner Lehre zu veröffentlichen. Dies sollte in einer Weise erfolgen, die alle Veröffentlichungen vergleichbar macht und die in ihrer Summe den inhaltlichen Horizont Lehre in einem Studiengang nachvollziehbar abbildet. Praktisch hat man es mit folgenden Problemen zu tun: Die Gesamtheit der Lehre ist so komplex, dass sie sich mit herkömmlichen Mitteln kaum nachvollziehbar abbilden lässt. Ein Studiengang beinhaltet oft mehr als 20 Fächer, die man darlegen muss. Jetzt überlegen Sie einmal, Sie haben in einem solchen Studiengang Fächer mit größerem Wahlvolumen an alternativen Lehrveranstaltungen. Wie soll das ein Mensch noch überschauen? Die Abstimmung der Vernetzung ist sehr aufwendig. Die Überwachung der Abde-

ckung der formalen Lehrvorgaben durch die reale Lehre, die durch die Studienordnung oder durch Kompetenzlisten vorgegeben sind, ist kaum möglich. Was machen Sie dann als Dekan? Ich war zwei Jahre Dekan. Ich halte meinen Kopf dafür hin, dass alles, was gelehrt werden muss, auch gelehrt wird. Wie will ich denn diese Lenkungsaufgabe wahrnehmen, wenn sich das nicht irgendwo abbildet?

Ein weiteres Problem ergibt sich, wenn Sie fachübergreifende Curricula im Sinne einer Fächervernetzung entwickeln wollen. Dann müssen sie den Kollegen die Möglichkeit geben, sich zu vernetzen. Das ist ohne formale Darlegung der Inhalte und Strukturen der Lehrveranstaltung kaum zu leisten. Die Verfahrensanweisung „Darlegung der Lehrveranstaltung“ sollte folgende Vorgaben erfüllen:

- Sie muss einfach und sicher handhabbar sein. Sie dient als Grundlage der Curriculumswerkstätten.
- Sie dient als Grundlage hochschuldidaktischer Workshops.
- Sie stellt den verbindlichen formalen Rahmen zur Dokumentation der Lehrveranstaltung dar.

Wie geht man nun praktisch vor? Sie schreiben drei Dateien. Zwei schreibgeschützte, das sind die Info-Dateien, die den Lehrenden mit der Erstellung der Verfahrensanweisung vertraut machen, und eine nicht schreibgeschützte, mit deren Hilfe die eigentliche Verfahrensanweisung erstellt wird. Dieses Formblatt, das als Word Dokument vorliegt, stelle ich Ihnen jetzt vor.

Verfahrensweisung „Darlegung der Lehrveranstaltung” – Bogen zur Lehrveranstaltungsdarlegung –

1.) Titel der Lehrveranstaltung Elemente der LV-Darlegung	<i>Geben Sie hier bitte den Titel der Lehrveranstaltung ein</i>
2.) Fach	
3.) LV im Semester und Anzahl der SWS	
4.) Inhalte (Themen) der Lehrveranstaltung	
4a) Allgemeine Inhalte	
4b) Basale Inhalte	
4c) Spezielle Inhalte	
5.) Qualifikationen für Pflegepädagogen, die in dieser LV erreicht werden sollen	<i>Hier bitte die entsprechenden Items aus der Liste hineinkopieren</i>
6.) Didaktisch- methodische Ent- scheidungen	
7.) Verwendete Literatur	
8.) Prüfungsformen	
9.) Prüfungsanforderun- gen	
10.) ECTS Punkte	
11.) Revisionszeitraum	
12.) Eingeführt im SS/WS	

Abbildung 3

Praktisch geht jeder Dozent wie folgt vor: Die Dozenten legen ihre Themen, allgemeine Inhalte, basale Inhalte, spezielle Inhalte usw. dar. Jeder Begriff, der hier steht, ist genau in den oben vorgestellten Informationen zur Erstellung der Verfahrensweisung definiert. Sie können den Kollegen bitten, die Items aus dem Kompetenzprofil hier anzugeben. Dadurch entsteht eine individuelle Liste von Kompetenzen, die der Lehrende in seiner Lehrveranstaltung vermitteln will. Dann werden noch die verwendete Literatur, Prüfungsformen, ECTS Punkte darlegt. Wenn alle Lehrenden so verfahren, haben Sie eine relativ brauchbare, standardisierte Darlegung, die nur noch redaktionell überarbeitet werden muss und dann allen Kollegen zur Verfügung steht. Darauf aufbauend kann eine Übersicht erstellt werden, wer, in welchem Fach, welche Kompetenz lehrt. Diese Darstellung nennen wir Kompetenzmatrix. Ich habe Ihnen hier einmal so eine Matrix für den Studiengang Pflegepädagogik mitgebracht. (*Anm.d. Red.: s.S. 48*)

Sie können jetzt abkreuzen, welcher Kollege in seiner Verfahrensweisung welche Items angibt, die er bedienen will. Sie haben damit zum ersten Mal einen Überblick, in welchem Fach eigentlich welche Kompetenz bedient wird. Das Verfahren hat noch Schwachstellen. Es ist ein Projekt, das immer noch in der Entwicklung ist. Aber wir versprechen uns davon, dass es allen Lehrenden gelingt, dieses riesige Fächervolumen so herunterzubrechen, dass jeder weiß, welche Kompetenz wo bedient wird. Dabei ist der entscheidende Punkt: Sie können hier analysieren, wo Sie „weiße Flecken“ oder wo Sie Häufungen haben. Damit sind sie wichtige Hilfen in den Curriculumswerkstätten und der im QM-Prozess notwendigen Reorganisation der Rahmenlehrpläne. Jetzt kommt die Anwendung dieser Matrixen, dieser Punkt ist mir ganz wichtig. Wenn Sie mit dargelegten Lehrveranstaltungen arbeiten, dann können Sie wahrscheinlich Probleme bearbeiten, die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung immer wieder auftreten. Hochschuldidaktik ist eines der unbeliebtesten Probleme für Professoren. Hochschuldidaktische Workshops werden in vielen Fällen als zu unspezifisch und nicht realitätsangepasst eingestuft, es fehlen konkrete Bezüge zur eigenen Arbeit. Sie unterstützen die eigene Lehre nur mittelbar und die Einbindung der Workshops in den QM-Prozess ist schwierig. Was wir uns jetzt konkret vorstellen ist, dass die Kollegen mit ihren dargelegten Lehrveranstaltungen in die hochschuldidaktischen Workshops gehen und dann an den konkreten Problemen, die sich bei der Darlegung sowie bei der Umsetzung ergeben haben, gearbeitet werden kann.

Zusammenstellung der intendierten Qualifikationsprofile nach Fachgebieten (Fachgebiets-Matrix)

Fähigkeit und Bereitschaft, ...	Gesundheits- und Sozialpolitik		Pädagogik (fachdidaktisch)							Medizin							Pflanzwissenschaften							Psychologie/Ernährung			
	2. Sem.	3. Sem.	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	6+7 Ver	6+7 Ver	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3		
1) aktuelle und künftige Anforderungen an den Pflegeberuf zu analysieren und zu bewerten		X	X	X							X	X															
2) aus aktuellen und künftigen Anforderungen an den Pflegeberuf didaktische Schlussfolgerungen zu ziehen					X	X					X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X
3) fundierte Kenntnisse aus relevanten Bezugswissenschaften für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Pflegebildung heranzuführen						X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4) sachkundig und sensibel mit Lernenden in Aus-, Fort- und Weiterbildungen für Pflegeberufe umzugehen															X												X
5) Ansprüche des Trägers anzuerkennen und in das didaktische Konzept einzubeziehen									X						X								X	X			
6) die Lernungsorganisation auf die Lernbedürfnisse und -erfahrungen der Lernenden abzustimmen															X								X	X			
7) um Inzidenz pflegeberuflicher Handlungskompetenz Lehr-Lern-Prozesse in Theorie und Praxis sinnvoll miteinander zu verbinden							X				X	X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X
8) individuelle und gruppenpezifische Lernprobleme zu diagnostizieren und entsprechende Hilfestellungen anzubieten														X													X

Fähigkeit und Bereitschaft, ...	Gesundheits- und Sozialpolitik				Pädagogik (inschl. Fachdidaktik)				Medizin				Pflegewissenschaft							Psychologie/ Soziologie		
	2.	3.	4.	Sem.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	
Semester: -																						
9) Lernende gezielt in ihrer pflegerischen Entwicklung und Karriereplanung zu beraten																						
10) Lernende zur Überprüfung ihres eigenen Lernprozesses anzuregen			X															X	X			
11) ...sich für die Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen in Theorie und Praxis einzusetzen																						
12) ...das eigene Lehrer- und Schülerbild zu reflektieren und neu zu definieren						X	X															
13) ...Lernenden Möglichkeiten selbstgesteuerter Lernprozesse zu eröffnen						X	X															
14) ...Lern-Lern-Prozesse mit KollegInnen/Kollegen sowie mit Lernenden zu reflektieren																						
15) ...an den Erfordernissen einer professionellen Pflegepraxis orientierte Leistungs- und Prüfungsformen zu entwickeln, durchzuführen und auszuwerten																						
16) ...die eigene pflegerische Professionalität weiterzuentwickeln																						
17) ...sich neue Lerngebiete für die Pflegeaus- und -weiterbildung systematisch und fachlich fundiert zu erschließen																						
18) ...Lernende zum Umgang mit Theorie-Praxis-Diskrepanzen zu befähigen																						
19) ...Lernende auf sich rasch ändernde Anforderungen der Pflegepraxis vorzubereiten																						

Fähigkeit und Bereitschaft, ...	Gesundheits- und Sozial-päd.		Pflegepädagogik (erwachs. Fachdidaktik)							Medizin							Pflegesensibilität							Psychologie/ Soziologie	
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	
20) ... mit Kolleginnen und Kollegen im Team zusammenarbeiten											X	X	X												
21) ... Entwicklungsprozesse des Teams / Kollegiums anzunehmen und mit zu gestalten											X	X	X												
22) ... eine Pflegebildungsrichtung weiterzuentwickeln											X	X	X												
23) ... mit anderen Unternehmensbereichen (FDL, IBC, OSB etc.) zu kooperieren											X	X	X												
24) ... Kooperationen mit externen Institutionen aufzubauen und auszugestalten											X	X	X												
25) ... Curricula für unterschiedliche Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote in der Pflegeberufen zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren											X														
26) ... eine Pflegebildungsrichtung öffentlich zu repräsentieren																									
27) ... sich in bildungs- und berufspolitischen Entscheidungsprozessen zu engagieren																									
28) ... Lernende zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen in der Pflegepraxis zu befähigen																									
29) ... Lernende zu befähigen, vorgegebene Leistungsansprüche begründet zu hinterfragen bzw. sich an der Vereinbarung von Leistungsansprüchen zu beteiligen																									
30) ... Belastungsgrenzen bei sich und anderen wahrzunehmen und entsprechende Hilfenangebote erfragen bzw. zu unterbreiten																									

Abbildung 4

4. Zusammenfassung

Die Qualitätsverbesserung von Personal- und Organisationsstrukturen stellt den Kernpunkt von QM-Prozessen im Hochschulbereich dar. Entscheidend für den Erfolg solcher Bemühungen ist die Definition einzelner, wirksamer Interventionen, die sehr differenziert eingesetzt werden können. Als besonders relevant für die Qualitätslenkung haben sich in unserem QM-Projekt die Erarbeitung und Konsentierung von Qualifikationsprofilen sowie die Einführung der Verfahrensanweisung „Darlegung der Lehrveranstaltung“ erwiesen. Die Verbesserung der Strukturqualität der akademischen Lehre in diesem Feld stellt wahrscheinlich eine Schlüsselintervention für die Verbesserung der Prozessqualität in der Lehre dar. Insbesondere kann so die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden langfristig fortentwickelt werden, da die hochschuldidaktischen Interventionen näher an die reale Lehre der Dozenten gebracht werden können.

2. Block: Externe Evaluation

Moderation

Dr. Wieland Hempel
Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und
Kultur, Berlin

Ich arbeite bei der Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung in Berlin. Da liegt es für einen Mitarbeiter einer solchen Senatsverwaltung nahe, dass er das Thema unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Staat und Hochschule angeht. Das ist ja heute morgen auch von Herrn Präsidenten Landfried fürsorgend und vorsorgend für die Hochschulen angesprochen worden. Ich nehme diesen Faden auf. Die Berliner Hochschulpolitik ist seit Mitte der 90er Jahre mit großen Schritten auf dem Weg zu einer Verstärkung der Autonomie der Hochschulen. Das betrifft die Mittelbewirtschaftung und bekannte Stichworte wie Deckungsfähigkeit, Übertragbarkeit, Stellenrahmenpläne etc. Das ist hier – auch für die Hochschulen – in befriedigender Weise gelungen. Darüber hinaus darf bei uns in Abweichung vom Hochschulgesetz mit der Organisationsstruktur experimentiert werden. Das ist auch geschehen. Herr Präsident Schmidt hat schon darauf hingewiesen, dass diese Organisationsfreiheit auch zur Organisationsbewegung geführt hat. In diesem Kontext stehen auch die Hochschulverträge, auf die Herr Landfried schon eingegangen ist, wo es darum geht, dass der Staat mehrjährige Plafonds garantiert und auf der anderen Seite die Hochschulen versprechen, eine bestimmte Zahl von Studienplätzen bereitzustellen und bestimmte Reformleistungen zu erbringen. Das ist nun der Kontext, in dem für mich die Evaluation der Lehre steht. Evaluation hat für mich eine Schlüsselstellung in diesem Bereich.

Evaluation ist zunächst sicherlich ein technisches Verfahren. Darüber hinaus hat Evaluation der Lehre auch einen politischen Stellenwert. Weil nämlich hier die Hochschulen, wenn sie sich darauf einlassen, versprechen, ihr Geschäft entsprechend den gesetzlichen und vertraglichen Zielen mit Ernsthaftigkeit zu betreiben und sich dann auch der Kritik zu stellen und der Öffentlichkeit gegenüber transparent zu machen, was man tut. Das sollte eigentlich selbstverständlich sein, ist es aber bekanntlich nicht. Dabei ist der kategorische Imperativ, der aller Evaluation zugrunde liegt, und zwar vor allem Kontrollbedürfnis der Öffentlichkeit und vor aller Beteiligung von Peers, ganz einfach: Reflektiert, was Ihr tut, messt Euer Tun an Euren teils selbst gesetz-

ten, teils vorgegebenen Zielen, spricht miteinander darüber und handelt so, dass Ihr die Realität den Zielen annähert. Mit etwas anderen Worten hat der Berliner Senat diesen Imperativ vor fast zwanzig Jahren - mit historischem Interesse möchte ich mir erlauben, Ihnen das vorzutragen – sogar zum Beschluss erhoben. Allerdings weitgehend folgenlos, wie Sie es sich vorstellen können. Gestatten Sie mir deshalb ein Zitat aus den damaligen Berliner Leitlinien zur Studienreform von 1983: „Der Senat bittet die Fachbereiche bei der Vorbereitung der Studien- und Prüfungsordnungen festzuhalten, welche Studienprobleme gesehen werden. Dabei sollten Erkenntnisse der Prüfungsausschüsse, der Studienberatung und der Studienverlaufsdaten sowie Rückmeldung der Absolventen und der Beschäftigten einbezogen werden. Eine solche nachvollziehbare Darstellung der Ausbildungsprobleme und der Bemühungen um ihre Lösung kommt überdies dem berechtigten Bedürfnis der Öffentlichkeit nach größerer Transparenz des tatsächlichen Geschehens in den Hochschulen und nach Erfolgskontrolle entgegen“. Ich hoffe, dieser historische Exkurs beeindruckt Sie, so wie er mich jetzt auch beim Nachlesen beeindruckt hat.

Der Senat hat sich nach dieser sehr weitsichtigen Bitte an die Berliner Hochschulen dann auf die Rahmenprüfungsordnungen und Regelstudienzeiten beschränkt und im Übrigen die Standards der Qualität der Lehre gänzlich der Autonomie der Hochschulen anvertraut. Ich will das jetzt nicht pauschal bewerten. Jedenfalls scheint das nicht so eindeutig zum Vorteil der Studierenden und der Steuerzahler gewesen zu sein. Diese Konstellation hat sich nachhaltig zum Besseren gewendet. Der Staat hat, vielleicht auch angestoßen durch seine Standortpolitik, erkannt, dass er für die Qualität und die Transparenz des Kerngeschäfts „Lehre“ Mitverantwortung trägt und auf geeignete Verfahren drängen muss. Aber, was viel wichtiger ist, die Hochschulen selbst haben diese Aufgabe zumindest durch ihre Repräsentanten als eine strategische erkannt. Das gilt auch für Berlin, wo wir noch vor 1 1/2 oder 2 Jahren eine maßgebende Universitätsstimme haben sagen hören, da entstehe doch nur ein Evaluationszirkus. Diese Stimme steht nunmehr den Fortschritten in diesem Bereich nicht mehr entgegen. Nun will ich allerdings damit nicht behaupten, dass die Hochschulen in der Gesamtheit aller ihrer Lehrenden auf diesem Wege bereits mitgenommen wären. Das heißt, die Frage nach dem Grundkonsens über die Wichtigkeit von Lehrevaluation und von Qualität, die Frau Pellert heute morgen eindrucksvoll angesprochen hat, stelle ich jetzt einmal dahin. Aber wir sind auf diesem Wege, und dass die Repräsentanten der Hochschulen Evaluation der Lehre in den letzten Jahren so stark und erfolgreich in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen gestellt haben, das dürfte auch damit zusammen hängen, dass sie erkannt haben, dass Transparenz-, Quali-

täts- und Akzeptanzdefizite auch zu Legitimationsdefiziten führen. Das nächste Defizit kennen Sie schon: das Finanzdefizit. Vor vielen Jahren hat selbst die Finanzministerkonferenz, also nicht die Lobbyisten, konstatieren müssen, dass das deutsche Hochschulwesen in der Größenordnung von sechs bis acht Milliarden unterfinanziert ist. Auch die Konkurrenz auf dem internationalen Bildungsmarkt sowie die in den letzten Jahren eingerichteten Corporate Universities tragen zum Legitimationsdruck bei.

Meine Schlussfolgerung: Vielleicht ist die Evaluation der Lehre – angetrieben durch diese Drucksituation – doch noch eine Erfolgsgeschichte und es wäre dann so, dass wir dabei gewesen sein könnten – ich sage das ganz vorsichtig im Konjunktiv. Am Ende dieser Tagung werden wir vielleicht sehen, ob sich dann aus dem Konjunktiv ein Indikativ machen lässt.

Ich komme jetzt zur Vorstellung des Podiums. Wie weit sind die Hochschulen speziell mit der externen Evaluation? Ist die externe Evaluation ein Meilenstein auf dem Weg zu einem kontinuierlichen und umfassenden Qualitätsmanagement? Herr Volkmar Liebig wird uns vortragen über die Modelle der externen Evaluation, Herr Nann über die fächerbezogene Evaluation vor dem speziellen Hintergrund eines ausländischen Evaluationsverfahrens, Frau Sundermann über die Evaluation im länderübergreifenden Verbund.

Modelle der externen Evaluation

*Prof. Volkmar Liebig
Fachhochschule Ulm*

Zusammenfassung

Unter dem Begriff Evaluation werden unterschiedliche Vorgehensweisen und Konzepte verstanden und es bestehen differierende Ansichten, welche Verfahren bzw. Methoden zur Hochschulevaluation angewandt werden sollten. In der Diskussion über Evaluation ist außerdem eine Vielfalt von Zielsetzungen und Erwartungen auszumachen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Palette von Evaluationsaspekten sowie mit relevanten Instrumenten und Modellen einer externen Evaluation. Evaluation wird im Kern als ein Prozess angesehen, der Leitbild, Vision, Zielsetzung, Strategie und Zielerreichung eines Studiengangs, eines Fachbereichs oder einer Hochschule dokumentiert, würdigt und gegebenenfalls Wege zur Verbesserung aufzeigt. Die Hochschule wird als ein Dienstleistungsunternehmen mit besonderen Aufgaben verstanden.

1. Problemstellung

Das Umfeld der Hochschulen hat sich durch verschiedene Einflüsse in den letzten Jahren schneller verändert als zuvor. Hochschulgesetze wurden novelliert, wodurch die staatlichen Hochschulen eine größere Eigenständigkeit erhalten haben. Die Selbstverantwortung der Hochschulen hat dadurch an Bedeutung gewonnen. Das gesellschaftliche Interesse an den Hochschulen hat zugenommen. Das zeigen unter anderem die Berichterstattungen in den Medien. Den Hochschulen werden neue Rollen übertragen, wie zum Beispiel die Aufgabe, eine Inkubatororganisation für Existenzgründer aus den eigenen Reihen zu sein (1). Die Hochschulen haben sich gleichzeitig mit Einflüssen durch Globalisierung, Internationalisierung, Kooperation, Netzwerke, Vergleichbarkeit der Leistungen oder Akkreditierung auseinander zu setzen.

Die Hochschulen müssen sich deutlicher als bisher auf den nationalen und internationalen Bildungsmärkten positionieren. Jede Hochschule hat einen bestimmten Bildungsauftrag und konkurriert dabei um Studierende, Wissenschaftler, staatliche Mittel, Drittmittel, Sponsoren und Reputation. Anforde-

rungen werden von Studierenden, der Gesellschaft, den Drittmittelgebern und den Partnern der Hochschule gestellt. Diese Anforderungen beziehen sich zum Beispiel auf Ausbildungsinhalte, Startchancen im Beruf, Transparenz der Mittelverwendung, regelmäßige Rechenschaftslegung, Nutzen des Mitteleinsatzes, die Vergleichbarkeit von Leistungen sowie auf die Erwartung, dass sich Hochschulen öffentlich dem Wettbewerb stellen.

Als ein geeignetes Mittel für den Nachweis der Bildungsanbieter, dass sie der Umfeldentwicklung, dem aktuellen Bildungsauftrag und den wachsenden bzw. sich ändernden Anforderungen gerecht werden, wird die Evaluation – insbesondere die externe Evaluation oder Peer-Evaluation – angesehen. Es gilt, Stärken und Schwächen einer Hochschule zu erkennen. Es gilt, den Anschluss an Umfeldentwicklungen zu bekommen bzw. zu erhalten. Die Dokumentation bzw. der Nachweis, dem Auftrag und den Aufgaben gerecht geworden zu sein, ist ein Feedback, das für die Hochschule nach innen und nach außen Impulse gibt. Nachfolgend werden relevante Aspekte der Evaluation skizziert und ein Überblick über Modelle, d.h. Vorgehensweisen bzw. Konzepte, der externen Evaluation dargestellt (2).

2. Evaluation als ein Bündel von Instrumenten

Evaluation an Hochschulen kann als ein gesteuerter Entwicklungsprozess verstanden werden, der darauf ausgerichtet ist, die Qualität der Hochschulleistungen (Lehre, Forschung, Dienstleistungen) als Standard zu sichern und kontinuierlich zu verbessern. Die Attribute des Begriffs „Qualität“ müssen in diesem Zusammenhang stringent aus dem Auftrag der jeweiligen Hochschule und den vorgegebenen bzw. selbst gesteckten Zielsetzungen abgeleitet werden. Aus dieser Interdependenz ergibt sich, dass es mehrere unterschiedliche und gleichzeitig eingesetzte Instrumente geben muss, um eine Evaluation an Hochschulen sachgerecht, nachvollziehbar und effizient zu gestalten. Daher lassen sich eine Reihe von Aspekten der Evaluation unterscheiden, die nachstehend skizziert werden.

Der Aspekt der Identifikation

Was immer innerhalb des Evaluationsprozesses als relevant wahrzunehmen ist, muss zunächst identifiziert werden. Die Identifikation steht daher stets am Anfang eines Prozesses, durch den gegebenenfalls ein Handlungsbedarf erkannt werden soll. Identifikationsmöglichkeiten für Stärken und Schwächen einer Hochschule bzw. eines Fachbereichs bieten die Lehrveranstaltungsevaluationen, die Lehrberichte, die Forschungsberichte, der Selbstreport (Selbstevaluationsbericht) sowie die Kommunikation innerhalb einer Hochschule.

Die externe Evaluation, z.B. eine Peer-Evaluation, ist eine Chance der Identifikation von bisher unerkannten Sachverhalten und Gegebenheiten, die sich im Bereich des „blinden Flecks“ der Selbstevaluation und der Selbstsicht befinden.

Der Aspekt des Messens

Messen heißt grundsätzlich vergleichen. Das Messen ist ein Vergleich mit mehr oder weniger objektiven Kriterien. Die Messergebnisse von Evaluationen lassen sich – durchaus auch willkürlich – normieren und in Vergleich zu anderen Evaluationsergebnissen bringen. Durch diesen normierten Vergleich entstehen Reihen- bzw. Rangfolgen („Ranking“), die in den Medien eine weite Verbreitung gefunden haben. Dabei sollte allen Beteiligten klar sein, dass ein Ranking lediglich das Ergebnis des vorher festgelegten und hoffentlich nachvollziehbaren Evaluationsverfahrens darstellt. Die dabei gesetzten Prioritäten für den Vergleich von Fachbereichen bzw. ganzen Hochschulen sind in der Regel subjektiv und damit austauschbar bzw. willkürlich und bevorzugen oder missachten dabei die von den Evaluierten selbst gesetzten Schwerpunkte und individuell entwickelten Profile. Die Individualität eines Studiengangs lässt sich nur schwer in einem Ranking erfassen.

Der Aspekt des Bewertens

Evaluation wird oft als ein Vorgang des Bewertens bzw. des Beurteilens verstanden. Der Schritt des Bewertens bzw. der Urteilsfindung ist jedoch nur ein Teil des Evaluationsprozesses, denn er bettet sich ein in das systematische Vorgehen von Identifikation, Bewertung und Ermittlung des Handlungsbedarfs. Das Messen und Bewerten im Bereich der Qualität ist durch methodische und psychologische Probleme gekennzeichnet, die eine Evaluation erschweren. Gemessen und beurteilt wird innerhalb der Evaluation durch absolute Vergleiche (z.B. Publikationen, Ehrungen), Kennzahlen (z.B. Betreuungsverhältnisse, Abbrecherquoten), Scoringsysteme (z.B. Bewertung eines Curriculums) oder durch relative Vergleiche (z.B. Synopse von ausgewählten Merkmalen). Die Einordnung in Klassen, Stufen oder Skalen ist willkürlich und die verbale Verankerung einer Bewertung ist ebenso wenig eindeutig wie der Übergang von einer Klasse oder Stufe zur anderen. Das Bewerten ist neben dem Messen der schwierigste Teil des Evaluationsprozesses.

Der Aspekt der Kontrolle

Hochschulen tragen die Verantwortung für die ihnen übertragenen Aufgaben. Bei der zunehmenden Autonomie der Hochschulen nimmt die Eigenverant-

wortlichkeit zu. Die Delegation von Entscheidungskompetenzen hat organisatorisch zur Folge, dass Instrumente der Kontrolle bzw. des Controllings eingeführt werden. Insoweit ist die Evaluation auch ein Kontrollinstrument für die Rechenschaftslegung und die Überwachung einer eigenverantwortlichen Verwendung von Ressourcen. Kontrolle führt individualpsychologisch gesehen erfahrungsgemäß zu Verhaltensweisen, die negative Eingriffe in das eigene Verhalten vermeiden sollen. Die sogenannte Offenbarungsangst bei Fehlverhaltensweisen führt zu „Fassadentechniken“, wenn die Evaluation als Kontrolle wahrgenommen wird.

Der Aspekt der Anreize

Die Ergebnisse einer Evaluation sind im Kern eine Antwort auf die Fragestellung, ob und in welchem Maße die vorgegebenen bzw. selbst gesteckten Zielsetzungen erreicht worden sind. Sie können die Evaluierten bestärken, auf dem eingeschlagenen Weg weiter zu gehen oder die Empfehlung beinhalten, Korrekturen vorzunehmen. Das entspricht dem System der Kritik, das sich abgestuften Formen von Lob und Tadel niederschlägt. Bei einem Selbstverständnis der externen Evaluation, eine Hilfe zur Selbsthilfe für die Evaluierten zu sein, werden diese Eingriffe sicherlich offen von den Evaluierten angenommen. Bei einem davon abweichenden Selbstverständnis (z.B. Peers verstehen sich als Kontrolleure) wird die Motivation der Beteiligten entsprechend ausfallen, weil das Motivationsniveau unter anderem eine Reflexion auf das Rollenverständnis ist. Problematisch wird das Evaluationsverfahren, wenn die Ergebnisse der Evaluation als Steuerungsinstrument für Budgets und andere Ressourcen verwendet werden oder wenn z.B. von den Evaluationsergebnissen eine Leistungsbeurteilung der Evaluierten abgeleitet werden soll. Dadurch werden evaluationsfremde Zielsetzungen mit dem Prozess der Evaluation verknüpft, so dass Anreize für ein konformes Verhalten sowohl bei den Evaluierenden als auch bei den Evaluierten bestehen.

Der Aspekt der kontinuierlichen Verbesserung

Der Prozess der kontinuierlichen Verbesserung (KVP – Kontinuierlicher Verbesserungsprozess) entspricht der Vorstellung, dass bei sich verändernder Umwelt die betroffenen Institutionen bzw. Beteiligten ebenfalls verändern müssen, wenn sie nicht qualitativ zurück fallen wollen. Die Evaluation als gesteuerter Entwicklungsprozess soll die Impulse geben, die für die stetige Verbesserung von Tätigkeiten auf einem beharrlichen Weg zur Erreichung der gesetzten Ziele notwendig sind. Die Erfahrungen mit dem Prinzip des KVP im industriellen Bereich zeigen, dass die kleinen Schritte der durch die Betroffenen selbst initiierten Verbesserungen von Tätigkeitsabläufen im ganzen

gesehen das Potenzial des vorhandenen Know Hows nutzt, die Beteiligten motiviert und die interne Kommunikation deutlich verbessert. Die Zahl der Verbesserungsvorschläge pro Mitarbeiter und Jahr ist in manchen Unternehmen um ein Vielfaches gestiegen, weil die Menschen mit ihren Vorschlägen, aber auch mit ihren Problemen, ernst genommen wurden und gemeinsam nach Lösungen gesucht wurde (3).

3. Hochschulen als Institutionen

Auftrag und Aufgaben von Hochschulen

Hochschulen sind Institutionen mit einem definierten Bildungsauftrag. Die staatlichen Hochschulen haben die Aufgabe, festgelegte (Mindest-)Bildungsleistungen anzubieten und die gezeigten Leistungen der Studierenden zu zertifizieren. Die gestellten Aufgaben können mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Profilen) und Ansprüchen erfüllt werden. Bezüglich dem Auftrag und den Aufgaben von Hochschulen lassen sich grundlegende „W-Fragen“ stellen, deren Beantwortung eine Hochschule charakterisiert („Soll-Zustand“) und deren Umsetzung („Ist-Zustand“) die Evaluation darlegen soll. Es handelt sich um folgende Fragestellungen:

- Wer? – Das Leitbild der Hochschule
- Wohin? – Die Vision der Mitglieder der Hochschule
- Weshalb? – Die vorgegebenen und die selbst gesteckten Ziele
- Wodurch? – Der ausgewählte Weg ist die Strategie
- Womit? – Die zielführenden Maßnahmen
- Warum? – Die Kriterien, damit das Richtige richtig gemacht wird
- Wieso? – Die Güteprüfung für die kontinuierliche Verbesserung
- Wozu? – Die positiven Folgen der Evaluation und Leistungsdarstellung

Geschäftstätigkeiten von Hochschulen

Die Hochschule als Dienstleistungsorganisation hat Inhalte anzubieten, die durch Geschäftsprozesse zu erbringen sind. Die Prozessorientierung einer Hochschule mit dem Kerngeschäftsprozess im Zentrum und den unterstützenden Prozessen zeigt Abbildung 1. Für die Evaluation sind die dort dargestellten Prozessschritte die relevanten Evaluationsthemen und eine Vorlage für ein Audit durch die Peers. Es ergeben sich vier grundsätzliche W-Fragen:

- Was? – Die Tätigkeitsinhalte
- Wie? – Die Geschäftsprozesse und deren Differenzierung
- Wo? – Der Ort der Geschäftstätigkeiten
- Wann? – Die zeitliche Disposition aller Aktivitäten

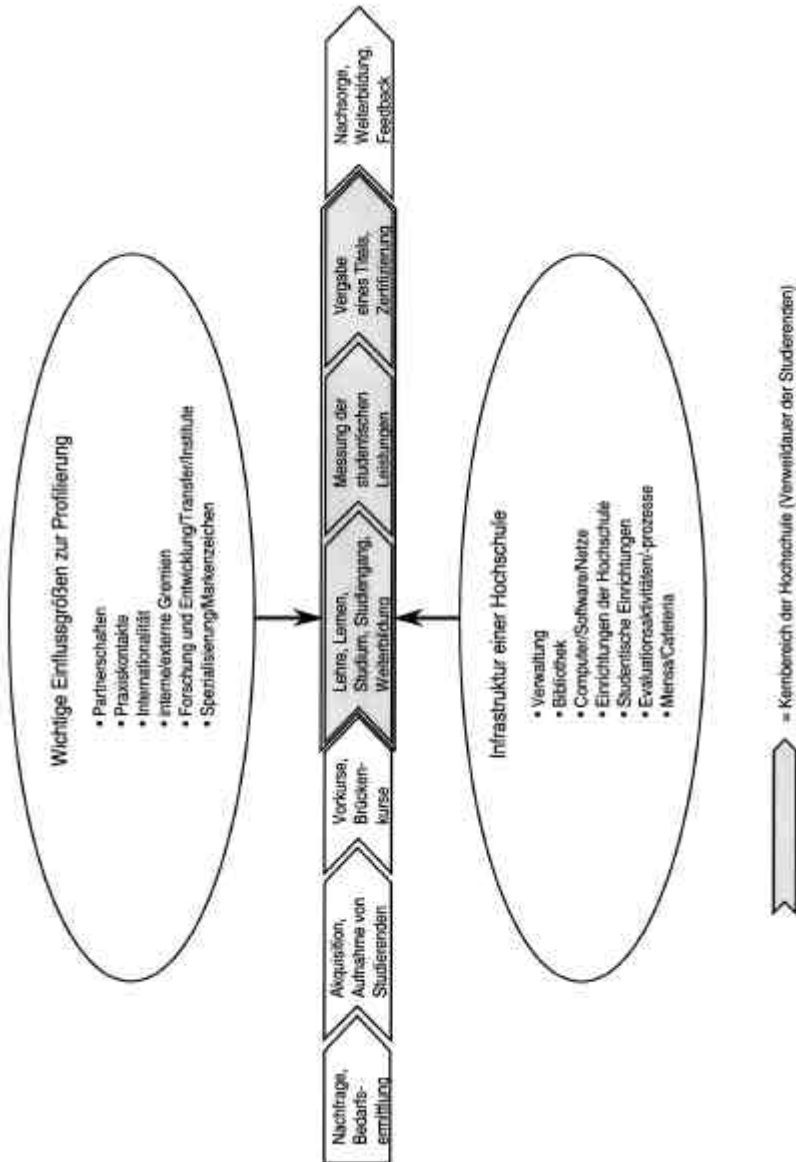


Abbildung 1: Die Dienstleistungen einer Hochschule als Prozess (4)

4. Die Formen der externen Evaluation

Wir benötigen Modelle, um komplexe Zusammenhänge zu beherrschen. Die Komplexität des Evaluationsprozesses ist durch die oben dargestellten Aspekte und die aufgeführten Fragestellungen skizziert worden. Die Komplexität der Evaluation zeigt zusammengefasst die Abbildung 2. Die Evaluation selbst ist tendenziell ein komplexer Vorgang, der durch systematisches Vorgehen überschaubar bleibt. Das Evaluationsprogramm zur Qualitätsverbesserung und Qualifizierung (EVA Q²) beispielsweise hat als Leitideen die strikte Leitbildorientierung und die stringente Prozessorientierung (5). Damit wird eine klare Vorgehensweise des Evaluationsprozesses definiert.

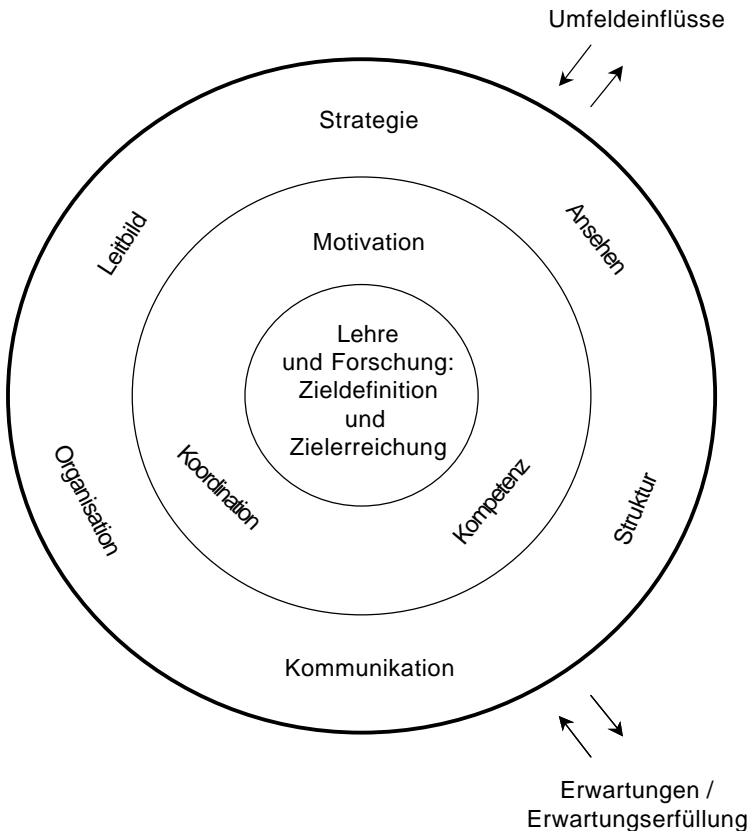


Abbildung 2: Zur Komplexität der Evaluation (6)

Nachfolgend werden sieben Modelle (Ansätze bzw. Vorgehensweisen) skizziert, mit denen eine Evaluation im weitesten Sinne an Hochschulen durchgeführt werden kann.

Die bürokratische Ordnung und Kontrolle

Unter bürokratischer Ordnung versteht man die durch generelle Regeln festgelegten Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb einer Organisation. Nach Max Weber ist diese organisatorische Form bei der Erledigung komplizierter Aufgaben präziser, perfekter und im Ergebnis billiger. Die Aufgaben werden durch die Beamten ohne Ansehen der betroffenen Personen sachlich erledigt und der Erfolg aller Tätigkeiten der Beamten ist berechenbar (7). Wie Abbildung 3 deutlich macht, ist die Bürokratie ein sich selbst verstärkendes, stabiles System, wobei die Kontrolle die Zielerreichung der bürokratischen Organisation sicherstellen soll.

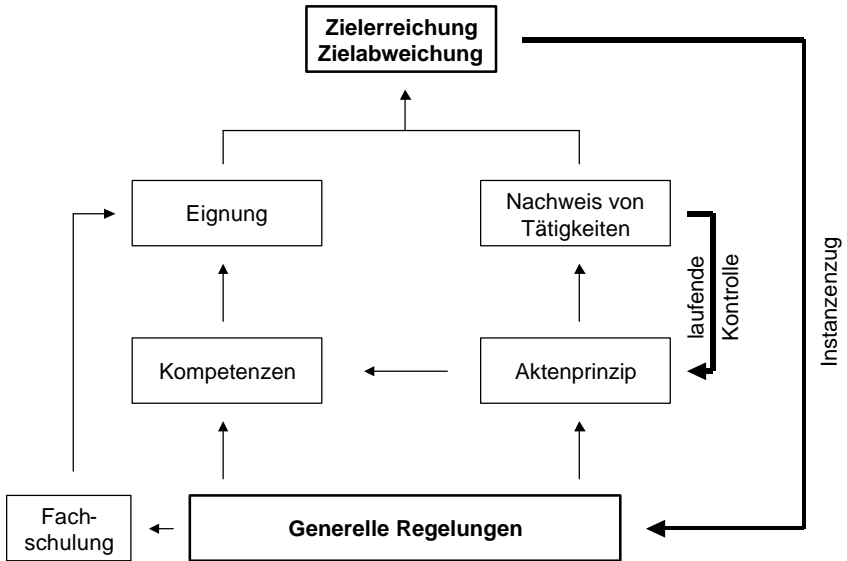


Abbildung 3: Evaluation durch Kontrolle in der bürokratischen Ordnung

Eine Kontrolle in Form der Dienstaufsicht (laufende Kontrolle), in Form des Aktenprinzips und des sogenannten Instanzenzuges kann formal die Sachebene prüfen und evaluieren, tut sich aber schwer, zum Beispiel einen Verbesserungsprozess zu initiieren oder Innovationen zu erzeugen. Aktuell entspricht die Idee, Kontrolle als Motivation zu empfinden weder den Erwartungen noch der Akzeptanz von Mitarbeitern in Organisationen. Die bürokratische Ordnung unterstellt aber, dass Ansporn und Motivation durch Dienstaufsicht und Kontrolle erzeugt werden. Die Bürokratie erweist sich durch die feste Form ihrer Organisation als schwerfällig bei der Anpassung an veränderte Umfeldbedingungen oder -anforderungen.

Die Evaluation durch Kontrolle in der bürokratischen Ordnung entspricht daher nicht den aktuellen Anforderungen, denen sich Hochschulen gegenüber sehen. Da die Kontrolle im bürokratischen System ebenfalls durch Bürokratien ausgeübt wird, müsste die Evaluation dieser Institutionen ebenfalls vorgenommen werden. Würde man eine Leitbild und Prozess orientierte Evaluation in bürokratischen Organisationen durchführen, würden die demotivierenden Elemente auf den Prüfstand kommen.

Die Medien-Evaluation

Eine freie Presse hat unter anderem die Aufgabe, über die öffentlichen Institutionen zu berichten und gegebenenfalls Missstände aufzudecken. Auf diese Weise wird eine mediale Kontrolle ausgeübt und quasi formlos evaluiert. Neben dem Aufgreifen von herausragenden Einzelthemen zum Thema Bildung sind Ranglisten bzw. das Ranking von Hochschulen bzw. Fachbereichen weit verbreitet (8). Die methodischen und psychologischen Probleme dieses Vorgehens in Bezug auf das Messen und Bewerten sind oben genannt worden. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Medien die öffentliche Meinung prägen und dadurch auch einen Einfluss auf die Evaluationsprozesse ausüben. Der Charme mancher Vorgehensweisen (zum Beispiel die sogenannte Professorenenfrage: „Wo würden Sie Ihr Kind studieren lassen?“) sollte nicht darüber hinweg täuschen, dass derart erhobene Ergebnisse weder repräsentativ noch in der Aussage nachprüfbar sind. Die Ergebnisse sind praktisch ohne Relevanz, wenngleich durch Publikationen Auswirkungen entstehen können. Evaluationen dieser Art führen daher typischerweise je nach Ergebnis bei den so Evaluieren zu Ablehnung oder Zustimmung.

Das Benchmarking

Unter Benchmarking versteht man ein Vorgehen für den Vergleich mit den Besten bei Produkten, Prozessen oder Dienstleistungen (9). Der Vergleich

wird zwischen mehreren Partnern durchgeführt, die nicht unbedingt aus der gleichen Branche kommen müssen. Gerade dieser auf den ersten Blick nicht statthafte Vergleich birgt den Charme zu erkennen, wie gleichlautende Probleme in einem anderen Zusammenhang mit unterschiedlichen Mitteln gelöst werden. Diese Lösungswege zu entdecken und auf die eigene Situation zu übertragen beherbergt die Chance, auf dem eigenen Tätigkeitsgebiet innovativ zu werden. Benchmarking kann daher als ein auf den Erfahrungen anderer basierender Lernprozess verstanden werden, der durch die eigene Kreativität ergänzt und mit der individuellen Adaption verknüpft wird. Die Ziele des Benchmarking können wie folgt zusammen gefasst werden:

- Erkennen von Unterschieden in relevanten Vergleichsaspekten
- Spezifikation der Ursachen von Leistungslücken
- Quantifizierung der Leistungslücken anhand aussagefähiger Vergleichsgrößen
- Ermittlung von Optimierungsmöglichkeiten
- Formulierung neuer, anspruchsvoller und realistischer Leistungsziele

1. Phase: Vorbereitung	2. Phase: Analyse	3. Phase: Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> * Bestimmung des Gegenstandes des Benchmarkings * Festlegung der Leistungsbeurteilungsgrößen * Festlegung der Vergleichsregionen/Vergleichsstädte * Auswahl der Informationsquellen 	<ul style="list-style-type: none"> * Bestimmung der Leistungslücken der eigenen Region * Definition der Ursachen der Leistungslücken 	<ul style="list-style-type: none"> * Ziele und Strategiefestlegung * Festlegung von Aktionsplänen * Implementierung * Fortschrittskontrolle und * Aktualisierung des Benchmarkings

Abbildung 4: Die drei Phasen des Benchmarkingprozesses (10)

Abbildung 4 zeigt den Benchmarkingprozess in drei Phasen. In der Vorbereitungsphase des Benchmarkingprozesses werden die Kriterien herausgearbeitet, auf die besonders geachtet werden soll. Diese Kriterien sind in der Regel Schwachstellen, die es zu verbessern gilt oder sie stellen strategisch wichtige Aspekte des Erfolgs dar. Die Analyse erfolgt mit Hilfe strategischer Benchmarks, die als Maßstäbe (Standards) in Zukunft für die Messung von Aktivitäten und Leistungen herangezogen werden.

Die Indikatorenanalyse und das Ranking

Indikatoren als Evaluationsgrößen sind plausible, wesentliche Aspekte, die den Auftrag und die Aufgaben einer Hochschule berücksichtigen und Messgrößen darstellen, die einen Vergleich der Leistungen ermöglichen. Das Ergebnis dieses Messens und anschließenden Bewertens lässt die Leistungen in eine Rangfolge bringen. In der Regel werden die Indikatoren selektiv ausgewählt, individuell gewichtet und bewertet. Das methodische Kernproblem dieser Vorgehensweise besteht darin, dass es keine objektiven Maßstäbe gibt und daher Auswahl, Gewichtung und Bewertung den Charakter der Willkürlichkeit haben. Verstärkt kommt hinzu, dass das summarische Ergebnis in Rankinglisten – typischerweise in Form einer Punktesumme – eine mathematische Genauigkeit einer intensiven und objektiven Evaluation suggeriert. Das methodische Gerüst einer Indikatorenanalyse ist häufig ein Scoringssystem. Abbildung 5 zeigt den prinzipiellen hierarchischen Aufbau eines Scoringmodells.

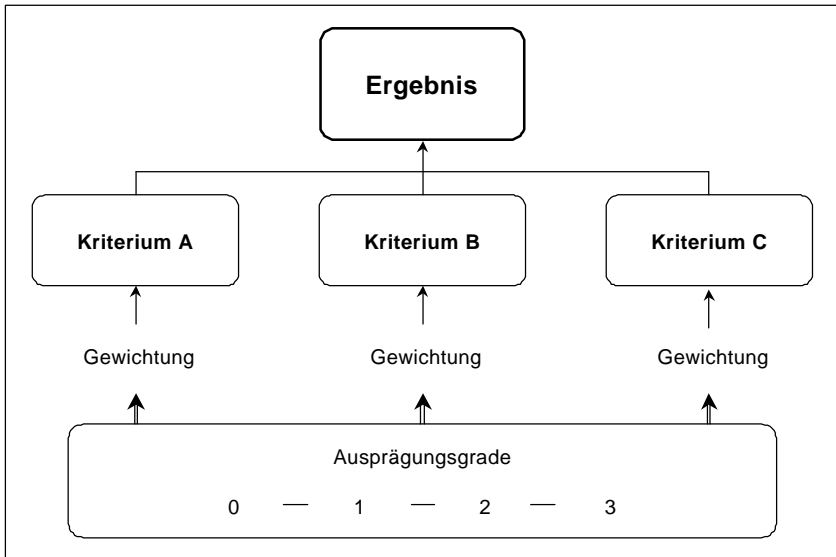


Abbildung 5: Der prinzipielle Aufbau eines Scoringmodells (11)

Die Qualitätsmanagement-Verfahren

Qualitätsmanagement ist ein bei Wirtschaftsunternehmen vielfach eingeführtes und geläufiges Verfahren, dessen Vorgehen allgemein bekannt und weitgehend akzeptiert ist (12). Diese Tatsache hat dazu geführt, an den Hochschulen für die Evaluation eine möglichst identische Methodik zu praktizieren,

um damit Akzeptanz für die Vorgehensweise und die Ergebnisse bei den Partnern der Hochschule zu erzeugen (13). Das Qualitätsmanagement ist ursprünglich für die stark arbeitsteilige industrielle Produktion mit klarer Ausrichtung auf den Kundennutzen entwickelt worden. Es stellt daher lediglich sicher, dass die dokumentierten Prozesse zur Erzeugung einer aus Kundensicht definierten Qualität eingehalten werden. Das ist selbstverständlich zum Beispiel bei Unternehmen der Zulieferindustrie wichtig, trifft aber für die Hochschulen und deren Leistungserzeugung nur partiell zu. Das globale Modell des Qualitätsmanagements unterscheidet vier Qualitätsbereiche, die naturgemäß eher der industriellen Welt als der Hochschullandschaft angepasst sind:

- Produkte und Dienstleistungen
- Prozesse und Verfahren
- Führung und Organisation
- Mitarbeiter und Zulieferer.

Die Vorgehensweise und Prinzipien des Qualitätsmanagements sind an Hochschulen verschiedentlich erprobt worden. Offenbar kann bei ausreichender Abstraktion dieses Modell als Basis einer Evaluation verwendet werden. Eine weite Verbreitung an den Hochschulen hat diese Vorgehensweise allerdings noch nicht gefunden.

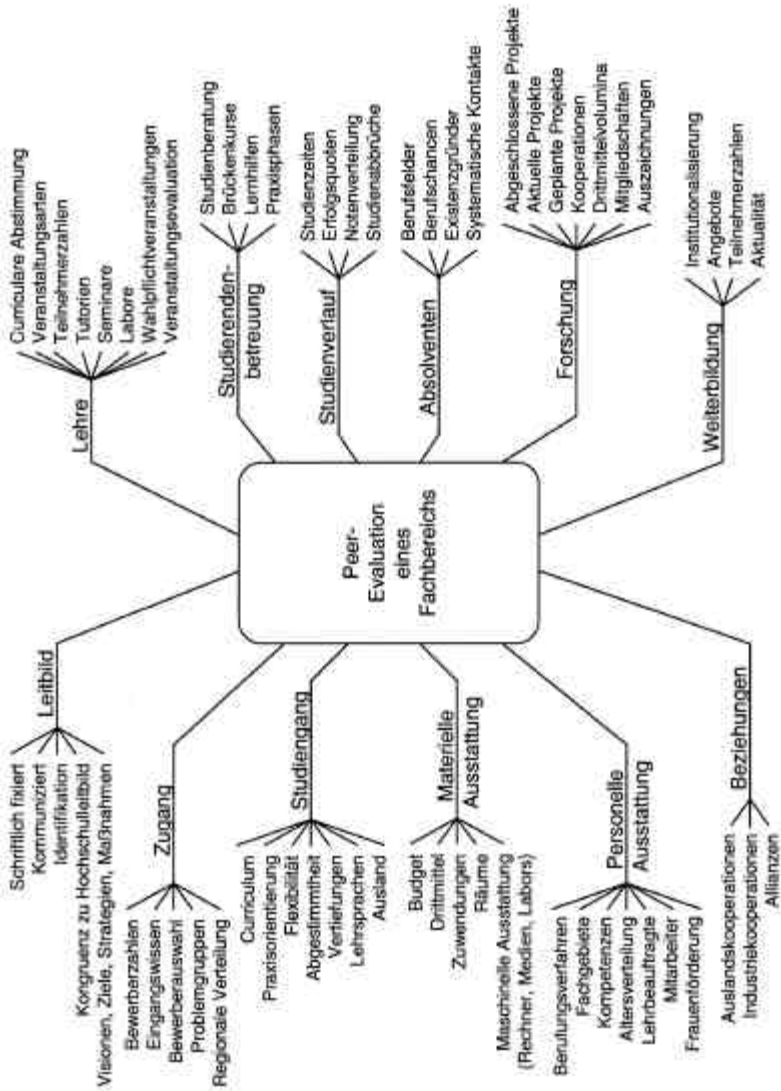


Abbildung 6: Die Landkarte der Peer-Evaluation eines Fachbereichs (Mind Mapping) (14)

Die Peer-Evaluation

Die Peer-Evaluation als die typische Form der externen Evaluation von Hochschulen kann als Spezialfall aller Bemühungen verstanden werden, die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von Studiengängen, Fachbereichen, Teilen von Hochschule bzw. ganzen Hochschulen zu ermitteln. Die Zwecksetzung einer Hochschulevaluation kann unterschiedliche Schwerpunkte haben, wobei der Kerngedanke einer Peer-Evaluation stets die Hilfe zur Selbsthilfe der Evaluierten darstellt. Peer-Evaluationen an Hochschulen sind mindestens zweistufig, häufig dreistufig angelegt: Nach der Selbstevaluation (erste Stufe) folgt die Fremdevaluation (zweite Stufe) und daran schließt sich die Umsetzungs- oder Diskursphase (dritte Stufe) an. Die Modelle der Peer-Evaluation lassen sich danach unterscheiden, ob außer dem oben genannten Kernziel der Evaluation, Hilfe zur Selbsthilfe zu sein, noch weitere Zielsetzungen mit dem Evaluationsprozess verknüpft werden oder nicht. Der Spezialfall der Evaluation definiert sich aus der Tatsache, dass die Hochschule ein Dienstleistungsunternehmen mit besonderen Aufgaben ist. Bildung als Dienstleistung und Studierende als Kunden lassen sich nur bedingt mit anderen Dienstleistungen vergleichen. Die Komplexität der Hochschulevaluation macht Abbildung 6 deutlich. Dort sind die relevanten Evaluationsbereiche eines Fachbereichs in Form eines Mind Mapping darstellt.

Die Leitbild, Prozess und Diskurs orientierte Peer-Evaluation auf der Basis eines Selbstreports wird der Struktur einer Hochschule deshalb gerecht, weil sie in den vorliegenden Modellen für den Hochschulbereich spezialisiert wurde und damit geeignet erscheint, den erwünschten Entwicklungsprozess an den Hochschulen in Gang zu setzen und aufrecht zu erhalten. Offenbar ist es aber schwer, den als Hilfe zur Selbsthilfe verstandenen Evaluationsprozess ohne weitere, evaluationsfremde Zielsetzungen zu realisieren. Die Erfahrung zeigt, dass die Evaluationsergebnisse auch als Basis für Entscheidungen herangezogen werden, die der ursprünglichen Sinnstiftung einer Hochschulevaluation nicht entsprechen. Nichtsdestotrotz wird erwartet, dass dennoch alle Beteiligten einer Evaluation positiv gegenüber stehen.

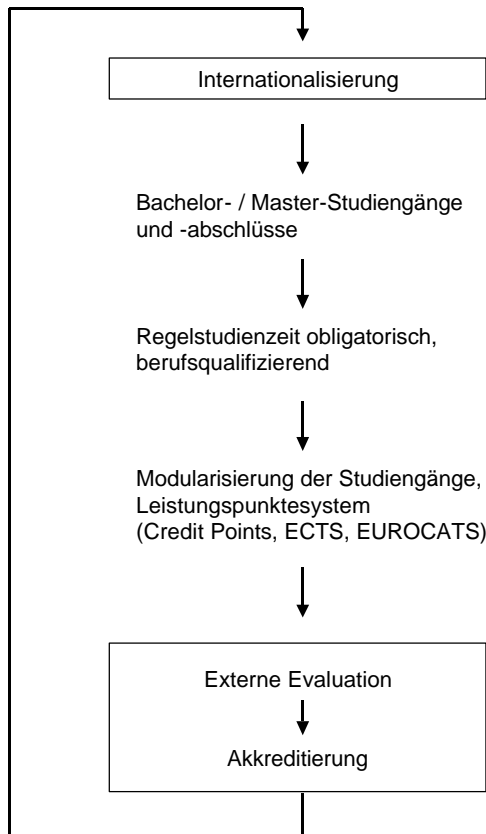
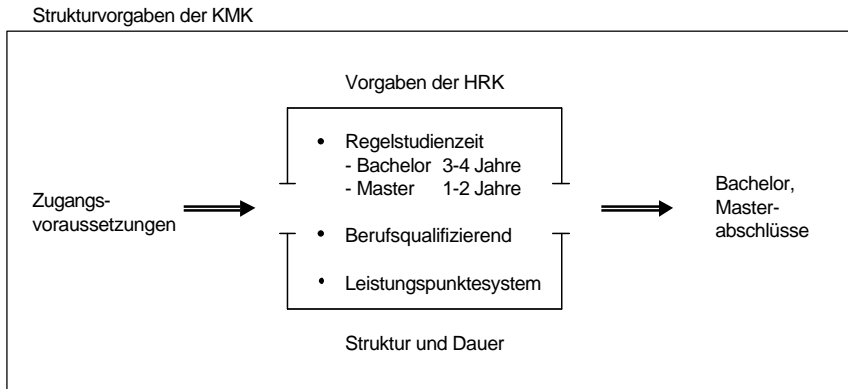


Abbildung 7: Der Anpassungsprozess an internationale Standards

Die Akkreditierung

Hochschulen befinden sich national und international im Wettbewerb. Die Vergleichbarkeit von Hochschulleistungen und -abschlüssen setzt voraus, dass nicht nur evaluiert wird, sondern dass die Ergebnisse der Evaluation durch vereinbarte Standards vergleichbar werden. Partnerschaften zwischen den Hochschulen, Studiengänge, die den geplanten Wechsel zwischen Hochschulen vorsehen, die Anerkennung von Studienleistungen und die Akzeptanz von Studienabschlüssen, Studiengängen und ganzen Hochschulen üben international einen Zwang zur Akkreditierung aus. Die Abbildung 7 zeigt diesen Anpassungsprozess an internationale Standards. Die Akkreditierung ist inzwischen international üblich. Einer Akkreditierung geht in der Regel eine Eva-

uation voraus. Diese Evaluationen sind stets zweistufig und die Akkreditierung wird üblicherweise befristet ausgesprochen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) haben einen Referenzrahmen für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen entwickelt. Die Zusammenhänge werden in Abbildung 8 schematisch dargestellt.



- weiter Gestaltungsspielraum
- auf bestehende Studienangebote zurückgreifen
- Studiengänge müssen dem Bildungsauftrag entsprechen
- Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen
- Abschlüsse berechtigen grundsätzlich zur Promotion
- Abschlussbezeichnungen, Vergleich zum Diplom-Abschluss
- Modularisierung und Leistungspunktesystem

Abbildung 8: Der Referenzrahmen der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen

5. Ausblick

Die Evaluation wurde als ein Bündel von Instrumenten dargestellt, wobei folgende Aspekte skizziert wurden:

- Identifikation
- Messen
- Bewerten
- Kontrolle
- Anreize
- Kontinuierliche Verbesserung

Die ersten drei Aspekte beziehen sich auf das Methodische bzw. Instrumentelle, während die letzten drei Aspekte die Wirkung und das individuelle Verhalten in den Mittelpunkt rücken. Die Komplexität der Evaluation wird damit noch einmal deutlich. Die Skizzierung der angesprochenen Modellansätze, und zwar

- Bürokratische Ordnung/Kontrolle
- Medien-Evaluation
- Benchmarking
- Indikatorenanalyse/Ranking
- Qualitätsmanagement
- Peer-Evaluation
- Akkreditierung

ist keine vollständige Synopse, sondern zeigt, dass scheinbar „viele Wege nach Rom“ führen, in Wahrheit aber nicht alle dasselbe Ziel haben. Die umfassenden Ansätze sind die vier zuletzt genannten Modelle, während die ersten drei Modelle selektive Ansätze darstellen. Richtig vergleichbar sind die Modelle untereinander nicht. Wir befinden uns derzeit noch in einer Phase, wo die Evaluation an Hochschulen zu einem Selbstverständnis heranwachsen muss und die positiven Seiten wiederkehrender Evaluationen erst erfahren werden müssen. Obwohl alle einschlägigen Hochschulgesetze die Evaluation vorsehen – oder besser: vorschreiben – ist jeder Fachbereich und jede Hochschule gut beraten, wenn sie sich möglichst bald mit der Selbst- und Fremdevaluation auseinandersetzt. Wer hier zu spät kommt, hat Nachteile, weil die Hilfe zur Selbsthilfe, das Feedback Außenstehender und Entdeckungen aus dem Bereich des eigenen „blinden Flecks“ andere ansonsten voraus haben. Die Evaluation, ganz unabhängig von der Art des Vorgehens, ist natürlich kein Allheilmittel für das Beseitigen von Missständen oder das Herbeiführen optimaler Zustände. Vielmehr muss gesehen werden, dass die Erfüllung von

Evaluationskriterien und Einhalten von Standards sicherlich die Güte einer generellen Bildungsaufgabe ermessen kann. Allerdings muss auch z. B. der Tatsache entsprochen werden, dass Fachbereiche sich spezialisieren und sich daher bewusst oder unbewusst einer normierten Vergleichbarkeit entziehen. Evaluation darf Individualität, Spezialisierung und Experimentierfreude nicht behindern. Mit dem Dilemma zwischen Vergleichbarkeit und Originalität des zu evaluierenden Sachverhalts bzw. Bereichs muss jedes Evaluationsmodell fertig werden. Durch Benchmarking lässt sich andererseits von der Originalität anderer lernen. Die genannten Vorgehensweisen schließen sich also nicht gegenseitig aus und ein Ranking der Modelle ist daher nicht notwendig.

Anmerkungen

- (1) Zu diesem Thema z. B.: Liebig, V., Berufsstart auf dem Campus. Konzepte zur Förderung von Unternehmensgründungen an Hochschulen, in: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre, 22. EL Bonn 1999. Beitrag A 3.25.
- (2) Weitere Aspekte werden beschrieben in: Liebig, V., Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.), Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000, S. 15-26.
- (3) Eine wichtige Fundstelle dafür ist: Imai, M., Kaizen. Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb, 3. Aufl., Berlin – Frankfurt/M. 1993.
- (4) Quelle: Liebig, V., EVA-Q². Evaluationsprogramm zur Qualitätsverbesserung und Qualifizierung. Leitfaden für die interne und externe Evaluation von Lehre und Forschung an Fachhochschulen, Report-Band 38, Beiträge zur Hochschuldidaktik der Fachhochschulausbildung, 2. erw. Aufl., Alsbach 2000, S. 33.
- (5) Der Leitfaden zu diesem Evaluationsverfahren: Liebig, V., EVA-Q², a.a.O.
- (6) Quelle: Liebig, V., EVA-Q², a.a.O., S. 17.
- (7) Zum Bürokratismusmodell in der Führung siehe: Albach, H. / Gabelin, Th., Mitarbeiterführung. Text und Fälle, USW-Schriften für Führungskräfte, Bd. 9, Wiesbaden 1977, S. 20ff.
- (8) Vgl. dazu z. B.: DER SPIEGEL, versch. Ausgaben ab 50/1989.
- (9) Watson, G.H., The Benchmarking Workbook, Cambridge 1992.
- (10) Quelle: Liebig, V., Benchmarking – Lernen durch den Vergleich mit den Besten. Institutionen in 47 Regionen der Bundesrepublik Deutschland mit ihren Dienstleistungen für Unternehmensgründer im Vergleich, MfU-Materialien Nr. 4, 2. erw. Aufl., Ulm 1999, S. 9.
- (11) Quelle: Liebig, V., Benchmarking, a.a.O., S. 14.

(12) Vgl. dazu die umfangreiche Literatur zu den Themen Qualitätsmanagement, TQM, DIN ISO 9000 u.ä.

(13) Dazu u.a.: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.), Qualität an Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999, Bonn 1999.

(14) Quelle: Liebig, V., EVA-Q², a.a.O., S. 47.

Kontakt

Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU), Otto-Beisheim-Hochschule, Zentrum für Unternehmertum und Existenzgründung, Burgplatz 2, D-56179 Vallendar.

Email: liebig@whu.edu

Fächerbezogene externe Evaluation

Prof. Dr. jur. Werner Nann

Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Sehr geehrte Damen und Herren Präsidenten und Rektoren, sehr geehrter Herr Dr. Hempel, sehr geehrte Damen und Herren.

Ich möchte Ihnen ein durch den Studiengang Immobilienwirtschaft an der FHTW Berlin absolviertes Verfahren zur Akkreditierung nebst Evaluation vorstellen. Der Studiengang Immobilienwirtschaft wurde im Rahmen einer externen Akkreditierung durch die Royal Institution of Chartered Surveyors hinsichtlich internationaler standardisierter Qualitätsanforderungen an Lehre und Forschung überprüft und einem eingehenden internationalen Vergleich unterzogen. Daneben wurde eine interne Evaluation des Studiengangs zur Berichterstattung an die Hochschulleitung der FHTW und an den Senat Berlin durchgeführt. Beide Überprüfungen haben zu positiven Ergebnissen geführt.

Zunächst zur Akkreditierung bei der Royal Institution of Chartered Surveyors (kurz: RICS): Die RICS ist eine angelsächsische Organisation von Immobiliensachverständigen mit ca. 100.000 Mitgliedern in Europa und den USA sowie Asien. Gegründet wurde die RICS bereits im 19. Jahrhundert, sie hat ihren Sitz in London, UK. Die RICS ist federführend bei der Entwicklung von Europäischen Standards zur Immobilienbewertung (Mitwirkung TEGoVA in Brüssel/ EU). Jeder Chartered Surveyor muss vor Erreichen seiner Zulassung an einer akkreditierten Hochschule studiert haben, doch zu den einzelnen Voraussetzungen der Berufszulassung werde ich weiter unten noch Stellung nehmen. Die Mindeststandards, die dabei von den einzelnen Hochschulen zu erfüllen sind, werden von der RICS einheitlich vorgegeben und regelmäßig im internationalen Kontext vor dem Hintergrund nationaler Besonderheiten im Ausbildungssystem überprüft. Das Verfahren der Akkreditierung ist deshalb einer Evaluation im internationalen Bereich vergleichbar.

Hier möchte ich einige Anmerkungen zum Beruf des Chartered Surveyor machen:

Die RICS entspricht in Deutschland den öffentlichen Körperschaften (Berufskammern), jedoch auf entsprechend der Übung in England in privatrechtlicher Organisationsbasis. Die königliche Charter stellt einen erheblichen Imagegewinn der jeweiligen Vereinigung dar. Nur wenige berufliche Vereinigungen erhalten in England die Royal Charter. Die Veröffentlichungen der RICS sind Standards für die Bewertung von Immobilien in England (sog. Red Book) und wie oben dargestellt auch in weiten Teilen Europas und Asiens. Die Organisation der Chartered Surveyors entspricht somit freien Berufen in Deutschland, wie Rechtsanwälten oder Architekten. Tätigkeiten der Chartered Surveyors sind vor allem Immobilienbewertung, Projektmanagement oder Stadtplanung.

Um Chartered Surveyor zu werden, muss wie oben beschrieben ein technisches oder betriebswirtschaftliches Studium an einer akkreditierten Hochschule absolviert werden. Danach ist eine zumindest zweijährige Praxiszeit abzuleisten, die mit einer Prüfung abgeschlossen wird. Nach dieser Prüfung wird der Absolvent zum Member of the RICS ernannt. Nach weiteren fünf Jahren Praxis wird die Bezeichnung Fellow of the RICS verliehen.

Auch in Deutschland sind derzeit Überlegungen zu sehen, die Zulassungen in freie Berufe ähnlich, d.h. mit Hilfe von Akkreditierungen, strukturieren wollen, so z.B. im Beruf des Wirtschaftsprüfers.

Wie sind wir dazu gekommen, uns im Studiengang Immobilienwirtschaft an der FHTW durch die RICS überprüfen zu lassen?

Dies geschah im Wesentlichen auf Wunsch der Studenten des Studiengangs schon im Sommersemester 1997. Ich habe daraufhin mit der RICS Kontakt aufgenommen. In der Zeit von 08/97 bis 04/98 haben wir, d.h. im wesentlichen die Studenten und ich unter Unterstützung durch den Dekan des Fachbereichs, den sehr umfangreichen Akkreditierungsantrag erstellt. Dieser Antrag wurde durch die Akkreditierungskommission der RICS befürwortet und daraufhin durch den Besuch einer Akkreditierungskommission im Dezember 1998 vor Ort an der FHTW überprüft. Im Februar 1999 wurde der Studiengang Immobilienwirtschaft als erste deutsche staatliche Hochschule akkreditiert.

Wie läuft eine solche Akkreditierung ab?

Erster Schritt ist die Zusammenstellung des umfangreichen Datenmaterials in englischer Sprache. Diese Daten umfassen Lebensläufe der Dozenten, Profes-

soren und Lehrbeauftragten und eine Beurteilung ihrer wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen, umfangreiche Angaben über die FHTW hinsichtlich deren Organisation und der Zusammensetzung des Lehrkörpers, Angaben über Inhalt des Curriculums des Studiengangs und der Studien- und Prüfungsordnungen, Angaben über Bibliothek, EDV-Ressourcen, Hörsaalkapazitäten, Organisation der Mensa, Organisation der Fachbereichsverwaltung und der Hochschule etc. Sämtliche Fächer des Studiengangs sind detailliert zu beschreiben und hinsichtlich der Inhalte mit der RICS entsprechend des internationalen Gepflogenheiten der Ausbildung im Rahmen der Immobilienwirtschaft an Hochschulen abzustimmen. Des weiteren sind die vorhandenen Mittel bzw. Quellen der Studenten zur Finanzierung ihres Studiums in Deutschland darzulegen. Zudem sind die bei den Studenten vorgenommenen Umfragen anonymisiert aufzuzeigen, um eventuelle Schwächen der Studiengangorganisation zu erkennen. Auch Hinweise auf Daten über Alter, Vorbildung und Durchschnittsalter, natürlich anonymisiert, der Studenten sind zu geben.

Diese im Akkreditierungsantrag angegebenen Daten werden durch die o.a. Kommission im Rahmen ihres Besuchs überprüft bzw. nachvollzogen. Das bedingt natürlich eine genaue Besuchsvorbereitung: enger Zeitplan, Unterbringung, Verpflegung, Transfer, Besichtigung der FHTW, Gespräche mit Professoren und Studenten ohne Anwesenheit der Professoren des Studiengangs. Die Studenten werden insbesondere hinsichtlich ihrer Erwartungen und Enttäuschungen im Studiengang befragt. Ebenso fand ein ausführliches Gespräch zwischen der Kommission und der Leitung der FHTW – vertreten durch das Präsidium, den Kanzler und den Personalvorstand – und des Fachbereichs sowie des Vertreters des Senats Berlin statt.

Daneben fanden Gespräche mit den Mitgliedern des Beirates des Studiengangs statt, der sich aus hervorragenden Persönlichkeiten der Immobilienwirtschaft zusammensetzt. Neben den Gesprächen an der FHTW wurden Diskussionen mit Partnern außerhalb der FHTW durchgeführt. So wurde eine Firma in Berlin besichtigt, die mit dem Studiengang ein Projekt bearbeitet hat.

Nach der Erstakkreditierung erfolgt nach bisherigem Verfahren eine laufende Prüfung durch Besuch der Hochschule in vierjährigem Turnus. Die RICS überprüft die zu akkreditierende oder aber bereits akkreditierte Hochschule im Rahmen eines Besuches einer Prüfungskommission auf die weitere Einhaltung der gegebenen Standards. Die Prüfungskommission besteht aus Hochschullehrern – ich selbst habe in der Zwischenzeit als Mitglied einer

solchen Kommission bereits an Akkreditierungen anderer Hochschulen teilgenommen – und Praktikern aus der Immobilienwirtschaft.

Neben dieser im Abstand von vier Jahren vorgenommenen Prüfung ist jährlich eine weitere Prüfung durch externe Auditoren vorzunehmen. Die Prüfung der externen Auditoren erfasst insbesondere die Qualität der Lehre. So werden die durchgeführten Klausuren hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz und ihrer Qualitätsstandards mit internationalen Standards verglichen. Ebenso wird überprüft, ob die Klausurfragen den Fächerkatalog abdecken. Bei uns wurde der erste Besuch dieser externen Auditoren (sog. External Examiners) im Januar 2000 mit einem überaus positiven Bericht abgeschlossen. Dieser Bericht erfasste insbesondere die hohe Motivation des Lehrkörpers und der Studenten des Studiengangs.

Des Weiteren ist durch den Studiengang ein jährlicher Bericht an die RICS zu übersenden. Der jährliche Bericht umfasst insbesondere Statistiken über die im Studiengang erzielten Ergebnisse und die Anzahl der Absolventen. Ebenso werden die Themen von Diplomarbeiten mitgeteilt.

Sämtliche o.a. Maßnahmen und Berichte wie auch die Besuche der Prüfer sind in englischer Sprache vorzunehmen.

Die durch die Akkreditierung erfolgte externe Präsentation des Studiengangs hat nicht nur Wirkungen nach außen, sondern verbessert auch wesentlich die interne Organisation des Studiengangs durch die klare Strukturierungsnötigkeit. In Folge der Akkreditierungsbestrebungen wurden z.B. die Fächerinhalte frühzeitig genau beschrieben. Dies dient nach unseren Erfahrungen insbesondere den Dozenten zur klaren Abgrenzung ihrer Tätigkeit, ebenso wurde dadurch auch eine erhebliche Erleichterung bei der internen Qualitätskontrolle ermöglicht. Des Weiteren wird die jedes Semester unter den Studenten des Studiengangs durch Befragung durchgeführte Evaluation deutlich erleichtert.

Neben der Akkreditierung wurde intern eine Evaluation des Studiengangs durch mich als Studiengangsprecher durchgeführt. Diese Evaluation erfolgte nach den allgemeinen Richtlinien der FHTW Berlin. Danach sind insbesondere die Ressourcen/Mittel des Studiengangs darzustellen und die damit erzielten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Einbindung des Studiengangs in den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften an der FHTW. Der Studiengang Immobilienwirtschaft wurde aufgrund des Berichts über die interne Evaluation durch den Senat Berlin im Frühjahr 2001 endgültig genehmigt. Für die 40

jeweils zum Wintersemester zur Verfügung stehenden Studienplätze ist die Zahl der Bewerber jeweils ein Mehrfaches dieser zur Verfügung stehenden Studienplätze. Die hohe Nachfrage nach Studienplätzen aus dem In- und Ausland, und wie inzwischen nach dem Durchlauf des ersten Jahrgangs zu sehen ist, auch nach Absolventen würde eine höhere Anzahl von Studienplätzen rechtfertigen. Durch die teilweise unter dem Mindestsoll an hauptamtlichen Professoren liegenden personellen Ressourcen sowie die eingeschränkte Platzkapazität für die Verwaltungsbüros des Studiengangs ist an eine Ausweitung des Angebots derzeit nicht zu denken. Vielmehr wird statt einer Ausweitung eine soweit nach den Bedingungen der internationalen Akkreditierungen möglich und zulässig Modularisierung der Inhalte des Studiengangs mit anderen Studiengängen an der FHTW angestrebt und ist derzeit konkret in Vorbereitung.

Abschließend ist zu sagen, dass eine Akkreditierung und Evaluation ein hohes Maß an Motivation und Mitarbeit aller beteiligten Personen bedarf. Wir hatten das Glück, bei allen Fragen an Beteiligte an der FHTW diese Motivation und Mitarbeit zu finden. Ohne diese Teamarbeit sind solche umfangreiche Maßnahmen nicht zu schaffen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und stehe für Fragen in Ergänzung meines Skriptes und des Vortrages auch im Anschluss an diese Veranstaltung gerne zur Verfügung.

Evaluation im länderübergreifenden Verbund

Elisabeth Sundermann
Technische Universität Darmstadt

Meine Damen und Herren, der heutige Tag hat wieder einmal gezeigt, dass Evaluation an den Hochschulen kein Fremdwort mehr ist. Der Prozess zur Einführung von Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung hat vor rund zehn Jahren begonnen und er hat vor etwa fünf Jahren einen ganz neuen Schub dadurch erhalten, dass die Hochschulen mehr und mehr versuchen, autonom zu werden und sich aus der staatlichen Detailsteuerung zu lösen. Autonomie auf der einen Seite soll durch Verantwortungsübernahme auf der anderen Seite ergänzt werden und dazu gehört auch die Pflicht zur Legitimation und zur Rechenschaft. Evaluation ist nicht gleichzusetzen mit Qualitätsmanagement. Evaluation ist ein wichtiger Baustein, ein wichtiges Puzzleteil in einem viel größeren Bild von Qualitätsmanagement. Evaluation hat sich in den letzten Jahren einen Standard erarbeitet, hinter dem kein Verfahren, keine Hochschule mehr zurück kann, wenn sie im Verfahren ernst genommen werden will. Zu diesen Standardkomponenten gehören die interne Komponente, die externe Komponente, die verbindliche Erarbeitung und Umsetzung von Maßnahmen und das follow-up. Das Verfahren im Verbund, das ich Ihnen nachfolgend darstellen werde, entspricht diesen Komponenten und ist von daher auch nichts Besonderes. Worauf wir ein kleines bisschen stolz sind, ist die Tatsache, dass es ein Verfahren ist, das von den Universitäten selbst entwickelt, organisiert und umgesetzt wird. Es bedarf also in keiner Form einer Evaluationsagentur. Das hat zum einen den Vorteil, dass das Verfahren sehr kostengünstig ist und zu einer starken Identifikation der Betroffenen mit dem Verfahren führt, die dazu angetan ist, die Umsetzung der Maßnahmen sehr zu erleichtern.

Wir haben im Februar 1999 begonnen. In diesem Monat haben die Präsidenten der beteiligten Universitäten – wenn ich „Präsidenten“ sage, meine ich auch die Rektoren in anderen Bundesländern und wenn ich von „Fachbereichen“ spreche, meine ich auch Fakultäten – die Vereinbarung unterzeichnet, in der sich die drei deutschen Universitäten zur vergleichenden Evaluation ihrer Fächer unter Moderation der ETH Zürich verpflichten. Das Verfahren dient nicht dem Erstellen von irgendwelchen Rankings. Hauptanliegen ist das

gegenseitige Voneinander-Lernen, und gegenseitiges Voneinander-Lernen setzt Offenheit und Vertrauen voraus. Dieses wiederum setzt voraus, dass man mit den Ergebnissen der Evaluation verantwortlich und im gemeinsamen Interesse umgeht. Keine Hochschule versucht, sich auf Kosten der anderen zu profilieren, indem sie etwa Schwächen der anderen Hochschule öffentlich macht.

Oberstes Entscheidungsgremium ist der Lenkungsausschuss, der sich aus den Präsidenten der beteiligten Hochschulen zusammensetzt. Dieser Ausschuss entscheidet über die Fächer, die evaluiert werden, sowie über den Umgang mit den Gutachterberichten. Darunter ist die Projektleitung angesiedelt. Sie besteht aus dem Vizepräsidenten, im Falle der TU Darmstadt dem Präsidenten. Dies ist die Arbeitsebene, die sich um die Erstellung der Frageleitfäden für den internen und externen Bericht kümmert und die Logistik vor Ort liefert.

Das „Herzstück“ des Verfahrens ist die Evaluationskommission. Diese Evaluationskommission besteht aus je zwei Hochschullehrern jeder beteiligten deutschen Hochschule, einem wissenschaftlichen Mitarbeiter und einem Studierenden. Sie wird geleitet von einem Fachvertreter der ETH Zürich, wie auch in jedem anderen der Organe ein Vertreter der ETH Zürich als Moderator zur Verfügung steht. Die Evaluationskommission erarbeitet den Frageleitfaden für den internen Bericht, der von der Projektleitung verabschiedet wird. Sie legt den Zeitplan für das Verfahren fest, ebenfalls zur Verabschiedung durch die Projektleitung, und sie führt die Begehungen vor Ort durch.

In den einzelnen Fachbereichen werden Evaluationsausschüsse eingerichtet, um die Arbeit vor Ort zu erledigen, den Bericht zu erstellen und die Begehungen vorzubereiten. Im einzelnen sind folgende Verfahrensschritte vorgesehen: Die Fachbereiche erstellen einen internen Bericht auf der Grundlage des Frageleitfadens. Es findet eine zweitägige Begehung durch die Evaluationskommission, zwei Tage pro Hochschule, statt. Die Evaluationskommission erstellt ihren Bericht, den sie der Hochschulleitung übergibt, die Hochschulleitung handelt mit den Fachbereichen Zielvereinbarungen aus zur Umsetzung von Maßnahmen und in regelmäßigen Abständen – wir haben uns auf fünf Jahre verständigt – erfolgt die Überprüfung im follow-up.

Zum Stand des Verfahrens: Wir haben mit dem Fach Maschinenbau/Verfahrenstechnik begonnen. Dieses Verfahren ist komplett abgeschlossen. Es wurde eine Zielvereinbarung im Entscheidungsgremium der Universität – für die TU Darmstadt der Senat – verabschiedet. Im Fach Elektrotechnik sind soeben

die Begehungen zu Ende gegangen und wir warten jetzt auf den Bericht der Gutachterkommission. Gestartet wurden ebenfalls die Fächer Chemie, Physik, Bauingenieurwesen und Architektur, hier arbeiten die Fachbereiche zur Zeit an der Erstellung des internen Berichts.

Ich möchte am Schluss meiner Ausführungen noch eine Anregung für eventuell nachfolgende Tagungen dieser Art geben. Evaluation ist fast schon so etwas wie ein Standardgeschäft in den Universitäten und Fachhochschulen geworden. Was im Moment auf uns zukommt, ist die Tatsache, dass neben der Evaluation als Pflichtveranstaltung Akkreditierungsverfahren kommen. In Darmstadt haben wir die Erfahrung gemacht, dass es auf Dauer nicht angehen kann, beide Verfahren parallel nebeneinander herlaufen zu lassen. Wir haben z.B. im Fachbereich Maschinenbau und im Fachbereich Elektrotechnik zwei Evaluationsverfahren in der beschriebenen Weise durchgeführt, um dann anschließend in die Akkreditierung mit unseren Bachelor- und Master-Studiengängen zu gehen und anhand neuer Frageleitfäden wieder einen neuen internen Bericht zu erstellen, die Gutachterbegehung durchführen zu müssen usw. Nicht nur finanziell ist das ein sehr aufwendiges Verfahren, auch vom Arbeitsaufwand der Fachbereiche her ist es nicht zu verantworten, dass dieses auf Dauer parallel läuft. Ich denke, es wäre eine ganz wichtige Aufgabe zu versuchen, die Verfahren zusammenzuführen.

3. Block: Evaluation der Forschung

Moderation

*Prof. Dr.-Ing. Detlef Liesegang
Technische Fachhochschule Berlin*

Lehre gehört zum Kerngeschäft der Fachhochschulen. Inzwischen bezweifelt auch niemand mehr, dass Lehre auch an Fachhochschulen auf einem wissenschaftlichen Fundament ruht. Wie sieht es nun mit der Forschung aus? Die Frage ist: Gibt es überhaupt Forschung an Fachhochschulen? Ich habe im Internet recherchiert und festgestellt, dass z.B. an der FHTW, wo wir uns befinden, 75 Forschungsaktivitäten angemeldet sind. Auch an der Technischen Fachhochschule in Berlin Mitte, wo ich tätig bin, gibt es ungefähr 50 Forschungsvorhaben. Eins davon ist das Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule“. Im Bereich „neue Verfahren in der angewandten Wissenschaft“ geht es um: Bestimmung kinetischer Parameter aus adiabatischen isothermen Messwerten. Auch die Bio- und Umweltforschung wird bei uns untersucht: z.B. die Charakteristik von Stärken aus transgenen Kartoffeln. Ein Thema aus Industrie und Gesellschaft: ökologische Dienstleistungskonzepte als Element einer effizienten Kreislaufwirtschaft. Diese vier Themen zeigen, dass es eine Vielzahl und eine Vielfalt von Forschungsaktivitäten auch an Fachhochschulen gibt. Nachdem die Lehre evaluiert wurde und wird, muss man sich auch Gedanken darüber machen, wie man an Fachhochschulen die Forschung evaluieren und verbessern kann. Dazu hören wir heute drei Vorträge, die die morgigen Arbeitsgruppen einleiten sollen.

Kriterien und Verfahren der Forschungsevaluation

Prof. Hans Rainer Friedrich
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Zunächst möchte ich mich kurz vorstellen: Ich bin Leiter der Hochschulabteilung im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und habe z.B. an der Vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1998 mitgewirkt, mit der unter anderem die Bachelor- und Master-Abschlüsse auch an Fachhochschulen eingeführt wurden. Früher habe ich u.a. die Hochschulsonderprogramme I, II und III mitverhandelt und auf den Weg gebracht. Soweit kurz zur Person.¹

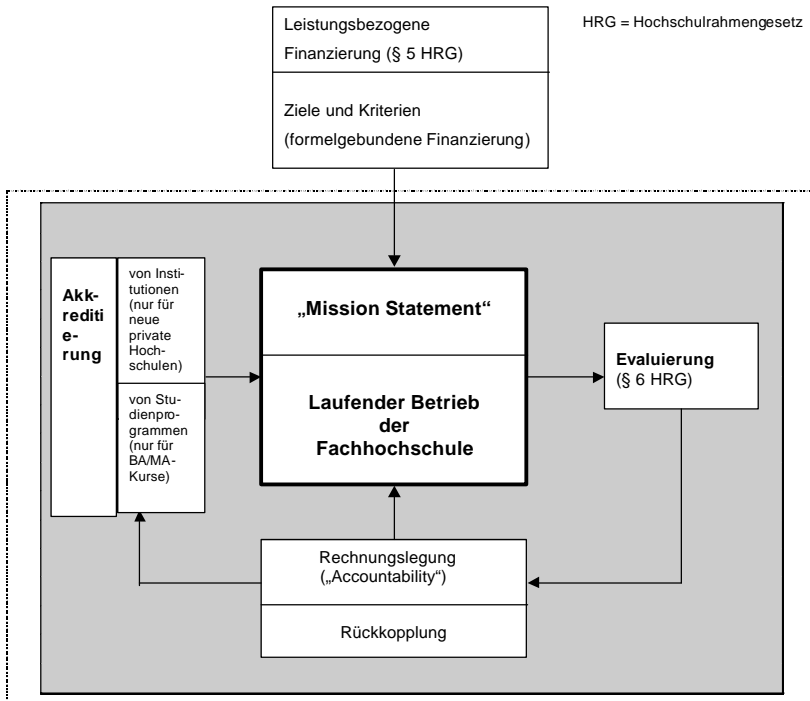
Einleitung / Ausgangslage

Das durch die 4. Novelle wesentlich neugefasste Hochschulrahmengesetz des Bundes (HRG) hat entscheidende Impulse für die leistungsorientierte Finanzierung der Hochschulen und für die Verankerung einer Kultur der Qualitätssicherung in Deutschland gesetzt. § 6 des Gesetzes schreibt eine regelmäßige Bewertung der Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre vor.²

Der Aufbau und der Nachweis eines systematisch betriebenen Qualitätssicherungssystems ist für das deutsche Hochschulwesen unverzichtbar, um internationale Standards zu erfüllen und im Wettbewerb am entstehenden Welt-Bildungsmarkt einen führenden Platz zu behaupten.

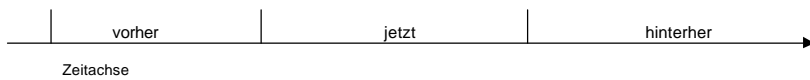
Qualitätssicherung (Quality Assurance) ist dabei der übliche Oberbegriff für systematisch betriebene Anstrengungen, die mindestens die Teilbereiche „Akkreditierung/Begutachtung“ (vor Beginn einer Maßnahme), „Evaluation“ (Beurteilung eines *erfolgten* Prozesses im Hinblick auf Effizienz und Erfolg) und ständige Rechnungslegung („Accountability“) im Hinblick auf Input-/Output-Verhältnis eingesetzter Mittel umfassen sollten (*Abb. 1*).

Abb. 1



HRG = Hochschulrahmengesetz

System der Qualitätssicherung



Qualitätssicherung könnte man sich demnach nach Art eines Regelkreises vorstellen: Links ist die Akkreditierung, die im Prinzip etwas Vorauslaufendes ist. Die Akkreditierung, als institutionenbezogene oder als studiengangsbezogene, findet im Regelfall statt, bevor irgend etwas losgegangen ist oder jedenfalls recht bald danach. In Deutschland haben wir im Moment nur die studiengangsbezogene Akkreditierung, und zwar auch nur für die neuen gestuften Studiengänge Bachelor und Master. Der Bund würde es gerne sehen, wenn auch die anderen Studiengänge allmählich einbezogen würden. Im Wissenschaftsrat haben wir auch ein Verfahren zur Akkreditierung von Institutionen verabredet, bisher allerdings nur für neue private Hochschulen.³ Bislang hat es noch keinen Fall gegeben, in dem dies tatsächlich praktiziert worden ist. Der vorauslaufende Prozess der Akkreditierung endet mit einer Ja/Nein-Entscheidung: der Studiengang ist geeignet und wird akkreditiert bzw. der Studiengang ist nicht geeignet oder noch nicht geeignet, wird also nicht akkreditiert. Dann findet die Evaluierung oder Evaluation statt. Sie beurteilt einen *Prozess*, der bereits stattgefunden hat und stellt fest, ob die Mittel effizient eingesetzt worden sind, ob der Erfolg so ist, wie er vorher in der Sollplanung formuliert war, ob und welche Lücken es gegeben hat, etc. Das sind einige der wesentlichen Unterschiede, aber trotzdem gehen die Verfahren natürlich ineinander über.

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist die Autonomie der Hochschulen. Die gibt es nicht umsonst, sondern nur als ständige Verpflichtung gegenüber dem Bürger, dem Steuerzahler, den gewählten Regierungen als Rechenschaftslegung darüber, was mit dem Geld, über das man in Autonomie verfügt, gemacht worden und ob es einigermaßen vernünftig eingesetzt worden ist. Insofern gibt es Fragen, die im Hintergrund schwingen. Heute morgen sind sie kurz angesprochen worden. Der Vertreter der Studierenden ging recht weit. Er sagte, dass die Namen, wer wie gut oder wie schlecht ist, offengelegt werden müssen. Das will im Moment noch niemand. Allerdings werden die Ergebnisse der Evaluierung in künftige strukturelle Maßnahmen einfließen müssen, was sich auch daraus ergibt, dass im HRG die leistungsbezogene Finanzierung (§ 5 HRG) eingeführt wurde. Hier gehen Erfolgskriterien ein, die man wiederum aus Evaluierung gewinnen kann.

Damit kann ich auch auf eine Frage eingehen, die Frau Sundermann zu Recht gestellt hat, ob es eigentlich sehr sinnvoll sei, Akkreditierung und Evaluierung ständig nebeneinander laufen zu lassen, weil sie trotz der Unterschiedlichkeit auch große Ähnlichkeiten aufweisen. Es ist in der Tat nicht sehr sinnvoll, dies langfristig unabhängig voneinander parallel zu betreiben. In Deutschland stehen wir aber noch am Beginn einer Entwicklung, in der wir

mit beiden Verfahren relativ neu anfangen. Wenn das Ganze einmal ein eingespieltes System ist, dann kann man natürlich Schritte, die in einer Akkreditierung erfolgt sind, für den nächsten Evaluierungsprozess berücksichtigen und umgekehrt. Der Akkreditierungsrat – HRK und KMK haben sich verabredet, ihn für zunächst drei Jahre einzurichten – und die von ihm gesteuerte Akkreditierung wird in diesem Jahr evaluiert werden. In diesem Evaluierungsprozess wird sich dann wohl auch die Frage stellen, inwieweit man das Parallel-Laufen der beiden Vorgänge miteinander verschränken kann.

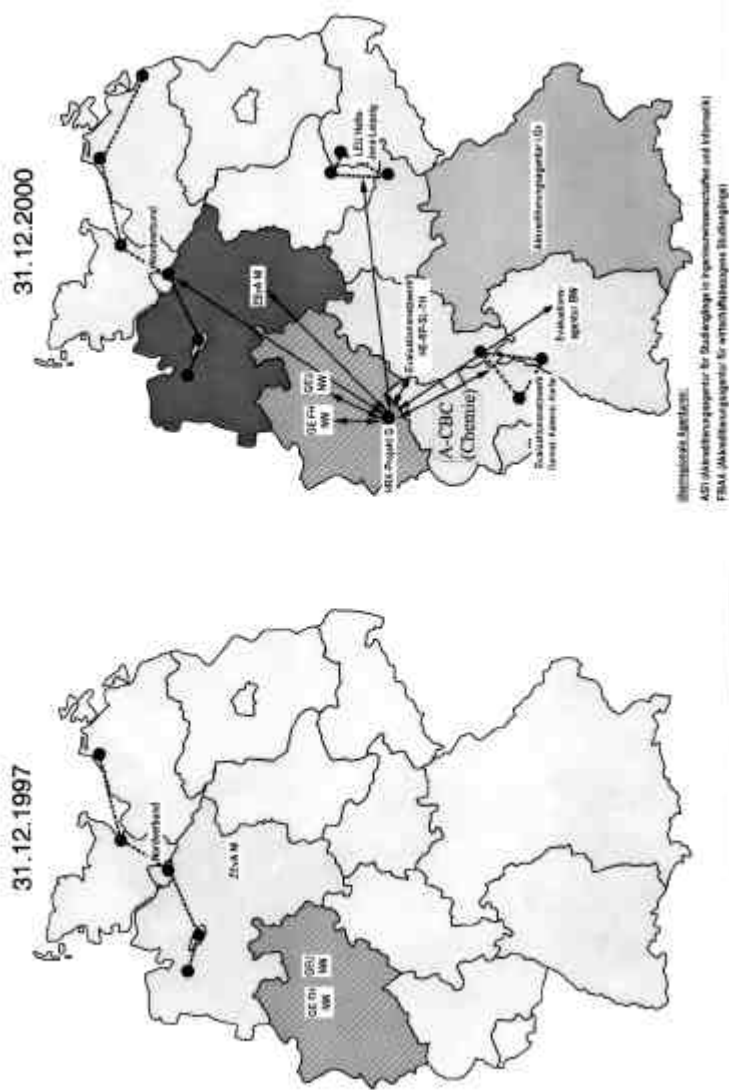
Evaluation der Lehre

In den letzten Jahren hat in Deutschland das Thema „Evaluation der Lehre“ im Vordergrund gestanden; hier bestand (und besteht) auch der größte Nachholbedarf.⁴ Mit erheblicher Förderung des Bundes wird deshalb seit mehreren Jahren ein gemeinsames Projekt von Ländern und Bund durch die Hochschulrektorenkonferenz durchgeführt; auch diese Tagung findet in diesem Rahmen statt (HRK-Projekt „Qualitätssicherung“/Projekt Q).⁵ Nach dem Willen des Gesetzgebers sollen übrigens insbesondere bei der Evaluation der Lehre die Studierenden in geeigneter Weise beteiligt werden; das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung ist kürzlich in einigen Beiträgen speziell auf die Beteiligung von Studierenden eingegangen.⁶

Im September 2000 hat eine Arbeitsgruppe aus HRK, KMK und BMBF auf meine Anregung hin ein Sachstandspapier zum Thema „Qualitätssicherung/Evaluation der Lehre: Die deutsche Position im europäischen Kontext“ gefertigt, das dann auch von der Amtschefkonferenz der KMK beschlossen worden ist.⁷

Als Folge der seit einigen Jahren verstärkten Bemühungen um eine Evaluation der Lehre sowie der zwischenzeitlichen Vereinbarung von Akkreditierungsverfahren⁸ im deutschen Hochschulbereich haben sich in der Zwischenzeit eine Reihe von Qualitätssicherungsagenturen gebildet, die – im Rahmen des Projekts Q – in einem deutschen Netzwerk und darüber hinaus auch in dem europäischen Netzwerk für Qualitätssicherung ENQA⁹ zusammenarbeiten (Abb. 2).

Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland Agenturen, Verbände und Netzwerke



<http://evanet.his.de/evanet/index.html>

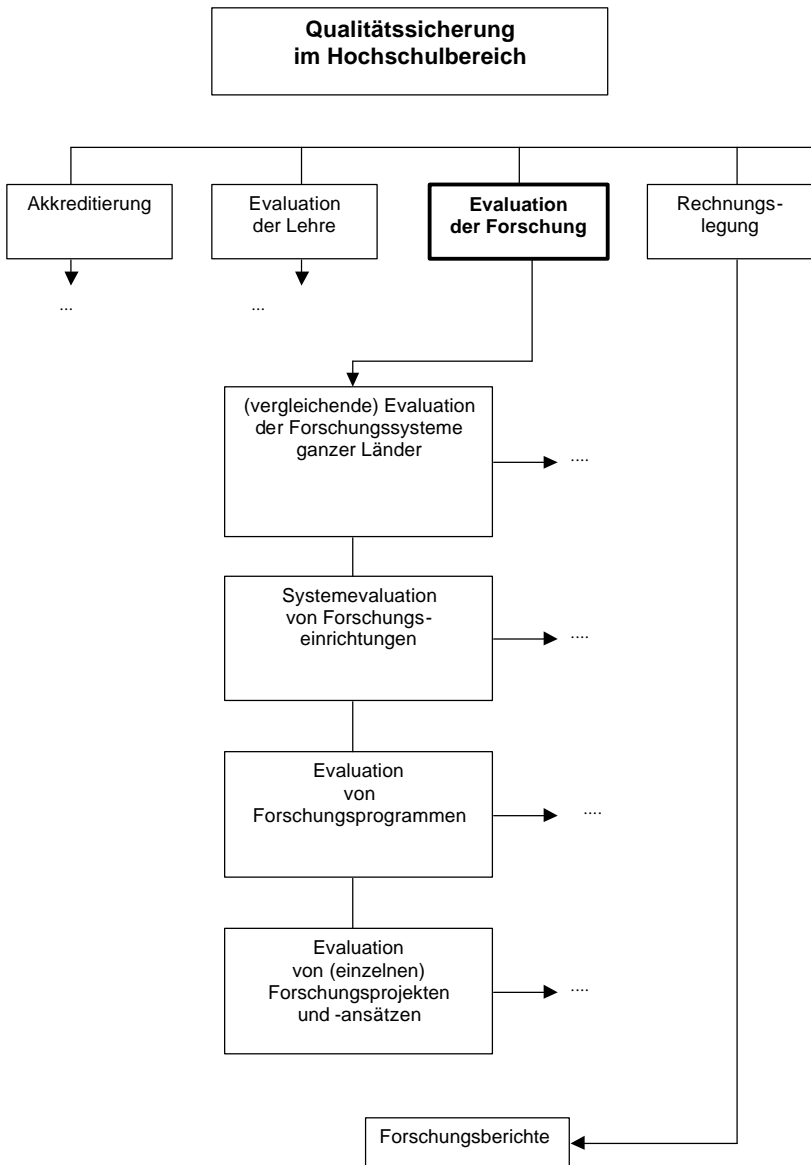
Evaluation - EvaNet - Das Netzwerk für Evaluation an der Hochschule

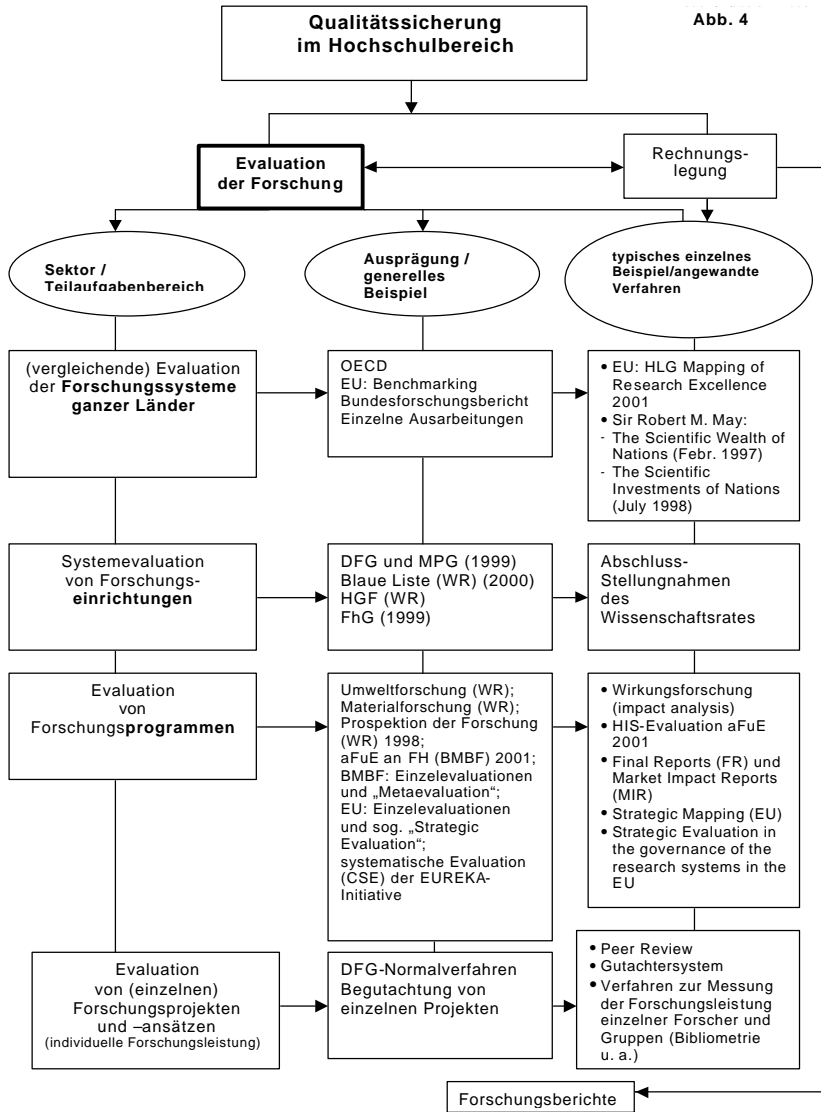
Evaluation der Forschung

Wir sprechen heute über Evaluation der Forschung, nachdem die vorangehenden Seminare des Projektes Q sich im Wesentlichen mit der Evaluation der Lehre beschäftigt haben. Man könnte sich fragen, ob wir nicht irgendwann auch über eine Evaluation des Technologietransfers und der Weiterbildung an Hochschulen reden sollten. Dann hätten wir nämlich den Hauptaufgabenkatalog, wie er in § 2 des Hochschulrahmengesetzes steht, im Wesentlichen abgedeckt.

Die Verfahren der Forschungsevaluation sind schon viel länger als die Evaluation der Lehre bekannt und werden vielfältig praktiziert. Ich gebe Ihnen einen Überblick, wo wir in der Forschungsevaluation heute mit welchen Verfahren und welchen Bewertungs- bzw. Handlungsebenen stehen (*Abb. 3 und Abb. 4*).

Ich beginne bei den höher aggregierten Ebenen der Forschungsevaluation bis „hinunter“ zur Forschungsevaluation im Einzelfall. Wir haben die vergleichende Evaluation der Forschungssysteme ganzer Länder¹⁰; wir haben die sogenannte Systemevaluation von größeren Forschungseinrichtungen¹¹. Das ist im Moment ein ganz spannendes Thema in der Bundesrepublik. Dahinter verbergen sich ganze Wissenschaftsorganisationen, wie die sogenannte Blaue Liste, die Max-Planck-Gesellschaft, die DFG, die alle in den letzten zwei Jahren systemevaluiert worden sind. Die Fragestellung lautet: Tun sie eigentlich das, was sie leisten sollen, sind sie mitteleffizient und sind sie in hinreichender Weise mit den Hochschulen vernetzt, an denen die permanente Nachwuchsausbildung stattfindet? Die ist ja bisher das Monopol der Hochschulen und so soll es auch bleiben. Weil das so ist, weil immer frischer Nachwuchs aus den Hochschulen kommt, ist es überaus sinnvoll, dass außeruniversitäre Forschungseinrichtungen mit dem Hochschulbereich stets in hinreichender Weise vernetzt sind. Das war ein wesentlicher Kernpunkt dieser ganzen Systemevaluations in den letzten Jahren.





- OECD
 - EU-Berichterstattung über ... Forschungs-Rahmenprogramm
 - Bundesforschungsbericht
 - Forschungsberichte einzelner Hochschulen
- (Anhang: Vorschriften der Länder über Forschungspflichten)

Dann gibt es die Evaluation von Forschungsprogrammen: Umweltforschung¹², Materialforschung¹³, große EU-Programme, wo gefragt wird, ob die Programme eigentlich richtig sind oder ob man deren Zuschnitt, Verfahrensweise, Antragstellung, Auswahlverfahren usw. ändern muss.¹⁴ Das ist sehr wichtig, denn daran hängt, insbesondere bei den großen Projekten, sehr viel Geld. Dann kommen wir zur Evaluation von einzelnen Forschungsprojekten und Ansätzen, also das, was jeder Hochschullehrer, überwiegend im universitären Bereich, seit Jahren macht und wo im Prinzip die Hauptreputation und die Hauptkarriereschübe für den Hochschullehrer herkommen, nämlich aus seiner Forschungsleistung. Bewertungen erfolgen durch das DFG-Gutachtersystem oder die eigene Hochschule, es gibt sogenannte bibliometrische Verfahren, die Zitationen erheben und Vergleichsrangings erstellen.¹⁵ Dieser ständige Prozess ist verbunden mit der Verpflichtung, dass die Hochschulen Forschungsberichte¹⁶ erstellen. Entsprechend gibt es auch Lehrberichte. Seit den letzten fünfzehn Jahren gibt es keine vergleichenden Untersuchungen, ob das eigentlich sehr sinnvoll ist, was wir unter dem Thema Forschungsberichte in der Bundesrepublik laufen haben. Eigentlich wäre das ein Projekt, welches ich demnächst gerne auf den Weg bringen würde.

Soweit der Überblick. Jetzt zu einer differenzierteren Vertiefung: Evaluation der Forschung. Was wird da gemacht? Die EU veranstaltet ein großes Projekt, beginnend in diesem Jahr, in dem es um ein Benchmarking der Forschungssysteme der EU-Länder geht.¹⁷ In einem Peer-Review-Verfahren, das die EU mit einem ausgewählten Contractor vorgibt und an der eine sogenannte High Level Group aus den jeweiligen Mitgliedstaaten teilnimmt, werden die zehn bis zwölf wichtigsten Forschungsbereiche in den jeweiligen Mitgliedsländern identifiziert. Dies ist ein sehr interessantes, gleichzeitig aber auch sehr schwieriges Verfahren. Die OECD berichtet regelmäßig über einzelne Forschungsaspekte ihrer Mitgliedstaaten, deren Zahl weit über die der Europäischen Union hinausgeht.¹⁸ Wir berichten als Bund im Bundesforschungsbericht¹⁹ alle sechs Jahre ausgiebig und zwischendurch als „kleinere“ Aktualisierungen im Rahmen sogenannter Faktenberichte²⁰.

Dann sind wir auf der Ebene der Systemevaluation. DFG und MPG wurden 1999 evaluiert²¹, die Blaue Liste ist gerade abgeschlossen worden²². Es gibt jeweils ausgiebige Berichte dazu, mit gesonderten Kapiteln über Qualitätssicherung. Auch die Evaluation der Helmholtz-Gemeinschaft²³ ist ebenso wie die der Fraunhofer Gesellschaft²⁴ abgeschlossen. Bei der Evaluation von Programmen hatten wir – eingangs schon erwähnt – Umweltforschung und

Materialforschung. Eine Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates wird sich in naher Zukunft sowohl unter Gesichtspunkten der Qualität der Lehre wie der Qualität der Forschung mit der Frage beschäftigen, wo in einer auch international vergleichenden Leistungsbetrachtung der Bereich Maschinenbauwesen in Deutschland steht.²⁵ Damit sind wir dann nahe an einem fachbereichsbezogenen Ranking oder Benchmarking in internationaler Perspektive.

Für viele von Ihnen vielleicht wichtiger ist der Bereich Fachhochschulen. Wir haben das Programm „Angewandte Forschung an den Fachhochschulen“ (aFuE) als Bundesprogramm, das wir in den letzten drei Jahren auch jeweils im Haushaltsansatz steigern konnten. Wir sind jetzt auf 22 Millionen DM pro Jahr und können damit ungefähr 120 Projekte pro Jahr fördern, weil wir eine bestimmte Beschränkung der Laufzeit (eineinhalb Jahre) vorgegeben haben. Wir haben bereits zweimal eine vergleichsweise umfassende interne Dokumentation und Bewertung dieses – aus BMBF-Sicht sehr erfolgreichen – Programms vorgelegt²⁶ und wir werden im Sommer 2001 eine erste externe Evaluation des Programmes durch ein Prüfer-Konsortium unter Federführung der HIS GmbH Hannover vorlegen.

Im Rahmen des sogenannten Normalverfahrens der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)²⁷, mit dem überwiegend die Forschung an Universitäten gefördert wird, kann jeder Promovierte in der Bundesrepublik einen Antrag stellen. Entschieden wird nach der begutachteten Qualität des Projektes und im Rahmen der verfügbaren Mittel. Wir haben im Moment in der Forschungsförderung eine Bewilligungsquote von ca. 40 Prozent, in Amerika liegt sie bei wichtigen Forschungsförderungsinstitutionen bei etwa 20 Prozent. Es gibt allerdings erhebliche Unterschiede: Unsere Gutachter werden für vier Jahre gewählt, sie machen das ehrenhalber, bekommen also kein Geld für ihre immense Arbeit. Die amerikanischen oder internationalen Gutachter erhalten Geld. Es ist gleichzeitig eine wichtige Strukturfrage, wie lange wir das noch durchhalten können. Wenn wir den Gutachtern eine Vergütung für ihre Tätigkeit geben, wird die Bewilligungsquote niedriger, weil dann Geld dafür weg geht. Andererseits haben wir seit Jahren einen Prozess, in dem wir in die Gutachtergruppen zusätzlich internationale Kräfte stärker einbringen wollen. Ausländische Gutachter fragen natürlich, warum sie das umsonst machen sollen.

Literatur- und Quellenangaben

¹ Vgl. Hans Rainer FRIEDRICH: „Hochschulen im Wandel – Hochschulen im Wort. Vorträge der Jahre 1998 – 2000“, Veröffentlichungen aus Lehre,

angewandter Forschung und Weiterbildung der Fachhochschule Wiesbaden, Band 38, Wiesbaden 2001, ISBN: 3-923068-38-7

² Paragraph 6 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vom 20.08.1998 (BGBl. I, S. 2190) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999, BGBl. I, S. 18

³ Wissenschaftsrat (Hrsg.): „Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen“, Drs. 4419/00, Berlin, 21.01.2000

⁴ vgl. „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“, Entschließung des 176. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 03.07.1995, Bonn;

Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“, Drs. 2365/96 vom 19.01.1996, Berlin und Köln;

Detlef MÜLLER-BÖLING (Hrsg.): „Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung-Lehre-Management“, Verlag Bertelsmann Stiftung Gütersloh 1995, ISBN 3-89204-184-9;

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie/BMBF (Hrsg.): „Lehreevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen“, Bonn, August 1996;

vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): „Hochschulsonderprogramm III: Grundsätze für die Durchführung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“, K 97.37 Drs. vom 02.10.1997, Bonn (am 20.10.1997 von der Kommission beschlossen);

Beate LOHNERT und Manfred ROLFES: „Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Ein praxisorientierter Leitfaden“, Hrsg.: Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA), 1. Auflage Hannover 1997, Bezug über: Universität Hannover - ZEvA, ISBN 3-9804073-2-4;

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“, Dokumente und Informationen 1/2000, Bonn, Juni 2000;

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium“, Dokumente und Informationen 2/2000, Bonn, Juli 2000;

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre“, Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000, Bonn, Februar 2000;

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Erfahrungsberichte zum Qualitätsmanagement im Hochschulbereich“, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2000, Bonn, Juni 2000;

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „... und im Streben immer der Erste“, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2000, Bonn, Juli 2000;

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Voneinander lernen. Hochschulübergreifende Qualitätssicherung in Netzwerken und Verbänden“, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2000, Bonn, Juli 2000;
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen“, Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000, Bonn, September 2000
- ⁵ Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Perspektiven für die Qualitätsbewertung von Lehre und Studium. Erfolgreiches HRK-Projekt ‚Qualitätssicherung‘ drei weitere Jahre gefördert“, Pressemitteilung HRK/52/00 – 5664 vom 11.12.2000 (vgl. auch <http://www.hrk.de>)
- ⁶ Peter KÄSER: „Die Rechtsstellung der Studenten und deren Mitwirkung bei der Qualitätssicherung der Lehre nach dem Bayerischen Hochschulrecht“, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 2000, S. 253 – 262, ISSN: 0171-645-X;
- Reiner REISSERT: „Die Rolle der Studierenden im Verfahren der internen Evaluation. Mitwirkung und Wünsche der Studierenden aus der Sicht eines Beobachters“, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 2000, S. 263 – 274, ISSN: 0171-645 X;
- Hans-Dieter DANIEL: „Die Bewertung der Lehre durch Studierende. Ein Beispiel aus Baden-Württemberg“, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 2000, S. 275 – 296, ISSN: 0171-645 X;
- „Studienqualität – Schlechte Noten für die Lehre“, Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd) Nr. 20 vom 18.05.2000, S. 2, ISSN: 0344-919-X
- ⁷ Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „Qualitätssicherung/Evaluation der Lehre: Die deutsche Position im europäischen Kontext“, am 15.09.2000 von der Amtschefkonferenz der KMK beschlossen (NS 163.AK vom 14./15.09.2000, Berlin, S. 49)
- ⁸ Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz“, Broschüre, 1. Auflage Bonn Juli 1999 (vgl. auch <http://www.akkreditierungsrat.de>)
- Akkreditierungsrat (Hrsg.): „Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor und Master. Mindeststandards und Kriterien“, Broschüre, Bonn, April 2000;
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bachelor/Master) in Deutschland“, Drs. 4418/00, Berlin, 21.01.2000;

- Wissenschaftsrat (Hrsg.): „Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen“, Drs. 4419/00, Berlin, 21.01.2000
- ⁹ Deutsches Evaluations-Netzwerk „EvaNet“: <http://evanet.his.de/evanet/index.html>; Europäisches Netzwerk „ENQA (European Network for Quality Assurance)“, eingerichtet auf der Basis der Empfehlung des Rates (98/561/EG) vom 24.09.1998 betr. die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung, Amtsblatt Nr. L 270 vom 07.10.1998, S. 0056 – 0059, Luxemburg;
Sekretariat von ENQA in Finnland, PO Box 20, FIN-00501 Helsinki, Finland, Tel.: +3 58/9/77 48 84 18, Fax: +3 58/9/7748 84 14; E-mail: enqa@minedu.fi
- ¹⁰ Robert M. MAY: „The Scientific Wealth of Nations“, in: SCIENCE Vol. 275, 7 February 1997, p. 793 – 796 (vgl. auch <http://www.science-mag.org>);
derselbe: „The Scientific Investments of Nations“, in: SCIENCE Vol. 281, 3 July 1998, p. 49 - 51
- ¹¹ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): „Evaluation gemeinsam geförderter Forschungseinrichtungen. Bericht an die Regierungschefs“, K 00.12 Drs vom 29.02.2000, Bonn;
BLK (Hrsg.): „Sicherung der Qualität der Forschung. Beschluss der Regierungschefs des Bundes und der Länder vom 24.10./03.11.1997 und Bericht der BLK vom 02.06.1997“, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 61, Bonn, Februar 1998, ISBN: 3-9806109-1-8
- ¹² Wissenschaftsrat: „Stellungnahme zur Umweltforschung in Deutschland“, Band 1 und 2, Köln, 20.05.1994, ISBN: 3-923203-54-3 und 3-923203-551
- ¹³ Wissenschaftsrat: „Empfehlungen zur Förderung materialwissenschaftlicher Forschung und Lehre an den Universitäten“, in: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, S. 291 – 361;
Wissenschaftsrat: „Stellungnahme zur außeruniversitären Materialwissenschaft“, Köln, 19.01.1996, ISBN: 3-923203-62-4
- ¹⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): „Evaluation of Community Expenditure. Good Practice Guidelines for the Management of the Evaluation Function“, PDF-Datei zum Herunterladen (41 KB), <http://europa.eu.int/comm/budget/evaluation/en/goodpractice.htm> ;
EC Structural Funds (Hrsg.): “Evaluating socio-economic programmes (MEANS Collection)”, Vol. 1 – 3:
Vol. 1: “Evaluation design and management”, Vol. 2: “Selection and use of indicators for monitoring and evaluation”, Vol. 3: “Principal evaluation techniques and tools”, European Commission, Office for Official Publica-

tions of the European Communities, Luxembourg 1999, ISBN: 92-828-6626-2

¹⁵Reiner REISSERT, Doris CARSTENSEN: „Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren“, Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.), HIS Kurzinformation Spezial vom März 1998, Hannover;

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hrsg.): „Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Grundzüge des Verfahrens“, Manuskript, Stand 01.08.2000, Hannover;

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, James R. SANDERS (Hrsg.): „Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“, 2. durchgesehene Auflage, Verlag Leske + Budrich, Opladen 2000, ISBN: 3-8100-2766-9;

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval): „Standards für Evaluation“, DeGEval News Nr. 1/99 vom April 1999 (vgl. auch www.degeval.de);

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): „Evaluation im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik. Evaluation between Science and Politics“, Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Heft 3, 69. Jg. 2000, Verlag Duncker & Humblot Berlin;

Hans-Dieter DANIEL: „Wissenschaftsevaluation. Neuere Entwicklungen und heutiger Stand der Forschungs- und Hochschulevaluation in ausgewählten Ländern“, Center for Science and Technology Studies, CEST 2001/2 vom Februar 2001, Bern, ISBN: 3-908194-23-7 (<http://www.cest.ch>);

Martina RÖBBECKE und Dagmar SIMON: „Zwischen Reputation und Markt. Ziele, Verfahren und Instrumente von (Selbst-) Evaluationen außer-universitärer, öffentlicher Forschungseinrichtungen“, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB), Dok. P 99-002, Berlin 1999;

„Wer ist der bessere Forscher? Auf den Impaktfaktor kommt es an: Wie wissenschaftliche Reputationen gemacht werden“, DIE WELT vom 20.12.2000, S. 20

¹⁶vgl. beispielhaft: „Forschungsbericht der Universität Leipzig 1999 (Research Report)“, Bericht von 352 Seiten mit eingelegter CD-ROM, hrsg. vom Rektor der Universität Leipzig, Sept. 2000 (vgl. auch <http://www.uni-leipzig.de/forschung/fkfst>; Forschungskontaktstelle der Universität Leipzig, Ritterstr. 26, 04109 Leipzig)

¹⁷Kommission der Europäischen Gemeinschaften: „Kartographische Erfassung von Spitzenleistungen in Forschung und technologischer Entwicklung

- in Europa“, (Mapping excellence in Europe’s research and technological development), Official Journal of the European Communities (OJ) no S 89-060953 of 10.05.2001, p. 70, Brüssel (Ausschreibung);
 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Verwirklichung des „Europäischen Forschungsraums“: Leitlinien für die Maßnahmen der Union auf dem Gebiet der Forschung (2002 – 2006)“, KOM(2000) 612 endg. Vom 04.10.2000, Brüssel
- ¹⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): „The Evaluation of Scientific Research: Selected Experiences“, Group on the Science System, Directorate for Science, Technology and Industry, Dokument DSTI/STP/SUR (97) 9 restricted (English text only), Paris, 29.08.1997
- ¹⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „Bundesbericht Forschung 2000“, Bonn und Berlin, Oktober 2000, BT-Drs. 14/4229 (vgl. auch <http://www.bmbf.de>)
- ²⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „Faktenbericht 1998 zum Bundesbericht Forschung“, Bonn und Berlin, Juni 1998 (gekürzte Ausgabe auch in englischer Sprache)
- ²¹ „Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft“, herausgegeben im Auftrag der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft von der Volkswagen-Stiftung, Hannover, Juni 1999
- ²² Wissenschaftsrat: „Systemevaluation der Blauen Liste – Stellungnahme des Wissenschaftsrates zum Abschluss der Bewertung der Einrichtungen der Blauen Liste“, Drs. 4703/00, Leipzig, 17.11.2000
- ²³ Wissenschaftsrat: „Systemevaluation der HGF – Stellungnahme des Wissenschaftsrates zur Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren“, Berlin, 19.01.2001;
 Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren (HGF): „Begutachtungen in der Helmholtz-Gemeinschaft. Grundsätze und Verfahren“, Dokumentation Nr. 15 vom 20.11.1997, Bonn, ISSN: 1431-4150
- ²⁴ Bericht der Evaluierungskommission: „Systemevaluierung der Fraunhofer-Gesellschaft“ vom November 1998, München
- ²⁵ Wissenschaftsrat: „Exemplarische vergleichende Bewertung (Ranking) für den Bereich Maschinenbau“, Arbeitsprogramm 2001/2002, Drs. 4942/01 vom 13.07.2001, S. 20, Köln

- ²⁶ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): „Anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen (aFuE). Bilanz der Jahre 1992 bis 1996“, Broschüre, Bonn, November 1997;
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „BMBF-Programm zur anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen (aFuE). Bilanz von 1992 bis 1999“, Broschüre, Bonn, August 2000 (vgl. auch <http://www.bmbf.de>);
Hans Rainer FRIEDRICH: „Bedeutung der angewandten Forschung für die Fachhochschulausbildung“, Beitrag zur 13. Deutsch-Niederländisch-Flämischen Hochschulkonferenz an der Hogeschool van Utrecht am 25.10.1999, in: Hans Rainer FRIEDRICH: „Hochschulen im Wandel – Hochschulen im Wort“, Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung Bd. 38, Fachhochschule Wiesbaden, Wiesbaden 2001, S. 83 – 105, ISBN: 3-923068-38-7
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): „Dokumentation zur angewandten Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen in Bund und Ländern. Tagung am 31. August 1998 in Bonn“, Broschüre, Bonn 1998
- ²⁷ Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): „Jahresbericht 2000. Band 1: Aufgaben und Ergebnisse, Band 2: Programme und Projekte“, Bonn (Band 2 liegt auch als CD-ROM vor, auf der alle derzeit geförderten Projekte der DFG auffindbar sind), vgl. auch <http://www.dfg.de>

Erfahrungen der Forschungsevaluation

*Prof. Dr. Piotr Salustowicz
Fachhochschule Bielefeld*

Ich bin ein gutes Beispiel für die Internationalität des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Ich bin Pole, habe einen polnischen Pass und arbeite schon seit über 30 Jahren als Professor an der Fachhochschule. Meine Legitimation, Ihnen über die Forschung zu berichten, beruht auf einer Untersuchung, die ich im Jahr 1987/88 in Nordrhein-Westfalen zum Thema Forschungsaktivitäten an den Fachhochschulen in den Fachbereichen Sozialwesen, Sozialpädagogik und soziale Arbeit durchgeführt habe. Ich muss gestehen, dass diese Forschung damals versucht hat, alle Aktivitäten ab 1972 zu erfassen, aber leider keine Fortsetzung im gleichen Umfang erfahren hat.

Ich möchte Ihnen erst kurz darüber berichten, was wir überhaupt über die Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen wissen. Ich möchte dann eine kurze Bestandsaufnahme zu dem oben genannten Thema vorstellen: Was wissen wir über die entsprechenden Forschungsaktivitäten und wer finanziert diese Forschung? Wie ist die Beteiligung der Studenten an der Forschung? Wie erreicht man, dass viel geforscht wird? Welche Ausblicke gibt es für die Zukunft der Forschung an Fachhochschulen?

Was wissen wir über die Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen?

Zum Thema Forschungsaktivitäten: Sie haben schon gehört, es gibt Forschungsberichte, die unterschiedliche Qualität haben. Es gibt Homepages, aber im Grunde genommen existiert ein systematisches Wissen über Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen nicht. Ich kann daher hier nur über mein Gebiet sprechen, das heißt über Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Tatsächlich ist unser Wissen über den Stand der Forschung in den Fachbereichen Sozialwesen recht bescheiden und basiert auf wenigen empirischen Untersuchungen. Zu denen gehören: unsere Untersuchung an allen Fachbereichen Sozialwesen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 1987 und 1988, deren Ergebnisse in der Publikation „Forschung an Fachhochschulen – der Weg in eine neue Identität?“ im Jahre 1992 veröffentlicht wurden. Eine Fortsetzung unserer Untersuchung fand in den Jahren 1993 und 1994 am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Braun-

schweig/Wolfenbüttel statt (Böttger/Lobermeier 1996). Sie umfasste Fachhochschullehrer in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Nach der Einschätzung von Konrad Maier hat diese Untersuchung nur bedingt die Aussagekraft der unseren erreicht (Maier, 1999, 105).

Im Jahre 1994 erschien ein Forschungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft unter dem Titel: „Voraussetzungen von Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen“ unter der Leitung von Rolf Holtkamp. Während meine Untersuchung auf einer totalen Erhebung der Forschungsaktivitäten an allen Fachbereichen Sozialwesen in NWR basierte, umfasste die Untersuchung von Holtkamp nur einige ausgewählte Fachhochschulen in der Bundesrepublik. Dafür wurde über die Forschung an unterschiedlichen Fachbereichen gefragt. Ein gewisser Nachteil dieser Untersuchung liegt darin, dass sie nur einen explorativen und nicht hypothesen-testenden Charakter hat und keineswegs als repräsentativ für alle Fachhochschulen gelten kann. Eine Fortsetzung der empirischen Evaluation der Forschung in Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik an Fachhochschulen stellt eine Untersuchung von Konrad Maier dar. Im Jahre 1995 führte er eine Umfrage unter allen Rektoren der Fachhochschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik/Sozialwesen und unter den Dekanen der Fachbereichen an größeren Fachhochschulen und Gesamthochschulen durch (1999, 106). Über die erzielten Ergebnisse äußert er sich selbst recht kritisch, weil die Fragebögen recht nachlässig ausgefüllt wurden. Außerdem analysierte er 100 Forschungsprojekte, die – meiner Meinung nach – wesentlich mehr gültige Erkenntnisse über die Forschung an Fachhochschulen zu liefern scheinen.

Mit dieser Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Standes der Selbstreflexion über die Forschung an Fachhochschulen sollten die zu hohen Erwartungen gedämpft werden. Vor kurzem habe ich zwar einen neuen Fragebogen der HIS GmbH bekommen, aber er bezieht sich auf die Forschungsprojekte an Fachhochschulen, die aus dem speziellen Forschungsetat des Bundesministeriums finanziert worden sind. Das heißt es handelt sich hier um einen kleinen Bruchteil der Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen. Es stellt sich die Frage, wie wir mit dieser Erkenntnis umzugehen gedenken. Wie lässt sich die interne Evaluation der Forschungsaktivitäten an einer Fachhochschule mit den Ergebnissen an anderen Fachhochschulen bündeln? In NWR veröffentlichen die Fachhochschulen alle drei Jahren die so genannten Forschungsberichte. Sie könnten zwar zur einer wichtigen Informationsquelle der Forschungsaktivitäten werden, wenn sie vereinheitlicht gewesen wären, aber viele wichtige Fragen können damit nicht beantwortet werden, weil sie einen anderen Zugriff benötigen. Es bleibt aber die Frage offen, wer sich um eine konti-

nuierliche Evaluation der Forschung an Fachhochschulen richtig kümmern sollte. Die Fachhochschule selbst – wie es im Falle der Untersuchungen von Maier oder unserer der Fall war – oder eine externe Institution wie HIS, im Auftrag des Ministeriums.

Einen anderen „Zugriff“ auf die Evaluation der Forschung an Fachhochschulen stellen die Publikationen dar, die sich neben den Legitimationsfragen mit der Klassifizierung von unterschiedlichen Typen der Forschung in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik, mit der Funktion der Forschung und mit den Forschungsbefunden in den einzelnen Bereichen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik beschäftigen. Es gibt eine Reihe von solchen Publikationen, deren Funktion und möglicher Verdienst darin zu liegen scheint, dass sie einen wichtigen Beitrag zur Festigung der Forschungskultur an Fachhochschulen leisten. Unter anderem würde ich hier in der ersten Linie die folgenden Beiträge erwähnen wollen: Henrik Kreutz, Reinhard Landwehr, Ulf Wuggenig (Hrsg., 1978): Empirische Sozialarbeitsforschung, Sozialwissenschaftliche Grundlagen für die Praxis des Sozialarbeiters und Sozialpädagogen, Rheinstetten; Maja Heiner (Hrsg., 1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg am Breisgau; Piotr Salustowicz (1995): Soziale Arbeit zwischen Disziplin und Profession, Weinheim; Ria Puhl (Hrsg., 1996): Sozialarbeitswissenschaft, Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit, Weinheim, München; Thomas Rauschenbach, Werner Thole (Hrsg., 1998): Sozialpädagogische Forschung, Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim und München; Konrad Maier (Hrsg., 1999): Forschung an Fachhochschulen für Soziale Arbeit, Bestandsaufnahme und Perspektiven, Freiburg am Breisgau; Hans Günther Homfeld, Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg., 2000): Wissen und Nichtwissen, Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissenschaft, Weinheim, München.

Die erste Frage, die uns immer interessiert ist: Worüber forschen wir? In bezug auf soziale Arbeit und soziale Pädagogik haben wir erst in unserer Untersuchung versucht, nach den Arbeitsfeldern vorzugehen und festzustellen, welche Arbeitsfelder besonders bevorzugt sind, welche weniger und wo es eventuell Lücken gibt. Damals haben wir festgestellt, dass die sogenannte Erziehung und Bildung das Feld war, auf dem am meisten an den Fachhochschulen geforscht worden ist, was wir erstens mit dem professionellen Verständnis oder Selbstverständnis der Kollegen - Sozialpädagogik oder Sozialarbeit als Erzieher - und mit einer generellen gesellschaftlichen Tendenz der Pädagogisierung der Gesellschaft in Zusammenhang gebracht haben. Dann haben wir noch einige nach unserer Einschätzung wenig entwickelte Forschungsaktivitäten gefunden, die aber durchaus wichtig gewesen wären. Das

war zum Beispiel der Bereich Beratung im Berufs- und Arbeitsleben. Gerade in den 80er Jahren hatten wir eine relativ hohe Arbeitslosigkeit, vor allem bei den Jugendlichen. Da hätte man natürlich erwarten müssen, dass sich die Fachhochschulforschung in diesem Bereich aktiv zeigt. Das waren sozusagen die Jahre, wo man von bestimmten Lücken in diesen Arbeitsfeldern sprechen kann.

Wer finanziert Forschung an Fachhochschulen?

Wie wird die Forschung an Fachhochschulen finanziert? Unsere Erkenntnisse umfassten die Jahre von 1972 bis 1988, also ungefähr 16 Jahre Forschungsaktivitäten. An den Fachhochschulen hat sich gezeigt, dass ungefähr 49% aller Projekte, die wir untersucht haben, aus den eigenen Mitteln finanziert worden sind. Die Aufteilung war dabei folgendermaßen: zuerst war keine Finanzierung. Das heißt, es gab die Finanzierung aus eigenen Mitteln des Forschers. Da gab es 39% aller Projekte. Damals waren 31,6 Projekte, die aus Hochschulmitteln finanziert, Ministerien waren nur mit 9,7% beteiligt, sonstige Stiftungen mit 8,2%. Die Kommunen haben 1,7% an Projekten finanziert, die freien Träger der sozialen Arbeit 5,9%, DFG 1,1%. Das heißt, es gab damals mindestens eine Benachteiligung der Forschung an Fachhochschulen, was die Finanzierung aus dem DFG-Etat anbelangt. Ob sich das verändert hat, ist heute kaum zu sagen. Wir haben keine Daten, die uns erlauben, über den Stand der Finanzierung der Forschung heutzutage etwas Genaueres zu sagen. Es ist sicherlich so, dass dieser spezielle Etat vom Bundesministerium für die angewandte Forschung an Fachhochschulen sicherlich ein - sagen wir - wichtiger Punkt und eine wichtige Quelle der Finanzierung ist. Aber ich glaube vor allem in meinem Bereich, dass nach wie vor sehr viel aus den eigenen Mittel und sogar sehr viel ohne entsprechende Mittel geforscht worden ist. Das ist keineswegs ein Zustand, mit dem man eine große weitere Entwicklung der Forschung verbinden kann.

Beteiligung der Studenten an Forschung

Die Frage der Beteiligung der Studenten an Forschungsaktivitäten lässt sich unter einer doppelten Perspektive behandeln: Erstens, als eine pragmatische Lösung – als Frage des Ersatzes für den an den Fachhochschulen fehlenden Mittelbau und zweitens, als die prinzipielle Frage und zwar entweder als die Frage nach der Reproduktion des wissenschaftlichen Potentials in der sozialen Arbeit oder der professionell begründbaren Handlungskompetenz. Die letzte Alternative wird prinzipiell im Zusammenhang mit der sogenannten Lehrforschung gesehen. Wenn ich wieder die Ergebnisse aus unserer For-

schung zitieren darf, dann waren es 44% aller Forschungsprojekte, an denen sich nach der Auskunft der Kollegen die Studierenden beteiligt haben. Leider wissen wir nicht, in welcher Form und mit welchem Zweck diese Beteiligung stattgefunden hat. Trotz dieses hohen Anteils der Projekte, an denen sich die Studierenden beteiligt hatten, sind die Studienvoraussetzungen für eine solche Beteiligungen an Fachhochschulen recht schlecht. Dazu zählen meiner Meinung nach:

1. eine relativ kurze Studiendauer (offiziell 6 Semester),
2. keine ausreichende Ausbildung in Methoden und Statistik, auch wenn es inzwischen an vielen Fachhochschulen Professorenstellen für Methoden der empirischen Forschung und Statistik gibt,
3. keine professionell ausgeprägte Forschungskompetenz, abgesehen von einigen Ausnahmen, wie Jugendhilfeplaner stellen.

Selbstverständlich gibt es Möglichkeiten, z.B. im Rahmen des sogenannten Projekt-Studiums, die Forschung mit der Anfertigung und Betreuung der Diplomarbeiten gut zu verbinden. Ich habe selbst im Rahmen einer Begleitforschung und des damit verbundenen Projektes, eine Reihe von Diplomarbeiten, basierend auf den erhobenen Daten, begleitet. Ein gewisser Nachteil besteht darin, dass der Zeithorizont des Auftragsgebers und der Studierenden nicht immer in Einklang zu bringen sind – der Auftraggeber erwartet in der Regel eine schnelle Information (den Bericht), die durch die Diplomarbeit sehr schwer zu leisten ist. Eine Verbesserung kann hier von dem Doktoranden-Studium erwartet werden.

Akademisierung in der Sozialen Arbeit und Forschung

Mit der angestrebten Reform verbindet man offensichtlich neue Gestaltungsspielräume, die vor allem durch die Einrichtung der Master-Studiengänge und der Promotion eine disziplinierte Reproduktion des wissenschaftlichen Potentials sichern werden. Es scheint damit das seit langem erhobene Postulat Wirklichkeit zu werden (Knorr, 2000, 228). Trotz dieser optimistisch klingenden Prognose darf nicht die ungleiche Lage der Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten außer Acht gelassen werden. Wenn man sich wiederum die britischen Erfahrungen hinsichtlich der Umwandlung von Politechnics in Universities vor Augen führt, muss man nüchtern feststellen, dass diese formale Aufhebung des Status von Politechnics keineswegs die Benachteiligung dieser Form der Hochschule automatisch beseitigt hat. Auf den Ranking-Skalen belegen sie die letzten Plätze und haben einen schwierigen Stand im Wettbewerb mit Universitäten. Seit Jahren werden zwar die Forderungen nach der Verbesserung der Rahmenbedingungen, etwa verbessertes Angebot

an Lern- und Lehrmitteln, bessere personelle Ausstattung, stärkere Forschungsförderung, Senkung des Lehrdeputats (Knorr, 2000, 228) gestellt, aber von einem Bruch zu sprechen, wäre zu verfrüht, auch wenn einige positive Veränderungen aufgetreten sind, u.a. im NW, gibt es liberalere und flexiblere Regelungen zur Ermäßigung des Wochenstundendeputats, aber keine generelle Senkung. In der Tat bietet sich zum ersten Mal, infolge der geplanten Hochschulreform, eine Möglichkeit an, die Promotion zum festen Bestandteil der Ausbildung und der Forschung an Fachhochschulen zu verankern, und damit eine breitere, systematische und regelmäßige Forschung zu sichern. Dabei können die Promovierenden, wie in den USA, die Funktion des Mittelbaus an der Uni teilweise übernehmen und erfüllen. Dies würde aber eine Umstellung der bisherigen Einstellungen des beträchtlichen Anteils der Lehrenden an Fachhochschulen bezüglich der Forschung bedeuten. Insbesondere ist die Frage der Fachlehrer zu klären. Im Knorrs Plädoyer für die Hochschulreform nach dem angelsächsischem Modell werden nur viele Vorteile hervorgehoben und wenig kritisch nachgedacht.

Wenn ich auch mit ihm einverstanden sein kann, dass eine akademische Aufwertung der Sozialen Arbeit durch die Internationalisierung und Forschung zu erwarten ist, stellt sich eine zu weitgehende Angleichung an universitäre Verhältnisse recht problematisch dar. Das ist sowieso ein Dauerproblem für die Identität der Fachhochschulen. Erstens ist die Angleichung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht allein ein Ergebnis der fortschreitenden Akademisierung der letzteren, sondern auch einer Wandlung der Universität, die in Richtung stärker berufsbezogene Ausbildung, praxisorientierte Forschung und Beratung stattfindet: „The university has come into the centre of society because society now gives high marks to knowledge, the very entity on which the university has built its self-understanding. But there is a tension here because the forms of knowing now prized by the wider society continually challenge definitions of knowledge held within the academy. The university pats itself on the back, even though it knows that the forms of knowing now called for are those with direct impact on the world. And so it plays the game: skills, skills, skills (whether epistemic, occupation-specific or generic skills). These are forms of instrumental knowing: they assume that knowledge can be wrought upon the world with calculable and predictable effects, effects that are measurable. Knowing is prized now that it can be measured: give us your knowledge and we'll give you our metric comes the call from the wider world; and the university succumbs to this calling. The vocational becomes a vocation” (Barnett, 2000, S.24, auch Eissel/Grasse, 2000)

Zweitens: Unter den Vorzeichen einer sich verschärfenden Konkurrenz auf dem Hochschulmarkt, nicht nur international sondern national gesehen, und der neuen Funktion der Prüfung der Qualität der Lehre müssen die Fachhochschulen verstärkt ihr Profil nicht nur als Ausbildungs- sondern auch als Forschungsstätte schärfen. Knorr selbst weist auf die drohende Gefahr für Fachhochschulen seitens der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen hin, die demnächst die Studiengänge in Sozialmanagement für Sozialarbeiter anbieten können, wenn sie das Beispiel der Wirtschaftsuniversität Wien als nachahmungswert finden (2000, S.230)

Wenn man diese Trends bis zum Ende denkt, muss man wohl ein Ende der Fachhochschule als eigenständige Institution als höchst wahrscheinlich ansehen. Ob sich dieses Ende durch einen Etiketten-Wechsel nach dem britischen Muster (Fachhochschulen als neue Unis), oder nach amerikanischem (Fachhochschulen als „Schools“) oder nach dem einmal gescheiterten deutschen Muster (Integration in die Unis) vollziehen wird, bleibt offen. Es könnte aufgrund eines gewissen Hangs zum Konservatismus auch eine Aufrechterhaltung des heutigen status quo auftreten, was ich jedoch angesichts der geplanten Veränderung für wenig wahrscheinlich halte. Unabhängig davon, welche Änderung in der nächsten Zukunft auftritt, ist die Frage der Forschung in der Sozialen Arbeit dadurch nicht obsolet geworden, sondern behält im Gegenteil ihre besondere Relevanz. Hier muss man sich besonders kritisch mit der Entwicklung des Forschungspotentials und seiner Bewertung auseinandersetzen. Wie mehrmals betont wurde, sind zeitliche, organisatorische und personelle Rahmenbedingungen für Forschung an Fachhochschulen im Vergleich zu Unis wesentlich schlechter. Daher müsste eine Evaluation der Forschung als interne Angelegenheit der Fachhochschulen behandelt werden wie ein Vergleich der Qualität der Forschung und ihrer Ergebnisse. Es stellt sich aber die Frage, ob es fachhochschulspezifische Standards gäbe, nach denen Forschung an Fachhochschulen evaluiert werden sollte.

Wie erreicht man, dass viel geforscht wird? Es gibt eine ganze Menge Listen von Verbesserungsvorschlägen. Ich habe selbst einige solcher Vorschläge formuliert. Ich möchte nur einen Vorschlag unter dem Namen „Verbesserung der Anerkennungskultur für die Forschung an Fachhochschulen“ hier zur Diskussion stellen. Ich glaube, diese Anerkennungskultur für die Forschung muss sowohl intern als auch extern verbessert werden. Wir haben extern damit zu kämpfen, dass die Fachhochschulen als Forschungsstätten nicht voll anerkannt sind. Es gibt auch die Berichte von Holzkamp, der diese Situation bestätigt. Außerdem gibt es natürlich innerhalb der Fachhochschulen immer noch nicht genug Anerkennung und damit vielleicht auch nicht genug Unter-

stützung für die Forschung. Für die Zukunft der Forschung an Fachhochschulen bedeutet das: Wenn wir wirklich ernsthaft von Qualität der Lehre und von der Internationalisierung der Ausbildung im Bereich Fachhochschule sprechen wollen, dürfen wir nicht die Forschung ausklammern. Interessanterweise klammern bis jetzt alle Evaluationsdiskussionen und Akkreditierungsprozeduren die Forschung aus, machen sie zu einem verdeckten Faktor. Die Qualität der Ausbildung ohne eigene Forschung ist nicht so sicher und auch eine internationale Zusammenarbeit wird ohne Forschung kaum möglich sein, denn Forschung ist einer der wichtigen Faktoren für die Internationalisierung der Hochschulen. Das ist der vielversprechende Ausgangspunkt für die internationale Kooperation zwischen Hochschulen. Darum glaube ich auch, dass dieses Problem gelöst werden muss. Ein wenig skeptischer bin ich, was die Umsetzung von Bachelor, Master und Promotionsstudiengängen an Fachhochschulen anbelangt. Andererseits ist es eine Chance für die Fachhochschule, durch die Promotionsstudien tatsächlich erst so etwas wie ein eigenes Forschungspotential aufzubauen und langfristig Forschungsprojekte durchzuführen. Vielen Dank.

Literatur:

- Barnett, R. (2000) : Realizing the University in an age of supercomplexity, Open University Press
- Eissel, D./Grasse, A. (2000): Reforms of German Higher Education in the 1990's, Targeting at international and competitiveness, Manuskript
- Knorr, F. (2000): Reform der Sozialen Berufe (I), Bachelor, Master und Promotion: Neue Wege in der Ausbildung der Sozialarbeiter, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Nr. 6. 226 – 230

Qualität in der angewandten Forschung an Fachhochschulen

Prof. Dr. Hans-Jürgen Block
Technologiestiftung Schleswig-Holstein

Meine Damen und Herren, ich bin Ökonom, habe lange Jahre im Wissenschaftsrat gearbeitet, habe die Fachhochschulempfehlung im Sinne des Wissenschaftsrats mitgestaltet und war dann Gründungsrektor an der Fachhochschule Westküste in Schleswig Holstein. Seit drei Monaten bin ich Direktor der Technologiestiftung in Schleswig-Holstein, bin also „auf der anderen Seite“. Wir fördern mit einem Etat von 5 bis 6 Millionen DM pro Jahr angewandte Forschung überwiegend an Hochschulen. Insofern habe ich ein perspektivenreiches Bild der Fachhochschulen. Es hilft, wenn man einmal den Mut hat, Urteile abzugeben, und das will ich auch in meinem Vortrag versuchen. Die Tagung heißt „Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement“ im Untertitel und das ist für mich auch Leitprinzip.

Ich möchte etwas sagen zu Quantität und Qualität. Ich sage dazu etwas, auch aus Sicht eines Mitglieds des Expertenrates Nordrhein-Westfalen, der sich in einer Art Meta-Evaluation mit den Fachhochschulen des Landes beschäftigt hat. Ich erspare Ihnen und mir lange Ausführungen zur Definition angewandter Forschung. Ich beschäftige mich schlichtweg mit angewandter Forschung an Fachhochschulen. Ich unterstelle, dass Forschung zu den Kernaufgaben der Fachhochschulen gehört. Zwei Stichworte zur Begründung. Erstens: Qualität in der Lehre können die Fachhochschulen auf Dauer nicht bieten, wenn sie nicht in der Forschung aktiv sind. Zweitens: Sie können auf Dauer keinen ernsthaften Technologietransfer treiben, wenn sie sich nicht an der Generierung neuen Wissens und der Anwendung dieses neuen Wissens beteiligen. Das soll die Arbeitshypothese sein.

Erstes Kapitel: Was sind die Indikatoren für Forschungsleistungen, Quantität und Qualität an den Fachhochschulen? Wie messe ich das? Die Fachhochschulen sind erst seit kurzem mit dieser Frage konfrontiert. Für die Universitäten und Forschungsinstitute gibt es einen inzwischen national wie international weitgehend akzeptierten Konsens über ein Set von quantitativen Indikatoren. Wenn es nicht um ein einzelnes Projekt geht, sondern um die Leistun-

gen eines Fachbereichs oder eines Instituts einer Hochschule oder gar einer ganzen Forschungslandschaft, sind das „Output-Indikatoren“: Publikationen, Zitate in anerkannten Referried Journals, etc. Hinzu kommen noch – das ist schwierig zu quantifizieren – Einladungen zu Vorträgen auf Kongressen, ohne dass sie flächendeckend angewendet werden können. Und in Fachgebieten, wo es üblich ist, Wissen zu patentieren, kommen natürlich Patente hinzu. Inzwischen haben wir uns auch im Fachhochschulbereich an einen weiteren, weltweit akzeptierten Indikator gewöhnt, einen „Input-Indikator“. Wir fragen nach den Drittmitteln, wobei in Deutschland noch eine Rangordnung hinzu kommt: Drittmittel der DFG zählen höher; das würde ich aber für die Fachhochschulen nicht akzeptieren. Angesichts der Adressaten der FH und des Typs ihrer Forschung würde ich den DFG-Fördermitteln, die ich in keiner Weise in Frage stellen will, im Vergleich zu Drittmitteln, die man mühsam in der Wirtschaft eingeworben hat, kein höheres Gewicht beimessen. Da würde ich eher zum Umgekehrten neigen, ohne das jetzt hier vorschlagen zu wollen. In Deutschland werden bei den Indikatoren – und wir haben das in Nordrhein-Westfalen im Expertenrat auch so gemacht – immer auch noch die Zahl der Habilitationen und Promotionen verwendet. Das passt auf die Fachhochschulen nicht. Das passt eigentlich auch nicht für die Universitäten. In der Medizin haben wir Raten von 80% bei den Promotionen bezogen auf die Zahl der Abschlüsse des Staatsexamens. Ist sie deswegen forschungsintensiver als die Mathematik, wo wir eine Rate von 20% haben? Auf keinen Fall. Insofern ist dies ein außerordentlich problematischer Indikator. Aber er wird trotzdem verwendet.

Mit diesen quantitativen Indikatoren beginnt jede Evaluation, und es ist müßig, darüber zu streiten. Ich würde es auch aus taktischen Gründen nicht empfehlen. Für mich sind z.B. Publikationen ein Ausweis von Wissenschaftlichkeit. Wissenschaft hat nach Öffentlichkeit zu streben und insofern muss auch eine Publikation am Ende eines Wissenschaftsprojekts stehen. Ich weiß, dass das so an Fachhochschulen nicht immer so gesehen wird, aber auch die Fachhochschulen müssen akzeptieren, dass öffentlich geförderte Forschung veröffentlicht werden muss – sonst buche ich das unter Consulting und Nebentätigkeit ab.

Zweitens: die Drittmittel, die als Indikator für die Fachhochschulen genauso gelten wie für die Universitäten. Aber bitte kein benchmarking mit den Uni-Beträgen als Vorgabe für die FH's. Dort haben wir andere Ausgangsbedingungen für die Einwerbung.

Ich würde die Patente als Indikator bei den Fachhochschulen genauso akzeptieren wie Einladungen zu Kongressen. Darüber hinaus, und das mag manch-

mal fast noch wichtiger sein, würde man gerne etwas über Kooperationen von Fachhochschulen mit der Wirtschaft, vielleicht auch einmal mit Forschungsinstituten, erfahren. Ich sehe hier nur das außerordentlich große Problem, einen handhabbaren, einigermaßen vergleichbaren Indikator zu finden. Wenn Hochschulen seitenweise berichten, mit welchen Hochschulen sie in der Welt kooperieren, dann frage ich mich, welche Belastbarkeit dahintersteht und so ähnlich geht es mir auch, wenn ich manche Berichte aus nordrhein-westfälischen Fachhochschulen gelesen habe, mit wem dort alles kooperiert wird. Da wird ohne Ansehen von Unterschieden und Belastbarkeit von Information alles aneinandergereiht. Damit können wir nichts anfangen, und deswegen sollten sich die Fachhochschulen fragen, ob es nicht eines Filters bedarf, bevor das alles aufgeschrieben wird. Aber im Grunde genommen ist es ein harter Indikator, ob ein Wirtschaftsunternehmen mich als Partner für eine Forschungsaktivität, für eine Beratung, akzeptiert oder nicht. Wie dies in vergleichbaren Ziffern darzustellen ist, wage ich nicht zu sagen. Aber es gehört in einen Selbstreport hinein, der am Beginn eines Evaluationsprozesses den Gutachtern gegeben wird. Ich muss dann allerdings auch den Gutachtern zugestehen, dass sie hinterfragen, was da alles zusammengeschrieben wurde.

Ein Problem liegt bei der Messung von F&E-Aktivitäten in der Frage, ob ich nur die Aktivität im Hauptamt oder im Nebenamt zulasse. Ich neige dazu zu sagen: Wir schauen uns das an, was im Hauptamt gemacht wird, im Nebenamt wird doch überwiegend Consulting betrieben. Dieses Consulting kann zu Lasten der Forschung gehen. Deswegen bin ich nicht bereit, dies ohne weiteres mit hinein zu nehmen. Aber das kann man auch anders sehen. Ein Problem sind dann noch die An-Institute. Wenn diese mit Landeshilfe ausdrücklich für den Forschungszweck gegründet wurden, dann muss ich sie mitberücksichtigen. Wenn ein An-Institut aber nur die Organisationsform für die Nebentätigkeit ist, dann fällt das unter Nebentätigkeit und die Einnahmen haben bei den F&E-Bilanzen auch nichts zu suchen. So würde ich da herangehen. Ich weiß, dass das nicht ganz einfach ist.

Die Indikatoren, die ich vorgeschlagen habe, sind quantitative. Mehr fallen mir nicht ein. Ich würde auch nicht mehr Zeit dafür verwenden weitere Indikatoren zu berechnen, weil die quantitativen Indikatoren irgendwo die Grenze ihrer Aussagefähigkeit finden. Den zweiten Prozess der Bewertung durch Sachverständige können noch so differenzierte quantitative Indikatoren nie ersetzen. Da würde ich zu einem sehr pragmatischen Vorgehen raten.

Ich habe bisher immer undifferenziert von „Qualität“, „Quantität“ und „Aktivität“ gesprochen und Sie haben noch nicht einmal protestiert. Dahinter steht

bei mir eine Überzeugung, eine Arbeitshypothese: Wo keine Aktivitäten sind, kann auch keine Qualität sein. Wo auf Dauer viel Aktivität ist, ist – als Arbeitshypothese – eine Menge Qualität. Deswegen setze ich Quantität mit Qualität gleich.

Ich komme zum Fazit meines ersten Kapitels und möchte das in folgenden Aussagen zusammenfassen. Quantitative Indikatoren sind, auch für die Fachhochschulen und die Forschung, der Start eines jeden Evaluationsverfahrens. Sie reichen alleine aber nicht aus. Da haben die Fachhochschulen noch viel aufzuholen. Sie haben keine Evaluationskultur für die Forschung. Die Basis jedes Evaluationsverfahrens muss ein an die Adressaten denkender kritischer Selbstreport sein, wie dies offensichtlich unseren Institutionen von einem Board, einem Aufsichtsrat oder von den Ländern bisher nicht abverlangt wurde. Da haben wir noch viel nachzuholen. Wir brauchen einen Selbstreport und für ein zuverlässiges Urteil über Quantität und Qualität kommen wir an einer Bewertung durch Fachleute nicht vorbei. Das ist eine Parallele, die wir genau so von all dem ableiten können, was wir bei der Evaluation der Lehre gesehen haben. Ich sehe da im Prinzip keine großen Unterschiede. Ein letzter Punkt: Was mir fehlt in dem, was die Mehrzahl der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen uns präsentiert haben, sind einfach harte Fakten. Warum ist es eigentlich so schwierig darzulegen: wer hat ein Projekt bezahlt, wieviel hat es gekostet, wieviel Studenten haben mitgemacht, wie sieht auf einer halben Seite die Zusammenfassung aus und wo ist es veröffentlicht worden? Oder die Frage: ist das beschriebene Projekt Absicht, ein laufendes oder ein abgeschlossenes? Wenn man mit solchen Anforderungen an die Publikationen von Fachhochschulen herangeht, dann kommt man zu sehr ernüchternden, kritischen Urteilen.

Nun zum zweiten Kapitel: Anmerkungen zur Situation, der aktuelle Befund. Wie sieht es denn nun aus? Haben wir den Mut zu sagen, was ist? Anmerkung 1: Die F&E-Aktivitäten sind außerordentlich unterschiedlich. Die haben eine Spannweite, wie sie in den Universitäten nicht vorhanden ist. Es gibt eine große Zahl von Fachbereichen, in denen nie geforscht wurde und auch nicht geforscht wird, obwohl sie das Gegenteil behaupten. Das können Sie durch die Indikatoren und einen Besuch rasch feststellen. Punkt 2: Zwischen den Fachbereichen fällt auf: relativ F&E-intensiv haben sich die angewandten Naturwissenschaften präsentiert. Ich habe den Mut, zu generalisieren, Sie können mich alle anschließend beschimpfen. Ob das damit zusammenhängt, dass in der Biographie vieler Kollegen dort das physikalische, das chemische Institut, an dem sie selbst groß wurden, eine Rolle auch für ihren inneren Wertehorizont spielt, möchte ich einmal als Hypothese behaupten. Wir haben

auf der anderen Seite Fachbereiche, wie BWL, wo das Geldverdienen und Consulting vorne ansteht, aber nicht ernsthafte Forschung. Auch da frage ich mich, ob das durch die Sozialisation und durch das, was an vielen Universitätsinstituten offensichtlich auch inzwischen der Fall ist, zu erklären ist. Dazwischen liegen die klassischen Ingenieurwissenschaften und ganz unten liegen dann wieder die Bauwesenfachbereiche, wo in der Forschung fast nichts passiert.

Drittens: Wenn wir einen außerordentlich interessanten Fachbereich identifiziert hatten, konzentriert sich das Ganze manchmal auf nur eine einzige Person. Wir haben einmal einen Fachbereich für Architektur identifiziert an der Fachhochschule X und gingen da ganz erwartungsfroh hinein. Es war tatsächlich ein Kollege, der ein riesiges EU-Projekt hatte, eine große Gruppe hatte, publizierte und eingeladen wurde usw. In allen Rankings kam er hervorragend weg, aber das galt nicht für die neunzehn anderen Kollegen, die tauchten überhaupt nicht auf. Auch das gehört zur Realität. Insgesamt etwas Licht, aber auch viel Schatten.

Ein weiterer Punkt: Es gibt in den Fachhochschulen allzu wenig eine Kultur der Anerkennung von Forschung, bzw. dass man über Forschung redet, über Forschung in den Fachbereichen kommuniziert und über Forschungsthemen zusammen arbeitet. Wir sollten überlegen, wie Förderungsinstrumente aussehen müssen, die Anreize zur Zusammenarbeit geben. Das ist ein großes Problem, wie es sich für mich so extrem an den Universitäten nicht darstellt. Natürlich hat das alles eine Ursache: Lehrdeputat und Grundausrüstung spielen eine Rolle. Hinderlich ist die Personalstruktur etc. Es existiert aber auch kein Forschungsklima an unseren FH's. Es ist nicht selbstverständlich, dass man sich für F&E engagiert. Das kann man ändern, wenn man das Leitbild ernst nimmt, das nicht nur geschrieben gehört, sondern auch gelebt werden will. Wenn in diesem Leitbild steht, dass Forschung eine der Kernaktivitäten ist, dann muss sich dies auch in den Diskussionen und in den Entscheidungen der Hochschule wieder finden. Ich habe manchmal den Eindruck, dass unsere Berufungspraxis in diesem Zusammenhang überdacht werden muss. Wenn ich Berufungspraxis als Voraussetzung für eine Berufung hochhalte und diese Berufungspraxis war zehn Jahre im Management, dann kann ich von diesem Kollegen nicht erwarten, dass er dort wieder anknüpft, wo er vor fünfzehn Jahren aus dem F&E-Labor ausgewandert ist. Der kann nicht mehr forschen. Einige können das vielleicht, aber ich könnte es nicht. Das können wir dann auch nicht von ihm erwarten. Wenn wir Leute berufen, die als Trainer oder als Unternehmensberater tätig waren, dann werden wir von ihnen nicht erwarten können, dass sie in dem Moment, wo sie in die Hochschule kommen, diese

Art von Anerkennung auch finanzieller Art beiseite legen und fortan mit Priorität Forschung betreiben. Wir müssen uns fragen, wen wir denn berufen. Wenn zum Leitbild Forschung gehört, muss man auch in den Berufungskommissionen dafür sorgen, dass Leute, die forschen können und wollen, berufen werden. Ich weiß, dass die Professorengelälter bescheiden sind, und ich weiß, wie hoch die Stundensätze für Consulting sind. Wenn aber unsere Professoren vorwiegend Consulting machen, dürfen wir nicht behaupten, dass Forschung eine unserer Kernaktivitäten ist.

Letzter Punkt: Von der Evaluation zum Management. Ich möchte hier zwischen dem Adressaten Hochschule und dem Adressaten Politik differenzieren. Forschung und Entwicklung und Technologietransfer müssen selbstverständliche Teile eines gelebten Leitbildes werden. Es geht für mich nicht um die Frage des „Ob“, sondern des „Wie“. Dazu einige Vorschläge: Wir brauchen zum Beispiel in den Hochschulen einen Finanzpool zur Finanzierung kleinerer Projekte. Diejenigen, die sich mehr engagieren als die anderen, müssen dadurch unterstützt werden. Das ist in unseren selbstverwalteten Einrichtungen nicht einfach zu erreichen, wo manchmal das Prinzip der Gleichverteilung das alles Überragende ist und der Neid der Kollegen auch zur Realität gehört. Wenn wir damit nicht fertig werden, dann weiß ich nicht, wie wir in einer selbstverwalteten Hochschule zu einer Kultur kommen, in der Forschungsprojekte zum Alltag gehören. Zweitens: Die Rektorate müssen ihre forschungsaktiven Professoren auch beispielsweise bei den Lehrdeputatredaktionen, bei den Praxisfreisemestern unterstützen. Dritter Punkt: Weil die Ressourcen knapp sind, müssen die Hochschulen den Mut haben, Schwerpunkte zu setzen. Diese Schwerpunkte müssen unterfüttert sein durch die entsprechenden Ressourcenentscheidungen. Wir müssen in Kauf nehmen, dass wir vielleicht in einer mittelgroßen Hochschule nur vier oder fünf Schwerpunkte haben, wo wir dann auch wirklich in der Forschung mitspielen können. Das mag in zehn Jahren einmal anders werden. Wenn wir dann noch schaffen, dass die Politik diese Schwerpunkte nicht nur intern, sondern auch extern unterstützt, dann haben wir etwas erreicht. Wie kommen wir zu diesen Schwerpunkten? Ich denke, da müssen wir unsere Beiräte und Boards, die wir vielleicht noch nicht haben, aber brauchen, einbinden. Wir müssen die Wirtschaft als unseren Adressaten mit in diese Boards hineinbringen. Denn erfahrungsgemäß sind Hochschulgremien natürlich sehr gefordert, wenn nicht überfordert, wenn sie solche Schwerpunktentscheidungen treffen sollen. Für diese Schwerpunkte – manchmal heißen sie auch Kompetenzzentren – muss man nicht sofort dauerhafte institutionelle Lösungen schaffen. Natürlich gehören die internen Angelegenheiten von Schwerpunkten nicht auf die Tagesordnung von Hochschulgremien. Deswegen muss man vielleicht manchmal auch zur

Lösung greifen, ein Institut an der Fachhochschule zu gründen. Es gibt ja einige Länder – Nordrhein-Westfalen, Bremen – in denen man bewusst mit Ressourcen, die nicht allein aus dem Topf der Hochschulpolitik, sondern aus dem Topf Strukturmittel oder Wirtschaftsförderung kamen, gezielt an Fachhochschulen entsprechende Einrichtungen geschaffen hat. Diese Einrichtungen haben beispielsweise schrittweise die Hochschule Bremen verändert. Das ist ein andauernder Prozess, der Rückschläge haben wird. Aber wenn sich Hochschule und Politik einig sind, dass es Gebiete gibt, wo wir die Fachhochschulen in der Forschung brauchen, dann ist das ein Weg.

Einige Worte jetzt noch zu dem Adressaten Politik. Das erste ist das Lehrdeputat. Mit achtzehn Stunden kann ich nicht mehr ernsthaft forschen. Das ist klar. Für mich gehört zur Förderung eines Forschungsprojekts an Fachhochschulen, dass dem Wissenschaftler ein Anteil seiner Zeit, die er eigentlich für die Lehre einsetzen muss, finanziert wird. Hier braucht er Ersatz für einen Teil seines Deputats. Und zwar nicht mit den 14,95 DM oder 24,83 DM pro Stunde, sondern es müssen Konditionen sein, wo ich auch einen Lehrbeauftragten von Qualität finde. Soweit zum Thema Lehrdeputat. Ein anderer schwerwiegender Engpass ist, dass wir keine Doktoranden haben. Ich warne davor, daraus die Forderung nach dem Promotionsrecht für die Fachhochschulen abzuleiten. In dieser Liga spielen die meisten Fachhochschulen nicht und sie werden dort auch künftig nicht spielen. Das sage ich auch ganz hart. Wir sollten – nicht nur aus taktischen Gründen – den Weg der kooperativen Promotion gehen. Man könnte schauen, ob das Instrument der Masterstudiengänge hier nicht zu nützen wäre. Wir sollten behutsam mit den Masterstudiengängen umgehen und nicht einen Flächenbrand solcher Studiengänge auslösen. Wo die Hochschule wirklich etwas zu bieten hat, dort soll sie einen Masterstudiengang machen. Das müssen auch nicht die großen Studentenzahlen sein. Aber diese Studenten sind das Potenzial, um Forschung an den Fachhochschulen zu machen. Dazu benötigen wir natürlich die Unterstützung der Politik, denn das kostet Ressourcen. Schließlich haben wir eine ganze Anzahl von Mitarbeitern, auch an den Fachhochschulen, die wir als Laboringenieure oder wissenschaftliche Mitarbeiter beschäftigen und die noch sehr viel mehr in Forschungsprojekte eingebunden werden sollten. Dazu müssen wir ihre Verträge aus dem Zustand der Dauer in den Zustand der Befristung holen. Das ist ein harter Prozess, aber wenn wir ernsthaft auf diesem Weg weiterkommen wollen, werden wir nicht daran vorbei kommen. Auch hier brauchen wir die Hilfe der Politik.

Diskussion

Sprecher/in

Ich habe eine Frage an Herrn Block. Ich meine, dass Sie bei der Problematik der Forschung an den Fachhochschulen einen Punkt vergessen haben. Das Thema „Evaluation der Forschung an Fachhochschulen“ muss besonders bei den Beschäftigungsstrukturen der Fachhochschulen beginnen. Ich nenne Ihnen ein Beispiel. Wenn ich nach langen Jahren ein Forschungsprogramm genehmigt bekomme und einige 100.000,- DM zur Verfügung habe und dann einen richtig jugendlichen Ingenieur, beispielsweise aus dem Bereich der Informationstechnologie, einstellen möchte und dieser Ingenieur steht dann vor der Frage, ob er für BAT Vb in das Forschungslabor geht oder für 90.000 DM zu einer Firma, dann ist die Frage eindeutig zu beantworten. Angesichts dieser Rahmenbedingungen werde ich niemals einen geeigneten Menschen finden. Deswegen meine provokante Aussage: Das Thema „Evaluation der Forschung an Fachhochschulen“ muss bei den Strukturen der Besoldung und der Beschäftigung beginnen.

Sprecher/in

Meine erste Frage lautet: Was ist Forschung an Fachhochschulen? Meine zweite: Mit welchen Mitteln betreiben wir sie? Denken Sie an die Max-Planck-Gesellschaft: Die Max-Planck-Gesellschaft sucht sich nicht erst einmal das Thema und dann den Professor, sondern erst den Professor. Um ihn herum entsteht ein Institut. So sollte es auch an den Fachhochschulen sein. Um Personen, die forschungsaktiv sind, sollen die Schwerpunkte entsprechend gebildet werden. Das führt wiederum zu der Frage, wie bedienen wir die lokale und die regionale Wirtschaft? In unseren Zielen steht, dass wir eine Verpflichtung der regionalen und internationalen Wirtschaft gegenüber haben. Schwerpunkte, dann kann ich nicht mehr die Wirtschaft bedienen. Also, es gibt eine ganze Menge von Problemen: personeller und finanzieller Natur.

Block

Das Thema Besoldung wissenschaftlicher Mitarbeiter ist ein gravierendes Problem. In der heutigen Konjunkturlage ist es außerordentlich schwierig. Ich habe keine Patentlösung hierfür. Ich meine, dass Masterstudiengänge auf diesem Gebiet ein Weg sein könnten. Wir müssen als Hochschule den Mut

haben, unseren Studierenden zu sagen, dass wir einen Anteil von guten Leuten, die ihre Projekte in der Hochschule durchführen, benötigen. Niemand ist verpflichtet, den jungen Menschen bei Siemens in München zu betreuen, wenn seine Hochschule in Flensburg steht. Dann muss ich als Fachbereich sagen: diese Anfrage der Firma XY wird nicht befriedigt, ich werde dies nicht auf mich nehmen, weil es nicht in mein Programm passt. Das wird die beste Begründung sein, weil auch eine wirksame Betreuung der Diplomarbeit über diese Entfernung nicht möglich ist. Wir freuen uns ja heute immer noch, wenn wir als kleine Hochschule Kontakte mit Großfirmen haben. Allerdings müssen wir auch einmal einmal überlegen, was uns das wert ist. Ich sage damit nicht, dass das eine Patentlösung für die fehlenden Mitarbeiter ist. Aber ich glaube nicht, dass wir als Fachhochschule die Kraft haben werden, den BAT zu ändern.

Zur Frage: Was ist Forschung an Fachhochschulen? Sicherlich nicht der Technologietransfer. Sicherlich nicht jede Aktivität, die da läuft. Das habe ich etwas sehr salopp dargestellt weil ich aber wirklich davon überzeugt bin, dass es eine enge Korrelation gibt zwischen denen, die hierin aktiv sind und denen, die in der Forschung aktiv sind. Das ist richtig. Aufgabe der Fachhochschule ist es, Wissen weiterzuentwickeln auf Gebieten, wo eine Anwendung bereits praktiziert wird oder vorhandenes Wissen auf Problemlagen der Anwendung anzuwenden. Das würde ich in erster Näherung als die Definition vorschlagen. Es ist auch richtig, dass nicht aus jeder Aktivität sofort eine Publikation kommen kann.

Der letzte Punkt: Es wurde gesagt, es sei nicht einfach, in der Fachhochschule Ressourcen für Forschungsschwerpunkte zu erhalten. Erstens, weil die Ressourcen knapp sind, zweitens, weil die Begehrlichkeiten sehr groß sind und drittens füge ich hinzu, weil wir in einer Kultur der Gleichverteilung leben. Diese Kultur der Gleichverteilung verträgt sich natürlich nicht mit Schwerpunktbildung. Dann müssen wir überlegen, wer denn in die Entscheidungsfindung mit eingebunden wird, wenn es um die Mittel geht. Entweder wir sagen als Hochschule: Wir schaffen das nicht, liebes Land, mach Du es, richte eine Forschungskommission ein oder wie auch immer. Oder wir als Fachhochschulen machen es, oder ich richte mir ein Board ein und werde von den Empfehlungen des Boards auch nicht abweichen. Wer hindert das Rektorat einer Hochschule daran, den Beschluss herbeizuführen, dass sie Mittel für Forschungsprojekte nur nach Empfehlungen ihres Boards vergibt? In diesem Bord sitzen dann auch die Externen. Daran hindert mich niemand. Ob es gelingt, weiß ich nicht. Aber ich kann nicht auf der einen Seite sagen, Forschung ist wichtig und das wie eine Monstranz vor mir hertragen, und auf der anderen

Seite kneifen, wenn es um die Ressourcen geht. Warum müssen wir denn in Fachbereichen wie Maschinenbau 38 Professoren und 19 Laboringenieure haben? Überlegen wir doch einmal, wie wir die Lehre vielleicht auch mit der halben Zahl der Professoren machen. Und seien wir ehrlich und sagen: Es muss auch nicht alles in der typischen Seminarform laufen. Dass das vielleicht Konsequenzen für die Drop-Out-Quote hat, sollten wir nicht verschweigen. Ich bin noch nicht einmal voll davon überzeugt. Das heißt, wir können nicht das Angenehme aus der Welt der Bauakademie übertragen und mixen mit dem Angenehmen aus der Welt der Technischen Hochschule. Wir müssen uns entscheiden, welchen Weg wir gehen wollen.

Friedrich

Was ist Forschung an Fachhochschulen? Das kann man ansatzweise auch daran erkennen, was in den Jahren seit Beginn des Programms „Angewandte Forschung und Entwicklung“ geforscht worden ist. Darüber haben wir zwei ausführliche Berichte erstellt, der zumindest eine Idee davon vermittelt, was Forschung an Fachhochschulen sein kann. Womit ich nicht die anderen Aktivitäten, die es in dem Bereich gibt, vernachlässigen will, aber es ist ja ein nicht ganz kleiner Sektor der derzeit laufenden Forschung.

Zweitens: Ich will gar nicht leugnen, dass es in diesem Bereich strukturelle Schwierigkeiten gibt. Aber nur zu sagen, das Lehrdeputat sei zu hoch und kein Personal vorhanden - also sein keine Forschung möglich - das stimmt einfach nicht. Wir sehen in der Förderung der angewandten Forschung und Entwicklung, dass die Personalanteile zurückgehen. Man kann bei uns drittmittelbeschäftigte Projektmitarbeiter für die Laufzeit des Projektes beantragen. Daran haben wir nichts geändert, aber die Anteile gehen zurück zugunsten der investiven Anteile. Das ist eigentlich eine etwas überraschende Entwicklung der letzten drei Jahre. Ich möchte noch ein paar weitere Fakten nennen: Es gibt die DFG-Förderung an Fachhochschulen. Sie hat einen Umfang von etwas über 12 Millionen DM. Das ist natürlich angesichts des Gesamtetats der DFG lächerlich, doch wir wollen sehen, dass wir hier einen Schritt weiterkommen. Wir haben ebenfalls Gespräche mit der DFG, die kurz vor dem Abschluss stehen, über die Eröffnung eines Graduiertenkollegs für Fachhochschulabsolventen.

Drittens: Ich halte die praktische Tätigkeit, die wir als Kriterium für die Berufung von Fachhochschulprofessoren haben, für sehr sinnvoll. Wir erleben in den Fachhochschulen genauso wie im universitären Bereich im Moment einen Altersstrukturwechsel. Es kommt eine neue Generation, die diese praktische Erfahrung in einer modernen Industrie unter den Bedingungen der

Globalisierung erworben hat und nun sagt: Ich will jetzt gerne an die Fachhochschule gehen, weil ich da forschen kann, was mir in der Industrie nicht möglich ist. Diese Chance muss man ihnen natürlich bieten.

Moderator

Jetzt möchte ich kurz wieder Fragen und Kommentare sammeln.

Sprecher/in

Die Gründung von An-Instituten führt aus meiner Sicht zu einem Problem in der Profilbildung, denn die erwirtschafteten Ergebnisse werden unter den klassischen Kriterien nicht für den Fachbereich angerechnet – in unserem Fall obwohl in unserem Projekt fünf Jahre Arbeit steckt.

Sprecher/in

Ich fand die Bemerkung von Herrn Block sehr schön und sehr provokant. Mich wundert nur, dass er dazu auffordert, nachzudenken, nicht die gleichen Fehler zu machen wie die Universitäten, nämlich die Lehre an Labormitarbeiter zu delegieren. Aufgrund des direkten Kontaktes zu den Studierenden ist doch die Qualität der Lehre an Fachhochschulen besser als an den Universitäten.

Sprecher/Sprecherin

Bezüglich der Gleichsetzung von Qualität und Quantität möchte ich anmerken, dass ich diese äußerst problematisch finde. Ich weiß nicht, ob das vorhin so gemeint war. Ferner werden die Sozialwissenschaften offensichtlich vernachlässigt, denn wenn ich an Kollegen denke, die zum Beispiel in der Konfliktmoderation zum Thema Gesundheit oder Arbeitszeit etc. arbeiten, dann erkennt man doch schnell, dass man hier an die Grenzen qualitativer Kriterien stößt.

Friedrich

An-Institute stellen in der Tat ein Problem dar. Einerseits müsste man sie anrechnen, andererseits eben nicht. Ich hatte vor gut vier Jahren einmal vor, ein Projekt zur Situation der An-Institute in der Bundesrepublik durchzuführen, weil das ist noch ein Graubereich ist. Wir haben inzwischen an die 1.000 An-Institute in der Bundesrepublik. Was leisten sie? Das wäre alles relativ einfach machbar gewesen, doch ich habe dann davon doch Abstand genommen, weil ich befürchtete, ein falsches Signal zu setzen und die Erfüllung der wesentlichen Funktion im Kernhochschulbereich damit natürlich möglicherweise entleert werden. Das ist die Gefahr dabei. Andererseits gibt es An-Institute, die mit Hilfe von staatlicher Seite angeschoben worden sind. Das ist eine Gratwanderung. Wir müssen überlegen, wie wir aus dem Gesamtbereich

diejenigen herausfiltern können, von denen wir sagen, hier werden echte Funktionen erfüllt, die wir dem Profil und der Leistung der Hochschule zurechnen können und dort sind eben solche, die der Umgehung der Haushaltsbindungen dienen. Den Unterschied kann man sehr oft erkennen, wenn man sich den Kooperationsvertrag genauer anschaut. Der Kooperationsvertrag regelt die Intensität der Beziehung zwischen Hochschule und An-Institut. Er ist Voraussetzung für die Anerkennung durch den Landesgesetzgeber, obwohl es sicherlich auch gewisse Schwankungen der Genehmigungsbreite gibt.

Vielleicht noch eine Anmerkung zur Förderung durch die DFG. Sie hat erst vor kurzem öffentlich gemacht, wer Mittel erhält: Ende 1996 wurde der Bericht aufgesetzt, er ist 1997 zum ersten Mal erschienen und jetzt vor einem Jahr zum zweiten Mal. Es zeigte sich, dass von den ca. 100 Mitgliedshochschulen der DFG 20 Hochschulen 50% der Mittel erhalten. 60 Hochschulen räumen 85% der Mittel ab. Mit anderen Worten: die Fiktion, alle Hochschulen, alle Universitäten wären ungefähr gleich stark in der Forschung tätig und ungefähr gleich gut, stimmt überhaupt nicht. Ich habe vorhin zwei Reports erwähnt, die wir über die Förderung angewandter Forschung und Entwicklung gemacht haben. Es gibt 32 Fachhochschulen in der Bundesrepublik, die haben seit der Laufzeit des Projektes noch keinen einzigen Antrag gestellt, geschweige denn bewilligt bekommen. Sie haben einfach nicht geforscht und sie haben nichts beantragt. Es gibt eine eindeutige Gruppe von Fachhochschulen, die sind in jedem Jahr dabei und sind auch in jedem Jahr die erfolgreichen. Auch dieses Datenmaterial zeigt, dass die Forschungslandschaft sehr ungleichmäßig ist. Die Hochschule kann sagen, ich will zu der Gruppe gehören, die forschungsintensiv ist. Das hat Vorteile an anderer Stelle, oder sie könnte sagen, ich will eine gute, ordentliche Lehre machen, aber weitergehende Ambitionen habe ich nicht. Schwierig wird es, wenn man ein Mittelfeld einnimmt, was angesichts des internationalen Wettbewerbsdrucks, unter dem wir stehen, nicht mehr funktionieren wird. Man wird sich wohl für ein Profil entscheiden müssen.

Salustowicz

Ich habe in meinen Untersuchungen ebenfalls festgestellt, dass die Forschungsaktivitäten sehr ungleich verteilt sind. Es gibt Fachhochschulen, die wirklich geforscht haben und es gibt Fachhochschulen, die wenig geforscht haben und ich glaube, das fordert auch Ihre Frage. Ich glaube, es geht nicht darum, dass alle zur Forschung gezwungen werden sollten. Nach meinen Zahlen haben wir nicht mehr als 30-35% Kollegen, die man als Forschende definieren kann. An der Uni sieht die Situation etwas anders aus, denn hier gibt es eine andere Verpflichtung zur Forschung und Selbstdefinition der

Kollegen als Forscher. Zusätzlich gibt es ein strukturelles Problem an Fachhochschulen, weil die Berufung der Kollegen hinsichtlich ihrer Forschungsaktivitäten doch eher zufällig erfolgt. Das ist ein Punkt, über den man nachdenken sollte und der gegebenenfalls gezielt geändert werden müsste. Insofern wir eine Autonomie haben, glaube ich, dass die Fachhochschulen in der Lage wären, durch bestimmte finanzielle Anreize die Forschungsaktivitäten zu stärken.

Block

Zum Problem der An-Institute: Eine Patentlösung gibt es nicht. Ich kann Ihnen nur sagen, wie wir es beim Expertenrat gehandhabt haben. In dem Bericht über die Fachhochschulen, in denen es von den Fachhochschulen benannte, getragene Institute durch Kollegen gibt, ist dies von uns auch mitgewürdigt worden. Wir können diese Mittel natürlich nicht in eine amtliche Statistik miteinbauen. Das ist vielleicht das Problem, wenn die Daten der amtlichen Statistik als eine Art Ranking über forschungsaktive Fachbereiche verwendet werden. Dieser Indikator ist für mich kein valider Rankingmaßstab, weil er so vieles verdeckt, was durch Drittmittel nicht sichtbar wird. Dann kommt das Problem hinzu, dass durch einzelne Kollegen größere Projekte eingeworben werden, so dass ich das nicht als Ranking akzeptieren würde. Es ist für mich eine Einstiegsinformation in die Beschreibung der Forschungsaktivitäten eines Fachbereichs. Aber es ist nicht ganz unproblematisch. Denn wenn das dort am Ende nur noch ein großes Ingenieurbüro ist, dann darf ich natürlich den Umsatz dieses großen Ingenieurbüros, das aus einem An-Institut entstanden ist, auch nicht mehr gleichsetzen mit den eingeworbenen Forschungsmitteln im Fachbereich. Das war unsere pragmatische Lösung.

Zweiter Punkt: Lehre durch Laboringenieure. Wir wollen das Kind ja nicht gleich mit dem Bade ausschütten. Ich habe nicht dafür plädiert, dass wir keine Professoren mehr an den Fachhochschulen brauchen und auch nicht dafür, dass die Mehrzahl der Lehrveranstaltungen durch Laboringenieure oder Dozenten – einen neuen Typ müsste man sich auch vielleicht an den Fachhochschulen überlegen – erledigt wird. Ich halte es allerdings auch nicht für notwendig, dass Professoren die Einführungsvorlesungen in die Wirtschaftsinformatik mit 18 Studenten am PC vier mal parallel machen und sich das auf ihre Stunden anrechnen. Das halte ich für eine Verschwendung von Ressourcen, denn es sind Aufgaben, die man auch anderen Personengruppen übertragen kann.

Ich erinnere mich an eine Studie von Herrn Daniel aus dem Wissenschaftlichen Hochschulforschungszentrum in Kassel, die eine statistisch hohe Korre-

lation aufweist zwischen Leuten, die viel publizieren und Leuten, die auch in den hoch geschätzten Zeitschriften publizieren. Das muss nicht für den Einzelnen gelten. Mich erinnert das an die Diskussion vor 20 Jahren, als unsere Geisteswissenschaftler sagten, Forschung könne man sowieso überhaupt nicht messen. Da schreibt jemand einmal in seinem Leben ein Buch und das geht durch alle Statistiken durch – das ist doch die große Forschungsleistung. Das würde heute auch keiner mehr sagen. Ich glaube, dass diese von mir gewählte Gleichsetzung als Arbeitshypothese ganz fruchtbar ist.

Vorletzter Punkt: Sozialwissenschaften, ein Gebiet, in dem ich wenig unmittelbare Erfahrungen habe. Aber es sei doch die Frage erlaubt: Was Ihr da macht, ist das denn Forschung, liebe Kollegen? Was meint der Begriff Forschung? Wenn jemand moderiert oder wenn jemand sich in der Weiterbildung sehr erfolgreich engagiert, dann fällt er natürlich durch meine hier vorgestellten Indikatoren durch. Aber es ist dann auch die Frage erlaubt, ob der auch forscht. Ich würde sagen, er forscht offensichtlich nicht.

Letzter Punkt: Wenn über die fehlende Personalbasis an den Fachhochschulen geklagt wird, dann ist das sicherlich richtig. Aber ich kann Ihnen von Erfahrungen aus der Fachhochschule Westküste berichten. Da haben die Kollegen auf Gebieten der Betriebswirtschaftslehre studentische Arbeitsgruppen gegründet, z.B. für Tourismus, Controlling und demnächst wird es auch eine für Unternehmensplanung geben. Diese studentischen Arbeitsgruppen, die durch einen Professor, der eine oder andere hatte auch einen Mitarbeiter, betreut wurden, haben eine Menge sehr nützlicher Projekte gemacht. Ich zögere zu sagen, das war schon Forschung. Aber das sind teilweise durch Firmen und Organisationen aus der Region bezahlte Aktivitäten, die man mit Studierenden machen kann. Wir sollten unseren Studierenden in den höheren Semestern auch etwas mehr zutrauen und sie einspannen in Projekte des Forschens und Lehrens. Dabei kann es teilweise zu einer Substitution von nicht vorhandenen wissenschaftlichen Mitarbeitern kommen. Die Erfahrungen sind nicht schlecht. Das ist noch nicht das, was wir als Forschung akzeptieren würden. Aber es ist Feldarbeit.

Schriftliche Protokolle der Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe 2: Externe Evaluation

Die individuellen Interessen am Thema dieser Arbeitsgruppe waren sehr heterogen und reichten vom Kennenlernen der Methode (besonders im Hinblick auf die Anwendung auf das eigene Fach), die Zusammenstellung von Gutachtergruppen bis hin zum Knüpfen von Netzwerken und Evaluationsverbänden. Darüber hinaus sollten die Zusammenhänge bzw. Abgrenzungen von Evaluation und Akkreditierung geklärt werden.

Evaluation und Akkreditierung

Beide Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ausgangslagen, weisen aber auch eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten auf. Unter ökonomischen und zeitlichen Gesichtspunkten wurde die Frage aufgeworfen, ob sich beide Verfahren miteinander verbinden lassen. Zunächst wurden folgende Unterscheidungen getroffen:

Akkreditierung	(Externe) Evaluation
<ol style="list-style-type: none">1. Bei der Akkreditierung geht es zumeist um die Zulassung/Genehmigung eines neuen Studienganges. Die Akkreditierung ist insofern eine Entscheidung a priori. Das Programm muss sich in seiner Anwendung erst bewähren.2. Von außen gesetzte Normen in Form zu erfüllender Mindeststandards werden an das Programm, den Studiengang aber auch die durchführende Institution herangetragen.3. Zugleich wird das Konzept des geplanten Programms überprüft, in dem die selbst gesetzten Ziele formuliert sind.4. Da nach einer Erstakkreditierung zumeist eine Folgeakkreditierung (i.R. nach 4 Jahren) durchgeführt wird, gewinnt diese zunehmend den Charakter einer Evaluation.	<ol style="list-style-type: none">1. Evaluation vollzieht die Bewertung eines Faches, Fachbereiches oder Studienganges an seinen selbst gesetzten Zielen. Evaluation soll „Hilfe zur Selbsthilfe“ der Evaluierten leisten.2. Die Peer-Review im Rahmen externer Evaluation ermöglicht eine Ziel-erweiterung oder Zielveränderung des Studienprogramms, da die selbst gesetzten Ziele einer kritischen Betrachtung „von außen“ unterzogen werden.

Dennoch können Akkreditierung und Evaluation als unterschiedliche Momente in einem Kontinuum angesehen werden. Im Hinblick auf die Akkredi-

tierung neuer Studiengänge innerhalb eines Faches (Fachbereiches) kann vorausgegangene Evaluation bestehender Studiengänge wichtige „Aufschließungsarbeit“ bzw. Motivation für das aufwendige Zulassungsverfahren leisten. Unter arbeitsökonomischen Gesichtspunkten sollte nach Schnittstellen und Gemeinsamkeiten beider Verfahren gesucht werden. So können die für den Akkreditierungsprozess formulierten Zielsetzungen des Programms zugleich Ausgangspunkte für eine Evaluation oder Folgeakkreditierung sein. Eine Angleichung sollte auch hinsichtlich der zu erfassenden und darzustellenden Daten über Institution, Ausstattung, Lehrkapazitäten, Forschungsaktivitäten etc. erfolgen.

Überarbeitung: Prof. Thomas Grosse, grosse@efh-hannover.de
Prof. Dr. H. Grüner, hgruener@fh-eberswalde.de

Ziele externer Evaluation

Im Rahmen einer Kärtchen-Abfrage wurden die Teilnehmer der Arbeitsgruppe um ihr Votum zu der Frage „Welche Ziele sollte Externe Evaluation haben?“ gebeten. Da kristallisierte sich nach Zuordnung und Bündelung der Antworten folgende Rangordnung heraus:

1. Prozessunterstützung/Organisationsentwicklung sowie Diskurs und Diskussion innerhalb des evaluierten Programms/Studiengangs/Fachbereiches
2. Außenansicht/Spiegelung/Kontrolle
3. Zielerweiterung
4. Marketing/Profil sowie Steuerung/Budgetierung.

Diese Zielbewertung ist nahezu identisch mit dem Prozess der Externen Evaluation, der über die Diskussion und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen ergänzt um die Spiegelung der Ziele (Setzungen) zu einer Zielerweiterung führen sollte. Im Ergebnis sollte es zu einer Profilschärfung des Studienganges und der Institution kommen, aus der sich zukünftige Marketingstrategien ableiten lassen.

Zusammensetzung der Gutachtergruppen

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Peers bestand zunächst ein Dissens über die Beteiligung von Praxisvertretern. Die Kooperation mit ihnen wurde vorrangig für die Auseinandersetzung mit den Zielen der Institution als sinnvoll angesehen. Hingegen wurde ihnen die erforderliche Sachkompetenz in

der Auseinandersetzung mit den Zielen und Abläufen eines konkreten Studienprogramms abgesprochen.

Ein Vorschlagsrecht zur Benennung - aber auch zur Ablehnung - von Gutachtern sollte von den Lehrenden des evaluierten Faches/Fachbereiches/ Studienganges ausgehen. Hierin liegt allerdings die Gefahr zur Berufung „genehmer“ Peers.

Ebenso problematisch wurde die gegenseitige Begutachtung durch kooperierende Hochschulen im Rahmen eines Evaluationsverbundes angesehen, auch wenn dieses Modell positive Elemente wie Kostenersparnis und hohe Identifikation auf Seiten der Lehrenden in sich trägt.

Zur Erweiterung der Außenansicht sollten auch Studierende und AbsolventInnen anderer Hochschulen sowie Hochschulertreterinnen aus anderen Fachgebieten herangezogen werden. Wichtig ist, dass die Gruppe sowohl nach Anzahl als auch nach Zusammensetzung arbeitsfähig und effizient ist. Die Unterstützung der Hochschule und deren Leitung bei der Durchführung externer Evaluationsprozesse und Hilfe bei der Auswahl und Benennung von Peers wurde als wichtig erachtet.

Kosten

Der Kostenumfang externer Evaluation ist abhängig von der Größe des Fachgebietes und des jeweiligen Evaluationsprozesses. Während die ZEvA Kosten von ca. 25 TDM beziffert, werden in Baden-Württemberg Kosten in Höhe von 22 TDM für die externe Evaluation benannt. Hierzu werden nochmals Kosten in Höhe von 18 TDM für die vorangegangene Lehreevaluation benannt. (Siehe hierzu Volkmar Liebig, Eva-Q2 - Evaluationsprogramm zur Qualitätsverbesserung und Qualifizierung, Schriftenreihe report, Band 38, Alsbach 1999).

Abschließend wurde festgestellt, dass die Diskussion über externe Evaluation viele Folgefragen aufgeworfen hat, die jeweils auf den Einzelfall bezogen werden müssen und auch noch Gegenstand zukünftiger Diskussionen sein werden.

Dagmar Preiß-Allesch
Evangelische Fachhochschule Berlin
Tel. 030/845 82 135
e-Mail: info@evfh-berlin.de

Arbeitsgruppe 3: Forschungsevaluation

1. Einleitung

Praxisbezogene Forschung ist fester Bestandteil des Aufgabenspektrums von Lehrenden an Fachhochschulen.

Trotz häufig vorhandener ungünstiger Umstände (hohes Deputat, vielfältige Gremienarbeit, Betreuung von Diplomarbeiten und vieles andere mehr) ist das neugierig-forschende Denken und Handeln ein ständiger Motor für die Weiterentwicklung von Lehre, Studium an Hochschulen und nicht zuletzt ein wichtiges Bindeglied zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung sowie mit der späteren Berufstätigkeit.

2. Begriff „Forschungs-Evaluation“

Wir verstehen darunter

- theorie-/hypothesen-/fragen-geleitete
- systematische Untersuchungen von *Programmen, Prozessen und Produkten*
- mit Hilfe *wissenschaftlicher Methoden*
- anhand von *Kriterienkomplexen* bezüglich der Qualität, der Vorgehensweise und des angemessenen Aufwands
- zur Lösung/Bewältigung/Verifizierung oder besseren Lösung/Bewältigung von Problemen/Aufgaben im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Bereich.

3. Kriterien

Es ist sinnvoll, sie getrennt für das Programm/den Antrag, für den Ablauf und für das Ergebnis anzugeben.

3.1 Kriterien für das Programm/Antragstellung

- Ist die Problemstellung neu?
- Führt das Thema zu Verbesserungen?
- Ist die Problemstellung wichtig?
- Ist der Wirkungsgrad groß?
- Ist die Problemstellung verständlich?

- Sind (benötigte) Drittmittel vorhanden/beantragt?
- Ist die vorgesehene Methodik angemessen?
- Ist die Einbindung des Themas in die Lehre möglich?
- Sind Synergieeffekte zu erwarten?
- Ist die Veröffentlichung gesichert?
- Führt das Projekt zur Vernetzung (innerhalb des Fachbereiches, zwischen den Fachbereichen/Hochschulen/Regionen)?
- Werden dabei Labore zertifiziert?

3.2 Kriterien für den Ablauf

- Werden die finanziellen Mittel intern angemessen/zweckmäßig gerecht verteilt?
- Erfährt das Projekt genügend Unterstützung?
- Werden die zeitlichen Vorgaben (in etwa) eingehalten?
- Kann der Aufwand verringert werden?

3.3 Kriterien im Hinblick auf das Ergebnis

- Publikationen
- Zitate
- Einladungen zu Kongressen
- Patente
- Beschaffung von Drittmitteln

Grundsätzlich ist alles erforschbar/verbesserungsfähig, ganz gleich, ob es sich um ein materielles Gut, z. B. um einen Autositz (mögliche Kriterien sind hier: Sicherheit, Bequemlichkeit, Haltbarkeit, leichte Bedienbarkeit, keine Allergene im Autopolster usw.), um eine Veranstaltung (z. B. einer Ausstellung), um eine Aktionskette (z. B. um eine Werbekampagne) oder auch um Themenkomplexe im sozial-wirtschaftlichen Bereich (Personalbetreuung) handelt.

4. Schwierigkeiten

- fehlender Mittelbau

- fehlende Doktoranden
- hohe Lehrbelastung
- Aufwand für Antragsverfahren
- schlechte Grundausrüstung der Labore
- hoher Aufwand (wenig Mittel)
- Vertragsgestaltung

5. Perspektiven/Schlussfolgerungen

Die sehr spärlich vorhandene praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen kann und muss intensiviert werden. Folgende Maßnahmen sind dabei u.a. vorzusehen:

- Die Lehrenden müssen sich - falls noch nicht vorhanden - ausreichend qualifizieren.
- Bei der Auswahl von neuen Lehrenden ist eine entsprechende Qualifikation zu berücksichtigen.
- Der Dienstherr sollte diese Leistung abverlangen.
- Der erforderliche zeitliche Freiraum ist zu schaffen.
- Hilfestellung sollte in vielerlei Hinsicht vorgesehen werden; bei größeren Projekten z. B. auch die kaufmännische Abwicklung durch eine externe Firma.

Überarbeitung: Dr. Flammann, dr.klaus.flammann@bfa-berlin.de
 Prof. Dr.-Ing. Liesegang, liedat@tfh-berlin.de

Plenumsdiskussion

Arbeitsgruppe 1: Lehrevaluation

Bernd Streich

Katholische Fachhochschule Berlin

Am Anfang unserer Arbeitsgruppe wurde gefragt: Was wünschen sich ihre Kolleginnen und Kollegen was Sie von dieser Tagung mitnehmen? Die Mehrzahl der Antworten der 34 Teilnehmerinnen und Teilnehmer lief darauf hinaus, dass die Kolleginnen und Kollegen eigentlich nicht wissen, dass jemand von ihrer Hochschule an dieser Tagung teilnimmt. Die vermuteten Wünsche bei den interessierten Kolleginnen und Kollegen wurden umschrieben mit der Frage: Wie erfolgt Evaluation an anderen Hochschulen und mit dem Interesse (weitere) Impulse für die eigene Arbeit zu bekommen.

Eingangs war zu klären: Was ist eigentlich Evaluation? Es gibt einen Ausspruch: „Evaluation gibt Antworten auf Fragen, die keiner gestellt hat.“ – Dies sollte aber nicht die letzte Erkenntnis sein. Beim Austausch zum Verständnis von Evaluation haben wir uns von drei Fragen leiten lassen:

1. Was will der Einzelne durch (seine) Evaluation erreichen?
2. Was gibt es für Lenkungsintentionen in den Fachbereichen und in welchem Zusammenhang stehen diese möglicherweise mit Evaluation?
3. Welche Fragen können wir überhaupt als solche formulieren?
Z.B: Was verlange ich von einem Lehr-Evaluations-Instrument?

Das Interesse von Teilnehmenden an der Arbeit in der Arbeitsgruppe wurde u.a. mit folgenden Fragen benannt:

- Wer steuert wie? Ist Evaluation in erster Linie als Steuerungselement gedacht, und von wem wird es eigentlich veranlasst?
- Wie ist denn früher (ohne Evaluation) an den Hochschulen verfahren worden?
- Wer hat Interesse an Evaluation, wo sind Motivationen bei den Mitarbeitern, bei der Hochschulleitung, auch bei außerhochschulischen Gremien, zum Beispiel bei den Ministerien?

- Wie bewertet man Lehre? Gibt es gute Lehre? Welche Kriterien sind für eine gute oder auch eine weniger gute Lehre anzusetzen?
- Ein ganz heißes Thema in der Arbeitsgruppe war die Frage nach der Veröffentlichung von den Ergebnissen. Hier gab es unterschiedliche Erfahrungen und auch kontroverse Positionen.

Wir sind dann auf einer breiten Ebene zu einem Erfahrungsaustausch über unsere Lehr-Evaluationssysteme gekommen. Dabei ließen wir uns leiten von den Fragen:

- Wie wurde Evaluation eingeführt?
- Wo liegen Stärken?
- Wo sind Probleme?

Wir konnten insgesamt zehn unterschiedliche Erfahrungsberichte von Hochschulen hören, die Erfahrungen mit Evaluationssystemen gemacht haben. In diesem Zusammenhang wurde dann auch eingebracht, dass der zeitliche Rhythmus von Evaluationen sehr gut überlegt sein sollte. Es wäre gut, einen Zeitraum von ca. zwei Jahren zu wählen, wobei zwischendurch auch immer wieder freiwillige Eigenevaluationen möglich sein sollten.

Ausgehend von den Erfahrungen wurde ein Entscheidungsmodell mit folgenden Prozess-Schritten erarbeitet:

1. Wer beschließt Evaluation?
Vorgesetzt per Gesetz, durch Hochschulleitung beschlossen – wichtig für die Akzeptanz und die Motivation der Beteiligten
2. Zielfindung
Ganz wichtig ist die Zielfindung. Eine Evaluation, in der keine Ziele bekannt oder nicht weitestgehend akzeptiert sind, wird immer zu Schwierigkeiten führen. Dies zeigt sich dann besonders in der Einführungsphase, in der Auswahl der Methoden und in der Auswertung.
3. Einführung
Wichtig ist, dass eine von vielen anerkannte Persönlichkeit der Hochschule als Evaluationbeauftragte Person gewonnen wird und ein breiter Kommunikationsprozess erfolgt.

4. Methoden

Bei der Wahl der Methoden ist zu berücksichtigen, dass Studierende und Lehrende sich gegenseitig evaluieren können und auch eine Selbstevaluation möglich ist und Bestandteil der Gesamt-Lehrevaluation wird.

5. Auswertung

Eine Auswertung muss erfolgen. Die Auswertung soll eine Veränderung (Qualitätsverbesserung) möglich machen. Die Auswertungen sollen aber nicht als Führungsinstrumente benutzt werden.

6. Umsetzung

Dazu zählen: Veröffentlichung (anonym, Übersichtsdaten), Zielvereinbarungen, Interventionen z.B. in Form von hochschuldidaktischen Workshops.

In der Arbeitsgruppe ist deutlich geworden, dass es sich bei Evaluation um einen Lernprozess handeln soll und auf Lehre bezogen, um einen Lehr-Lern-Prozess.

Arbeitsgruppe 1A: Lehrevaluation

Prof. Dr. Renate Gehrke

Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Mit der Evaluation von Studium und Lehre können verschiedene Ziele verfolgt werden, wie z.B. die Verbesserung des Studienablaufes, die Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, der Wettbewerb zwischen Studiengängen oder die Evaluation als Instrument der Mittelsteuerung. Von diesen und weiteren Schwerpunkten wurden in der Arbeitsgruppe nur einige aufgegriffen und diskutiert.

In der Arbeitsgruppe herrschte Einigkeit darüber, dass die Lehrevaluation zur Sicherung und Verbesserung der Qualität des Studiums in allen seinen Facetten dienen soll. An zweiter Stelle wurde Evaluation als Instrument der Kommunikation mit den Studierenden genannt. Das Evaluationsverfahren sollte gemeinsam mit den Studierenden erfolgen, die eine weitestgehende Veröffentlichung der Ergebnisse fordern. Des Weiteren wurde festgestellt, dass am Beginn eines Prozesses die Ziele benannt werden müssen, unter welchen Gesichtspunkten die Evaluation zu erfolgen hat. Eine nachträgliche Formulierung der Evaluationskriterien führt zur Beeinträchtigung des gesamten Prozesses. Konsens in der Arbeitsgruppe war, dass die Evaluation nicht zur Mittelsteuerung verwendet werden soll. Es wird als problematisch erachtet, die erfolgreiche Absolventenzahlen als Leistungskennziffer anzusetzen.

Der zweite Schwerpunkt in der Beratung war die Frage nach den Methoden, speziell das Problem, wer die Evaluation durchführt. Hier sind wir zu dem Ergebnis gekommen, dass die Evaluation nicht durch eine „Zentrale“ angeordnet, sondern von innen heraus mit Unterstützung der „Zentralen“ durchgeführt werden sollte. Des Weiteren wurde festgestellt – vor allen Dingen von Kolleginnen und Kollegen, die schon seit längerer Zeit sehr intensiv mit den zum Teil aufwendigen Evaluationsprozessen befasst sind –, dass Verfahren zu entwickeln sind, die eine Kontinuität ohne Ermüdungserscheinungen sicherstellen, und die innere Motivation erhalten bleiben muss.

Einen weiteren großen Schwerpunkt in der Diskussion nahm der Themenbereich Konsequenzen ein.

Weiterbildungsmaßnahmen sollten auf freiwilliger Basis angeboten werden. Hier sehen wir, dass vor allem junge Kolleginnen und Kollegen angesprochen werden sollten, die sich nicht durch ihre jahrzehntelange Arbeit ausreichend Erfahrungen in der Didaktik erwerben konnten. Damit soll ihnen der Einstieg in die Hochschullehre auf didaktischem Bereich erleichtert werden. Des Weiteren werden Leistungsanreize als sehr sinnvoll angesehen. Es wurde jedoch festgestellt, dass diese in einem nur sehr begrenzten Rahmen möglich sind. Genannt wurden hier z.B. Aufstiegsmöglichkeiten durch Hausberufungen oder die Verlängerung von Verträgen für Lehrbeauftragte.

Als ein sehr hilfreiches Mittel wurden Gespräche in Supervisionsgruppen eingeschätzt. Bei diesen Gesprächen trifft sich ein fester Kollegenkreis in regelmäßigen Abständen zu Diskussionen über didaktische Probleme und eigene Erfahrungen können weitergegeben werden.

Die Prämierung guter Lehre wurde als ein weiteres sehr gutes Mittel eingeschätzt.

Im weiteren Verlauf wurde über einen Zusammenhang zwischen Präsenz des Lehrenden und Qualität der Lehre diskutiert. Wenn die Lehre und damit die Erreichbarkeit des Lehrenden auf nur zwei oder drei Tage reduziert wird, so kann dies durchaus Qualitätseinbußen mit sich bringen.

Das Thema Qualitätsmanagement wurde in dieser Arbeitsgruppe nicht sehr umfangreich diskutiert, allerdings wurde bestätigt, dass die interne und die externe Evaluation sowie die daraus folgenden Zielvereinbarungen zwischen den Studiengängen und der Hochschulleitung erfolgen sollten. Die Zielvereinbarungen im Evaluationsprozess dienen als Maßnahme zur Umsetzung der Konsequenzen, in den ein definierter Zeitplan vereinbart wird und was in dieser Zeit erreicht werden soll. Dies wurde als eine sehr schwierige Aufgabe gesehen, weil hier der Ist-Zustand mit einem zukünftigen Zustand verbunden werden muss und das unter einem Zeitmanagement, welches eine Machbarkeit garantiert.

Diskussion

Maier

Was man aus den beiden Arbeitsgruppen sehen kann, ist, dass wir hier unter uns ein ganz breites Spektrum an Erfahrungen versammelt haben, und viel-

leicht können wir in der Runde auch noch die gestrigen Referate einbeziehen, damit wir ein Bild über die Lehrevaluation insgesamt erhalten.

Sprecher/in

Ein Ziel ist: Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung der Lehre, des Studiums, denn das Thema ist ja Lehrevaluation. Dann möchte ich eine Arbeitsgruppe fragen: Haben Sie da noch einmal Lehre und Studium differenziert? Was dabei zu kurz kommt ist, dass es nicht nur darum gehen kann, dass wir als Hochschullehrer unsere Lehre verbessern. Letztlich kommt es darauf an, dass Lehre und Studium zusammengeführt sein müssen. Die Qualität der Studierenden in der Dienstleistungsökonomie, sagt man, sei der externe Faktor – was er mitbringt, wie der sich einbringt, wie er sein Selbststudium organisiert, welche Selbstmotivation er hat, wie er sich vor- und nachbereitet. Das sind alles ganz wichtige Punkte und mir scheint so, dass die Diskussion zu sehr reduziert wird auf Qualität der Lehre. Deswegen meine Frage an die Arbeitsgruppe, wie dieser Punkt bei Ihnen diskutiert wurde und vielleicht auch, wie man beide Aspekte zusammenführen kann. Integration von Lehre und Studium wäre eigentlich ein gesonderter Punkt, der auch evaluiert werden müsste.

Siebolds

Wir haben uns in der Projektgruppe auf reine Lehrevaluation beschränkt. Ihre Frage ist deshalb so delikat, weil sie natürlich die Frage aufwirft, ob man durch eine Verbesserung der Lehre aus jedem einen guten Studenten machen kann.

Wir als private kirchliche Hochschule nehmen etwa ein Drittel unserer Studenten ohne Abitur auf. In der Evaluation wurde die Ergebnisqualität der Studienleistungen dieser Studierenden untersucht. Zu Beginn des Studiums zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen dieser Gruppe und der Gruppe mit regulärem Hochschulzugang. Zum Ende des Studiums veränderten sich diese Unterschiede zugunsten der ersten Gruppe. Das deutet meines Erachtens darauf hin, dass eine normative Beurteilung der Güte von Bildung nicht möglich ist, ohne sich mit den Einstiegsqualifikationen zu beschäftigen. Ich kann sagen, es ist ziemlich aufwendig und nur in Forschungszusammenhängen leistbar. Für eine normale Evaluation werden Sie sich den Horror einer Eingangsuntersuchung mit Längsschnittverlaufsbeobachtung schlicht nicht leisten können. Da muss das ganze Evaluationsteam, bestehend aus acht Leuten, dreimal in vier Jahren eine 1½ Tage andauernde Evaluation durchführen. Aber die Frage ist dennoch relevant.

Gehrke

Wir haben in der Kürze zusammengetragen, dass es in der Evaluation weitere Ziele geben könnte, wie etwa die Überprüfung von Mindeststandards, ob die Studiendauer eingehalten wird, ob die Evaluation ein Mittel zur Hochschulwerbung wäre oder ein Instrument der Mittelverteilung, was wir bereits abgelehnt hatten oder, wie weit die Verwaltung einbezogen werden sollte. Die Diskussion erbrachte, dass wir den Beitrag der Lehrevaluation vorrangig in der Verbesserung der Lehre, sprich Studium, sehen, und das kann man natürlich dann noch weiter unterteilen.

Noch eine kurze Bemerkung von mir. Ich denke, eine Lehrevaluation, die sich ausschließlich auf einzelne Lehrveranstaltung richtet, ist sinnvoll, aber letztlich bedeutet Evaluation doch mehr. Die Studiengangsverantwortlichen müssen sich auch Gedanken machen über die Organisation des Studiums, über die Interessen und Motivationen, etc. seiner Studierenden sowie über die Frage der Beratung und Betreuung. Z.B.: wie gut sind die Bibliotheken und wie gut sind die EDV-Ausstattungen? Zu einem Studium und einem Studiengang gehört mehr als nur eine einzelne Lehrveranstaltung. Wenn ein Lehrbericht erstellt wird, der den Anforderungen der Agenturen entspricht, dann müssen diese Punkte ohnehin einbezogen werden.

Sprecher/in

Noch ein kurzer Hinweis: Wenn Sie das machen, würden wir das als eine studienbegleitende Erhebung sehen. Wir haben zum Beispiel gefragt, welche Gründe zum Studienabbruch bewegen. Wir haben zum Beispiel auch gefragt, wieviel Zeit Studierende noch für das Selbststudium haben; das Ergebnis war drei Stunden. Das ist eine Zahl, über die Sie mit Studenten reden müssen, denn das ist wirklich relevant. Bei nur drei Stunden können Sie sich vorstellen, wie vor- und nachbereitet wird.

Flammann

Sind die Prüfungen ein fester Bestandteil der Lehrevaluation oder sollte man sie als gesonderten Evaluationsbereich deklarieren? Hierüber sollte Klarheit hergestellt werden.

Maier

Ich kann Ihnen nur berichten, wie wir es gemacht haben. Wir haben die Prüfungen als Teil der Lehrsituationen gesehen, weil je nach Prüfungsform auch unterschiedliche Lehrformen angebracht sind. Evaluiert werden sollte auch,

wie Prüfungen im Studienverlauf integriert sind. Also, ob Sie ein System haben, wo jede Lehrveranstaltung mit einer Prüfung endet oder ob Sie ein System haben mit zusammengefassten Zwischenprüfungen. Das gehört meiner Ansicht nach wiederum zur Evaluation der Studienorganisation dazu, weil man daran auch sehen kann, wie man in der eigenen Studienverlaufsmo- dellierung z.B. Hürden oder Hindernisse für Studierende einbaut oder es ihnen leichter bzw. schwerer macht.

Sprecher/in

Ich möchte einen Bezug herstellen zu den Fragen, die bei beiden Arbeitsgrup- pen aufgetaucht sind. In den Fachbereichen und Hochschulen, an denen wir schon viel Evaluierungserfahrung haben, stehen wir heute an einem Punkt, wo wir uns fragen: Wie kommen wir denn jetzt zu einem Qualitätsmanage- ment? Wie kommt man jetzt zu einem Prozess, der sozusagen Management an der Hochschule begreift in dem Sinne wie Frau Pellert das in ihrem Refe- rat erläutert hat. Wie geht man denn mit diesen ganz widersprüchlichen An- forderungen um, wie geht man um mit der Tatsache, dass man zum Beispiel eine Studienstruktur leichter ändern kann als die Lehrpraxis unserer Kolle- gen? Mich würde interessieren, ob Sie an diesem Problem auch schon arbei- ten oder nicht, ob Sie das in den bisherigen Bahnen lösen, ob Sie der These zustimmen, dass wir dafür Organisations- und Managementwissen brauchen was etwas anders ist als normale Verwaltungsarbeit. Wie schätzen Sie diesen Aspekt und den Weg zum Qualitätsmanagement ein?

Siebolds

Meine Antwort ist relativ einfach. Sie müssen sich klar machen, dass es sich um die Problematik des Übergangs von Strukturen und Konzepten zu stabil laufenden Routineprozessen handelt. Eine hierfür hilfreiche Institution sind die Curriculumswerkstätten. Sie können dort über den Rahmenlehrplan spre- chen – passt der noch – oder sie können über die Strukturentwicklung von Fächern sprechen.

Was bedeutet das konkret? Wenn Sie einen neuen Studiengang konstruieren, dann müssen Sie sich klar machen, welche Anforderungen Sie auf der Quali- fikationsebene im Studienprozess erfüllen müssen. Zu diesem Zweck haben wir für unsere Studiengänge sogenannte Qualifikationsprofile entwickelt und diese als Grundlage der Planung der Semesterlehrveranstaltungen gemeinsam konsentiert. Die Problematik solcher sehr weit entwickelter QM-Inter- ventionen in der Praxisanwendung will ich an folgendem Beispiel darstellen. Wir haben vor drei Jahren einen neuen Weiterbildungsstudiengang mit Mas- terabschluss „Krankenhausmanagement“ für Fachärzte aufgelegt. Vor drei Jahren gab es ein bestimmtes Krankenhaus-Abrechnungssystem, die DRG's

noch nicht. Sie haben innerhalb von drei Jahren ein völlig neues Krankenhaus-Finanzierungssystem und können sagen, dass Sie etwa 30 Prozent der Lehrkapazität nur für diese eine Frage aufbringen müssen. Das heißt, das Modell, mit dem wir gestartet sind, ist heute schon überholt. Das bedeutet für Ihre Frage nach einem akademischen QM-Prozess Folgendes: Sie müssen in einem kontinuierlichen Prozess erstens eine Konkretisierung ihres Rahmenlehrplans vornehmen, zweitens die Curricula der einzelnen Fächer völlig überarbeiten und drittens – und das ist der schwierigste Arbeitsauftrag – die realen Lehrprozesse unter Qualitätsaspekten weiterentwickeln. Und dann müssen Sie in der Evaluation prüfen, was davon im Lehrprozess angeboten wird. Dieses Wechselspiel von Strukturentwicklung und Prozessentwicklung ist meines Erachtens nach der Kernprozess in akademischen QM-Prozessen. Um das kommen Sie nicht herum, und das Modell aus Bielefeld sieht ja vor, die ersten Curriculumswerkstätten mit dem Ziel durchzuführen zu überprüfen, ob ihre Rahmenlehrpläne noch stimmen und ob sie auf der Ebene der Fächerinhalte etwas verändern müssen. Das machen wir in zwei bis vier Sitzungen im Jahr.

Sprecher/in

Ergänzend möchte ich vielleicht dazu noch sagen, dass dieser Punkt in unserer Gruppe auch diskutiert wurde, aber schnell Einigkeit darüber bestand, dass hier das Instrument der Absolventenbefragungen sehr hilfreich ist. Haben Sie die Inhalte vermittelt bekommen, die Sie jetzt sofort beim Einsatz in der Praxis gebraucht haben, waren Zusatzqualifikationen notwendig etc.? Im Vorfeld der Entwicklung eines neuen Studiengangs hat man sich ja mit den Betrieben, mit der Industrie kurz geschlossen, um den Bedarf zu ermitteln. Für das, was im Endeffekt nach vier, fünf Jahren herausgekommen ist, haben wir die Absolventenbefragung als ein sehr hilfreiches Mittel gesehen.

Sprecher/in

Ich glaube, Evaluation ersetzt nicht das, was wir früher Studienreformdiskussion genannt haben. Es gibt immer einen Teil der Kollegen und Kolleginnen an unseren Hochschulen, die sind selbst zufrieden mit dem, was sie tun und es ist ganz schwierig, an sie heranzukommen. Aber es gibt auch immer die, die sehen, wir müssen das Studium weiter entwickeln und wir kommen mit oder ohne Evaluation so und so nicht daran vorbei, eine permanente Studienreformdiskussion zu führen. Permanent heißt nicht jeden Tag, aber in regelmäßigen Rhythmen. Wir haben bei uns die Erfahrung gemacht, dass eine externe Evaluation geholfen hat, die interne Studienreform endlich hinzubekommen. Durch so eine externe Evaluierung konnten wir das dann auch intern tatsäch-

lich umsetzen. Dass Sie dabei nicht immer alle Kollegen mitnehmen werden, das hängt nicht nur vom Alter ab. Das ist glaube ich so. Aber man kann versuchen, in der Hochschule ein Klima zu erzeugen, dass auch diejenigen so etwas wie Verantwortung spüren, die eigentlich nicht Verantwortung für die Hochschule zeigen. Es wird immer unterschiedliche Grade von Bereitschaft geben, sich zu verändern und Veränderungen sind immer schwierig. So etwas wie Veränderungsmanagement ist auch kompliziert, da kann man nicht schnelle Erfolge erzielen, sondern das ist ein kontinuierlicher Prozess, eine Erfahrung.

Sprecher/in

Frau Maier, Sie sagten, Sie haben schon lange Erfahrungen mit Lehrevaluation: Was wissen wir nach der Lehrevaluation, was wir vorher nicht gewusst haben?

Maier

Sie kennen Ihre Hochschule und viele Punkte, die bei der Evaluation schwarz auf weiß vorliegen, haben Sie vorher schon geahnt. Durch die Evaluation können Sie einerseits Dinge, die sich als Gerücht, als Einschätzung, als eigenes Selbstbild halten, erhärten, teilweise aber auch schwächer machen. Wir wussten oft nicht so ganz genau, was unsere Studierenden tun, also zum Beispiel, wieviel sie nebenher arbeiten, wieviel Zeit sie für das Selbststudium haben. Da hatten wir auch ziemlich unrealistische Vorstellungen. Wir haben es immer geahnt, dass sie nicht so viel tun, wie wir denken. Aber jetzt wissen wir es. Wir wissen, dass über die Hälfte mehr als 16 Stunden in der Woche arbeitet, also im Grunde ein Teilzeitstudium macht. Das heißt, unsere gesamte Studienorganisation und das tatsächliche Leben unserer Studierenden gehen immer weiter auseinander. Das waren für uns wichtige Erkenntnisse. Die hatten wir vorher nicht. Andere Dinge haben wir geahnt, die wissen wir jetzt genauer und wir wissen auch mehr darüber, wie differenziert und kompliziert Studierende Lehre bewerten. Die Studierenden geben sehr differenzierte und faire Urteile ab. Wir haben durch die Evaluation auch gemerkt, dass man so etwas vertrauensvoll machen kann. Das war für uns wichtig.

Sprecher/in

Ich möchte auf den Ausgangspunkt, die Frage nach dem Qualitätsmanagement zu sprechen kommen. Der Ansatz war doch, ein gutes Produkt zu machen und den Kunden zufrieden zu stellen. Das Qualitätsmanagement bezog sich auf Wirtschaftsunternehmen. So möchte ich fragen, wer ist eigentlich unser Kunde? Ist die Universität ein Wirtschaftsunternehmen? Ist unser Kunde der Student? Ist unser Kunde die Industrie oder die Gesellschaft? Können wir Qualitätsmanagement so ohne weiteres übertragen?

Sprecher/in

Was wollen wir mit Qualität? Erstens sind Hochschulen keine geführten Organisationen, sondern selbstverwaltete; Qualitätsmanagement ist nach seiner Definition ein Führungsinstrument. Es gibt übrigens kaum QM-Systeme für selbstverwaltete Organisationen. Das zweite ist: Wenn man Qualitätsmanagement blind auf Hochschulen anwendet, depolitisiert man Hochschulen. Hochschulen sind politisch und ich als politischer Hochschullehrer sehe meinen Auftrag gesellschaftlich. Deshalb glaube ich, dass ein blinder Transfer von Methoden oder auch das Kokettieren mit solchen Managementphantasien und Techniken wenig hilfreich ist. Ich glaube eher, Hochschulen sind aufgerufen ein für sie passendes politisches und zur genuine Tätigkeit von Hochschule passendes Modell zu entwickeln und auch zu sagen, vieles was da in der Wirtschaft vielleicht gehandelt wird, passt für uns einfach nicht, was aber nichts an der Notwendigkeit der Bearbeitung der Frage ändert.

Sprecher/in

Ich denke, das sehen wir hier oben auf dem Podium alle ähnlich. Und ich möchte nochmals auf Frau Pellert verweisen, die auch versucht hat, den Begriff des Qualitätsmanagements in der Hochschule zu strukturieren. Der Erkenntnisgewinn aus den Evaluationen hilft den Fachbereichen die Frage zu beantworten, wo sie denn überhaupt hin wollen. Ganz zu schweigen davon, dass es auch so etwas wie einen Ausstattungsvergleich gibt. Es ist auch sehr hilfreich zu wissen, was denn andere Fachbereiche gleicher Art für eine Ausstattung im Vergleich zu uns haben. Die Ergebnisse der Evaluation fließen ein in Zielvereinbarungen. Auf der Basis dieser Erkenntnis innerhalb unserer Hochschule ist die Frage zu stellen, ob wir überhaupt noch in der Lage sind, mit dem Ministerium Zielvereinbarungen zu treffen. Die Fachbereiche müssen dahinter stehen, also müssen wir überhaupt erst einmal erfahren, wo wollen wir hin, können wir das, wer trägt die Ressourcen, was brauchen wir dazu. Dann treffen wir Zielvereinbarungen auf der Basis dessen, was die Fachbereiche bereit sind, zu entwickeln. Und unsere Erfahrung ist, dass gerade diese externen Evaluationen sehr hilfreich bei dem Selbsterkenntnisprozess sind.

Arbeitsgruppe 2: Modelle externer Evaluation

*Prof. Dr. Erhard Nullmeier
Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin*

Der erste Punkt, den wir diskutiert haben, war das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluierung. Definitionsgemäß ist die Unterscheidung gar nicht so schwierig. Akkreditierung erfolgt a priori, aber es gibt auch die Nachakkreditierung, die später fragt, was erreicht worden ist, um dann wiederum in die Folgeakkreditierung zu gelangen. Evaluierung setzt beim „Nachher“ an. Bereits hieraus folgt, dass es bei der Nachakkreditierung und der Evaluation Gemeinsamkeiten geben kann. Zweite Unterscheidung: Die Evaluierung hat als Zielrichtung im wesentlichen das „Besserwerden“, die Akkreditierung hat als Zielrichtung eine Ja/Nein-Entscheidung. Dritter Punkt der Unterscheidung: bei der Akkreditierung kommen die Ziele eindeutig von außen. Das heißt, irgendein Gremium stellt Ziele auf und definiert, was gut ist und was nicht. Bei der Evaluierung kommen die Ziele von innen, das heißt, im wesentlichen haben wir erst selber die Ziele definiert und sagen damit, das wollen wir erreichen, um anschließend zu prüfen, ob wir das auch wirklich erreicht haben. Allerdings hebt sich diese Unterscheidung „von innen“ und „von außen“ letztlich auf, denn die Leute, die von außen akkreditieren, sind auch beeinflusst durch die Diskussion; man stellt den Antrag zur Akkreditierung durch die Ziele, die innen gestellt sind. Wenn wir unsere Ziele aufstellen, dann sind die auch von außen mit geprägt. Wir haben Kontakte mit der Umwelt, das heißt, also auch bestimmte Gemeinsamkeiten. Wenn wir in Zukunft Akkreditierung und Evaluierung machen, dann sollte man zumindest überlegen, was man bei Folgeakkreditierungen, etwa in Bezug auf Methoden, Verfahren, Zielfindung, Datenerhebung, Datennutzung etc. gemeinsam machen kann.

Der zweite Punkt, den wir diskutiert haben, war die Frage: Was kann eigentlich externe Evaluierung leisten oder was sollte sie leisten? Externe können einerseits Katalysatoren sein, um genau diese Prozesse in Gang zu setzen. Wir könnten auch überlegen, inwieweit wir die Externen einbeziehen können, um die Prozesse zu begleiten, was allerdings Geld kostet. Die nächste Frage, die sich stellt, ist: Sind denn Externe schlauer als wir? Schlauer sind sie nicht,

aber wir haben gesagt, was wir brauchen, ist die Spiegelung, die Außenansicht.

Ein dritter Punkt: Was Externe leisten können und leisten sollten, wäre dann der Aspekt der Veränderung. Wir bilden jemanden aus, der in fünf Jahren in die Praxis kommt. Wir wissen nicht, wie die Praxis aussieht. Vor allem, er arbeitet ja nicht nur ein Jahr, sondern dann noch zwanzig, dreißig Jahre. Was in der Praxis erwartet wird, wissen wir nicht, aber die Externen auch nicht. Wir brauchen die Externen trotzdem, um mit ihnen genau das zu diskutieren. Das heißt auch, wenn sie das nicht leisten, wenn sie nur das Heute sehen, dann sind sie überhaupt unbrauchbar als Peers.

Zum Thema Budgetierung und Steuerung: Wir sind der Meinung, eine externe Evaluierung dient der Steuerung und das heißt auch der Mittelzuweisung. Damit verbunden muss allerdings eine Diskussion darüber sein, wie die Daten zustande kommen, was geleistet und was erreicht wurde. Wir können die externe Evaluierung auch zur Kompetenzschärfung benutzen. Das heißt, wenn die Externen uns sagen, wie gut wir sind, dann ist es auch ein Argument, das wir gegenüber Dritten verwenden und gegebenenfalls sogar vermarkten können. Diese Punkte wurden als neue Zielrichtung aufgeschrieben. Das wichtigste ist der Prozess, und wir müssen versuchen, auch Externe in den Veränderungsprozess miteinzubeziehen. Daran sollten wir arbeiten.

Der vorletzte Punkt, den wir behandelt haben, ging der Frage nach, welcher „Art“ eigentlich „Externe“ sind und ob wir sie brauchen oder nicht. Wo kriegen wir sie her? Wir können eigentlich ohne Praxisvertreter nicht auskommen, zumindest bei vollständiger Evaluierung von außen, bei speziellen Fragestellungen, wie zum Beispiel der Organisation des Studiums geht es eventuell. Von den Praxisvertretern sollten wir allerdings nicht zu viel erwarten, sie aber in jedem Fall als eine Spiegelungserweiterung nutzen, die diskussionsfähig sein sollte. Die nächste spannende Frage war: Sollen Fachfremde als externe Begutachter mit dabei sein? Wir hatten eine große Gruppe, die sagte, selbstverständlich, die bringen ganz tolle Erweiterungen. Ich habe dann Sozialarbeiter und Elektrotechniker zur Diskussion gestellt. Die Bereitschaft, auch Fachfremde einzubeziehen, war überraschend, allerdings bestanden auch Zweifel, ob dies an den Hochschulen derzeit konkret durchsetzbar ist.

Nur kurz angesprochen, aber nicht diskutiert, wurde der Aspekt der Kosten. Herr Liebig erwähnte, dass ein genauer Kostenstrukturplan für die externe Evaluierung bei ihm erhältlich sei.

Diskussion

Sprecher/in

Natürlich gibt es Zahlen und Zielgrößen wie etwa die Verkürzung der Studiendauer, die liegen auf der Hand und können gegebenenfalls mit Lehrevaluation erreicht werden. Was macht man denn, wenn die externen Evaluatoren zu Sichtweisen führen, die man gar nicht teilt? Wer wird ernster genommen von denen, die zum Beispiel über die Mittelverteilung entscheiden? Sind es nicht doch die Peers? Was macht man dann? Gibt es hierzu Erfahrungen?

Nullmeier

Mein reine Privatmeinung zum ersten Punkt: Wie kommen Sie auf die Idee, dass es überhaupt gut ist, wenn das Studium schneller wird? Das würde ich bezweifeln. Stellen Sie sich vor, irgendeiner schreibt eine saumäßige Diplomarbeit. Wenn ich den durchkommen lasse, habe ich ihn schneller durchgebracht, wenn ich ihn wiederholen lasse, dauert es ein halbes Jahr länger. Was ist denn nun besser? Ich finde das eine ziemliche Ideologie und bin absolut dagegen. Zweiter Punkt: Wenn Peers zu Ergebnissen kommen, mit denen wir nicht einverstanden sind, dann müssen wir einen Diskussionsprozess mit den Peers zusammen anstoßen und gemeinsam überlegen, was zu verbessern ist. Wir können nicht einfach sagen, was sie äußern, ist Unsinn. Bei der Verwendung von Zahlen ist ein wichtiger Punkt zu berücksichtigen. Zahlen sind als absolute Größen manchmal wenig brauchbar. Zahlen, die Veränderungen über einen gewissen Zeitraum wiedergeben, sind aus meiner Sicht sehr nützlich. Diese sollten wir zusammen mit den Peers genau diskutieren.

Maier

Ich will noch einen Aspekt ergänzen. Die Frage der Leistungsindikatoren, die dann zum Beispiel für die Mittelvergabe herangezogen werden, wird auf der politisch-administrativen Ebene, zum Beispiel in Berlin, völlig unabhängig von den Evaluierungen diskutiert. Der Senat von Berlin hat ein Leistungsindikatorensatz zusammengestellt, wie etwa Absolventen in der Regelstudienzeit etc. Mit der Evaluation können wir sagen, dieser Indikator trifft nun auf eine Studentengeneration, die gar nicht nach der Regelstudienzeit, sondern zu 40% in Teilzeit studiert. Das heißt, diese Indikatoren- und Leistungsdebatte findet unabhängig von der realen Situation statt. Um die Angemessenheit dieser

Indikatoren muss man politisch streiten und zwar öffentlich und so kontrovers wie möglich. Evaluierung kann einem im Zweifelsfall Hilfestellung dafür geben zu fragen, ob es denn die richtigen Indikatoren sind und an welchen Kriterien wir überhaupt die Leistung einer Hochschule messen möchten. Die Indikatorendebatte läuft so oder so. Und ich sehe die Evaluierung zum Teil auch als eine Chance, mit mehr Informationen und etwas reflektierter in die Indikatorendebatte hereinzugehen. Die Diskussion, die Sie geführt haben, man solle Evaluation von Mittelzuweisung trennen, ist einerseits methodisch wichtig und andererseits letztlich nicht haltbar, weil das ineinander übergehen wird.

Schreier

Was die Frage der Effizienzsteigerung angeht, würde ich eine mittlere Position zwischen Ihnen und Herrn Nullmeier einnehmen. Effizienzsteigerung ist sicher nicht abzulehnen, wenn sie verbunden ist mit Qualitätsprüfungen und interner Verbesserung des Managements. In der Regel wird das übrigens auch so sein. Aber das heißt natürlich nicht, je schneller, um so besser und wer die Studienzeiten unter sechs Semestern drücken kann, bekommt mehr Mittel. Das kann es nicht sein. Effizienteren Einsatz von Ressourcen wird man im Zusammenhang mit Qualitätsverbesserungsprozessen ohnehin haben. Ich könnte es mir gar nicht anders vorstellen. Das vielleicht nur zu diesem einen Punkt. Und nur ein Satz zu der Frage Mittelverteilung, Evaluation. So wie die Arbeitsgruppe 1 oder eine dieser Untergruppen das diskutiert hat, ist das natürlich völlig richtig. Auf studentische Evaluationsergebnisse Mittelverteilung stützen zu wollen, wäre natürlich absurd. Aber es wäre genau so unrealistisch anzunehmen, dass man auf Dauer ein funktionierendes Evaluations- oder Qualitätsmanagementsystem betreibt, ohne dass hochschulinterne Ressourcenentscheidungen daraus folgen und die Entscheidung muss letztlich hochschulintern bleiben. Zumindest in einer mittleren Frist wird das ganz klar der Fall sein. Und es wird auch Fälle geben, in denen Fachbereiche nicht deswegen schlechte Ergebnisse haben, weil sie unterausgestattet sind, verglichen mit anderen Fachbereichen. Kurze Studienzeiten korrelieren nicht mit Ausstattungsparametern und Ausgaben pro Studierenden in einem Fachbereich korrelieren mit keinen Parametern, die wir in Begriffe von Qualität übersetzen können. Da gibt es einen höchstens sehr losen Zusammenhang. Die Frage ist: Setzen wir Ressourcen so ein, dass wir unsere Ziele auch erreichen? Und insofern gibt es da schon einen gewissen Zusammenhang zwischen Effizienz und Qualität. Aber der ist nicht so eindeutig zu beschreiben, wie wir manchmal glauben.

Sprecher/in

Ich will mich kurz fassen. Ich kann nur bestätigen, was soeben ausgeführt wurde. Bei einem Globalhaushalt sind wir frei, über die Mittel intern zu entscheiden. Selbstverständlich müssen wir allen Fachbereichen eine Grundsicherung gewährleisten. Wie aber die restlichen Mittel verteilt werden, wird eine Hochschulleitung nicht nur aus der eigenen Erkenntnis heraus entscheiden, sondern natürlich auf der Basis der Erkenntnisse, die sie aus den Interna der einzelnen Fachbereiche gewinnt. Diese können ganz klar von der Hochschulleitung für Steuerungsprozesse eingesetzt werden. Und damit hängen Ressourcen zum Teil zusammen. Dass man das auch demokratisch tun muss, indem man die Entscheidungen letztlich durch einen Senat verabschieden lässt, das ist wieder ein anderes Problem.

Arbeitsgruppe 3: Forschungsevaluation

*Prof. Dr.-Ing. Detlef Liesegang
Technische Fachhochschule Berlin*

Das Thema „Forschungsevaluation“ kam ja zum ersten Mal auf die Tagesordnung und entsprechend verlief auch die Diskussion in der Arbeitsgruppe. Von den Teilnehmern hatte noch niemand eine Forschungsevaluation an einer Fachhochschule durchgeführt. Es gab allerdings Teilnehmer, die sich schon einmal mit der Bewertung von Forschungsanträgen beschäftigt hatten. Unser Ablaufplan sah folgendermaßen aus: Die erste Runde widmete sich dem Kennenlernen und einer Erwartungsabfrage. Die meisten Teilnehmer waren daran interessiert, neue Informationen zum Thema zu bekommen. Wie sollen ordentliche Evaluationen aufgebaut sein, welche Kriterien sind anzusetzen, um eine gute oder schlechte Forschung beurteilen zu können? Das war unser Hauptthema, das wir bearbeitet haben. Die Einzelthemen beschäftigten sich mit der Findung der Kriterien. Die erste Frage war: Was ist Forschung? Es wurden die Unterschiede deutlich gemacht zwischen der Forschung in einer Ingenieurwissenschaft und in einem Sozialfach. Es wurde auch lange darüber diskutiert, ob man Schwerpunkte in einem Fachbereich an einer Fachhochschule bildet oder ob man eher die Vielfalt haben möchte im Forschungsbereich an einer Hochschule. Die Kriterien blieben alle nebulös. Auch konnten wir uns nicht darüber verständigen, wie man herausfindet, was Forschung eigentlich ist. Denn da sind die Unterschiede wohl zu groß und die Grundsatzdiskussion führte zu keinem richtigen Ergebnis.

Von allen wurde unterstrichen, dass Forschung wichtig ist. Forschung sollte neben der Lehre an Fachhochschulen auch ein Kerngeschäft werden. Darüber bestand Einigkeit. Wir haben über drei Fragekomplexe bezüglich der Kriterien gesprochen: Was ist Forschung? Hier wollten wir Kriterien finden. Weiterhin, wie sind Forschungsanträge zu beurteilen? Gibt es objektive Kriterien? Und als letzten Punkt, auf welche Kriterien kann sich die Qualitätssicherung stützen? Die Liste, die dabei herausgekommen ist, ist sicherlich nicht vollständig und auch die Reihenfolge unterliegt keiner Gewichtung. Es wurde häufig danach gefragt, wie denn die Kriterien, die man gefunden hat, zu gewichten sind. Gibt es wichtigere oder unwichtigere Kriterien? Die wissen-

schaftliche Methode eines Forschungsantrags ist sicherlich zu bewerten, ebenso die Verständlichkeit der Problemstellung. Darauf wurde auch besonders hingewiesen, dass der Antrag auch von denen, die ihn zu beurteilen haben, verstanden werden muss und man sich entsprechende Mühe geben sollte, weil es ja nicht unbedingt immer die Fachleute aus dem eigenen Bereich sind. Dann sollte an einen Antrag die Forderung gestellt werden, dass er zumindest Neues oder eine Verbesserung verspricht, gerade wenn man keine Grundlagenforschung betreibt, sondern eher im Bereich der Entwicklung tätig ist. Eine Verbesserungsmöglichkeit muss zumindest in Aussicht sein, ebenso Möglichkeiten der Veröffentlichung. Es gibt eine Vielzahl von Zeitschriften in den Naturwissenschaften. Aber in den Ingenieurwissenschaften gibt es wohl, das habe ich heute erfahren, weniger Möglichkeiten. Da gibt es zum Beispiel die VDI-Nachrichten, die sehr gut angesehen sind, aber offensichtlich gibt es nicht so viele Zeitschriften wie im Bereich der Grundlagenforschung.

Ein weiterer Punkt, der in der Beurteilung mit berücksichtigt werden sollte, ist die Frage der Drittmittelwerbung. Vielfach wurde die Meinung vertreten, dass die Hochschule nur Anschubfinanzierungen leisten kann und sich das Forschungsvorhaben dann nach einer gewissen Zeit anders finanzieren muss. Ein weiterer Aspekt betraf die Kooperation, die Synergieeffekte. Ein Forschungsantrag, der Kooperationen vorsieht, wird positiver beurteilt als einer, der nur für sich steht. Das waren Hinweise darauf, wie wir Anträge erfolgreicher gestalten können. Die Durchführbarkeit sollte, zumindest wenn man den Antrag beurteilt, überprüfbar sein. Bei der Qualitätskontrolle hatten wir uns eigentlich schnell darauf verständigt, dass die klassischen Kriterien gelten sollten, die auch gestern vorgetragen wurden: Anzahl der Publikationen, Qualität der Publikationen, Zitate, Einladungen zu Kongressen, Patente, Drittmittel usw. Zusätzliche Kriterien wären dann noch die Vernetzung der Fachbereiche untereinander, die Frage der Kooperationen, die Einbindung in eine Region und als weiteres wichtiges Kriterium die Zertifizierung von Laboren von außen, zum Beispiel auch durch Industrieunternehmen und dergleichen. Dies wäre ein wichtiges Qualitätskriterium für Forschungen an Fachhochschulen.

Als Letztes hatten wir dann festgestellt, dass es noch eine Vielzahl von Problemen und Schwierigkeiten gibt, da man noch am Anfang der Forschungsevaluation steht. Als Problem wurde zum Beispiel der Aufwand für ein Antragsverfahren genannt. Kann man da nicht besser in den Hochschulen Organisationseinheiten schaffen, die einem bestimmte Tätigkeiten abnehmen? Das ganze Vertragswesen, die kaufmännischen Aspekte eines Forschungsvorhabens, das wären zum Beispiel Aufgaben, die man auch fachbereichsübergreifend orga-

nisieren könnte. Schwierigkeiten, die immer wieder genannt wurden im Zusammenhang mit Forschung an Fachhochschulen, sind der fehlende Mittelbau, die fehlenden Doktoranden, die Lehrbelastungen und auch die wesentlich geringere Grundausrüstung in den Laboren im Vergleich zu den Universitäten. Ein weiterer Punkt war der Aufwand im Verhältnis zu dem Nutzen. Wer bisher an Fachhochschulen als Hochschullehrer Forschung betreibt, der bekommt möglicherweise eine Reduzierung seines Lehrdeputats. Üblich sind offensichtlich vier Semesterwochenstunden, doch das ist noch nicht einmal sicher. Wenn es sehr viele Bewerber sind, dann wird in der Regel nach irgendeinem Gießkannenprinzip irgendwie reduziert. Das fördert offensichtlich nicht unbedingt die Bereitschaft, Forschungsvorhaben durchzuführen. Schnelligkeit war noch ein Stichwort, das häufiger gefallen war. Das bedeutet, dass das ganze Verfahren beschleunigt werden sollte. Also möglichst geringer bürokratischer Aufwand, so dass ein Erfolg schneller sichtbar wird. Das Wichtigste, was wir als Ergebnis gefunden hatten war, dass die Diskussion über Forschungsevaluation auch in der Zukunft fortgesetzt werden sollte, dass eine Fortsetzung unbedingt notwendig ist. Denn auch die Fachhochschulen sollten sich nicht nur über ihre sehr gute Lehre profilieren, sondern auch über ihre Forschungsvorhaben, die sie leisten. Das waren das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe.

Diskussion

Sprecher/in

Mit der Diskussion habe ich ein wenig Schwierigkeiten, weil ich nicht unbedingt der Fachmann für die Forschungsevaluation bin und alle Fachleute, die anwesend waren, haben sich schon verabschiedet. Wenn wir also diskutieren, dann sollten wir das im großen Kreis tun.

Ich denke der Hinweis ist richtig, dass wir bei der Frage der Forschungsevaluation ganz am Anfang stehen, weil wir bislang das Thema Lehre in den Mittelpunkt gestellt haben. Es stellt sich für mich die Frage, ob man die bisherigen Evaluationsverfahren und Methoden, die für Forschung zum Beispiel in Forschungseinrichtungen an Universitäten eingesetzt werden, für Forschung an Fachhochschulen ebenfalls 1 : 1 übertragen kann oder ob man sie modifizieren muss. Das wäre dann aber ein Thema für die nächste Tagung.

Evaluiert werden sollte nicht der Antrag, sondern es sollten Kriterien dafür gefunden werden, wie ein Forschungsantrag zu beurteilen ist. Bisher hatten wohl Forschungskommissionen darüber entschieden, welcher Antrag Erfolg hat und welcher nicht. Wie ich von Kollegen hörte, die in der Arbeitsgruppe waren, sind viele mit dem Ergebnis häufig unzufrieden, weil nicht transparent genug ist, nach welchen Kriterien entschieden wurde. Es fiel zwischendurch auch das Stichwort, die Anträge würden nach hochschulpolitischen Gesichtspunkten entschieden und nicht nach objektivierbaren Bewertungskriterien.

Im Grunde drehte sich die ganze Debatte der Arbeitsgruppe eher noch um Fragen wie: Wie ist überhaupt Forschung an Fachhochschulen zu verstehen? Wie können wir überhaupt Forschungsaktivitäten aktivieren? Was brauchen wir als Voraussetzung, um überhaupt Forschung machen zu können und wo sind unsere bisherigen Verfahrensweisen, die wir an den Fachhochschulen entwickelt haben, defizitär? Das spiegelt, glaube ich, eher die Diskussion wieder. Zur Frage, wie evaluiert man dann hinterher, wie gut die Forschung tatsächlich ist, soweit seid Ihr, glaube ich, gar nicht gekommen.

Liesegang

Absolut nicht, nein. Nur sehr wenige hatten im Grunde genommen Erfahrung mit Forschung an Fachhochschulen.

Sprecher/in

Ich möchte nur noch einmal auf ein begleitendes Detail hinweisen. Es ist mit der Publikation nämlich gar nicht so einfach. Wenn man in anerkannten Zeitschriften publizieren will, dann ist es unbedingt notwendig, im Wissenschaftszirkus mitzumachen. Und wenn man vorher in der Wirtschaft war und praktisch seine Assistenten- und Promotionszeit hinter sich hat, dann ist es sicher sehr schwer, da hineinzukommen. Es sei denn, man geht sozusagen zu den eigenen Wurzeln zurück und versucht, wieder in die alte Arbeitsgruppe einzusteigen. Das ist auch ein Aspekt, der für uns Fachhochschulen wichtig ist, den man nicht vergessen sollte.

Sprecher/in

Ich stelle als Ergänzung auch eine bewusst provokativ formulierte Frage. Ist es tatsächlich Ziel und Zweck einer Fachhochschule der Universität gewissermaßen nachzueifern? Wäre es zum Beispiel nicht sinnvoller, dass wir jetzt erst einmal zu unseren Praxisprojekten Evaluationen machen und versucht, verstärkt in diese Projektarbeit einzusteigen? Hier zeigt sich deutlich ein

Kernproblem, nämlich die Frage, wie wir uns gegenüber Universitäten profilieren können. Meines Erachtens sollten wir den Universitäten nicht immer nur nacheifern, sondern wir können zu Recht auch besser sein.

Sprecher/in

Das würde ich bestreiten.

Liesegang

Das war der Grund der Diskussion über Kriterien. Die Meinung in der Arbeitsgruppe war, dass wir die Kriterien der Universitäten nicht einfach übernehmen können, sondern dass wir anders sind und eigentlich neue Kriterien finden müssen. Deshalb die ganze Diskussion. Die Kriterien haben wir aber noch nicht gefunden.

Sprecher/in

Wir haben - das ist ganz allgemein auf den Ruf der Fachhochschulen bezogen - nicht die Personalmittel, um uns überhaupt mit einem längerfristigen Projekt zu beschäftigen. So aber entsteht Forschung. Denn Forschung ist nicht etwas, was ich an den reinen Diplomarbeiten, die zu Ergebnissen führen und die für viele verschiedene Abnehmer nutzbar sind, festmachen kann. So verstehe ich zumindest Forschung.

Liesegang

Die erste Frage, die wir diskutiert hatten, war, was Forschung und was angewandte Forschung ist. Es wurde auch die Meinung vertreten, dass die Fachhochschulen sich nicht auf die angewandte Forschung beschränken und mehr Selbstbewusstsein entwickeln sollten, weil nämlich auch die angewandte Forschung durchaus eine gute und notwendige Forschung sein kann und nicht nur Grundlagenforschung etwas Schönes ist.

Die Diskussion über Forschung und Forschungsevaluation muss auch hinsichtlich der Kriterien weitergehen. Daher nenne ich noch einmal kurz einige grundlegende Merkmale. Das erste ist, sie soll problemgeleitet sein. Das zweite Merkmal: Sie ist eine systematische Untersuchung von Programmen, Prozessen und Projekten. Das dritte ist: mit wissenschaftlichen Methoden. Viertens: anhand von Kriterien. Als Kriterienkomplex würde ich vorschlagen: Qualität, aber auch Schnelligkeit und angemessener Aufwand. Schließlich: der Zweck muss deutlich werden zur Bewältigung und Bearbeitung von Aufgaben im gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Bereich. Und wenn wir uns mit diesen fünf konstituierenden Definitionsmerkmalen anfreunden, dann können wir davon sehr viel für unsere gesamte Leistungsdiskussion ableiten.

Maier

Ich möchte an diesem Punkt die Diskussion beenden, weil deutlich geworden ist, dass wir bei der Frage der Forschungsevaluation noch sehr am Anfang stehen. Die Frage, wie begreifen wir unsere Forschung, welche Forschung wollen wir, knüpft genau an die Diskussion an, die Herr Block gestern geführt hat. So nach dem Motto: Kann eine Hochschule nicht auch so etwas wie Profilbildung betreiben, indem sie sagt, wir sind eine forschungsintensive Hochschule? Wie wir uns auf diesem Feld in Zukunft entwickeln werden, ist derzeit eine relativ offene Frage. Über Evaluation müssen wir im Grunde noch gar nicht sprechen, da sind wir noch weit von entfernt. Als Anregung: Vielleicht sollten wir über Forschung einmal extra verhandeln.

Ich bedanke mich schon einmal bei Ihnen allen, dass Sie da waren und zu dieser Diskussion beigetragen haben. Wir, also die Veranstalter, hoffen, dass diese Veranstaltung für Sie so fruchtbar war wie für uns, und Herr Schreier wird uns jetzt sein Schlusswort mit auf den Weg geben.

Zusammenfassung und Schlusswort

Dr. Gerhard Schreier

Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz

Meine Damen und Herren, ich muss Ihnen gestehen, als ich im Zug saß auf dem Weg nach Berlin und mir noch einmal das Programm vor Augen führte, beschlich mich plötzlich die Befürchtung: Machen wir in diesem Jahr nicht in etwa das gleiche, was wir im letzten Jahr auch gemacht haben? Ist das wirklich ein Fortschritt gegenüber der letzten Tagung? Und dann hatte ich ein Aha-Erlebnis. Schon gestern in den Diskussionen und in den Vorträgen und auch heute in den Arbeitsgruppen – jedenfalls in der, an der ich teilgenommen habe - und jetzt im Plenum finde ich klare Anzeichen für einen deutlichen Fortschritt in der Qualität und dem Niveau der Diskussion. Im Vergleich mit der Tagung im letzten Jahr ist das, was wir an diesen beiden Tagen hier in Berlin zusammen gemacht haben, ein gewaltiger Fortschritt. Im letzten Jahr haben wir nach meiner Erinnerung noch den Nebel bestochert. Niemand wusste so genau, wohin wir wollen, was das Ziel ist, worum es eigentlich genau geht. Und ich stelle fest, der Diskussionsstand ist um so vieles qualitativ besser und das gilt für das Problembewusstsein, das ich in den Diskussionen erlebt habe, für die Differenziertheit auch von Argumentationen, für die Sachkenntnis dessen, worum es eigentlich geht bei dem Thema Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Evaluation. Ich finde auch, dass die Diskussionen in ihrer Ergebnisorientierung und im Sachbezug ein deutliches Zeichen für Qualität gezeigt haben. Daraus kann ich nur den Schluss ziehen, dass die Fachhochschulen in Berlin in diesem Jahr hervorragende Arbeit geleistet haben; hier ist ein enormer Lernprozess feststellbar, den ich sehr ermutigend finde. Also, schon einmal jetzt an Sie alle, die diese Veranstaltung organisiert, betreut, vorbereitet haben, herzlichen Dank.

Ob sich die Berliner Fachhochschulen schon wirklich auf dem Weg zum Qualitätsmanagement befinden, also zu einem umfassenden Ansatz der Überprüfung, Kontrolle, Steuerung und Verbesserung von Qualität der Institution insgesamt, das müssen wir vielleicht noch einmal gesondert diskutieren. Das ist nämlich ein sehr hoher Anspruch und ein sehr langer Weg und ich würde die Prognose wagen, dass dorthin sicherlich noch ein Stück Weg zurückgelegt werden muss. Mein Rat wäre, fangen wir doch irgendwo einmal

an, zum Beispiel mit vernünftigen standardisierten Evaluationsverfahren, einem zentralen Element, und tun wir es nach den Regeln der Kunst. Wir haben ja in Deutschland genügend Erfahrungen, auch in Berlin. Dies wäre, wenn sie mich gefragt hätten, mein Rat.

Wenn ich im Hinblick darauf die Diskussion noch einmal Revue passieren lasse, gibt es dann doch immer wieder Fälle, wo man fragt: Sind die Perspektiven schon klar genug? Wird schon deutlich genug, worauf das hinauslaufen soll oder was wir überhaupt wollen? Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang ein paar willkürlich herausgewählte Aspekte aufgreifen, die mir aufgefallen sind. Zunächst zur Terminologie. Ich sage ganz direkt: Ich würde den Begriff „Lehrberichte“ eigentlich gerne sofort abschaffen. Der Begriff „Lehrberichte“ ist völlig irreführend. Er ist zu einer Zeit entstanden, als wir alle noch nicht genau wussten, was Evaluation der Lehre konkret bedeutet. Was wir brauchen, ist ein System der kontinuierlichen internen Selbstkontrolle, ein schlankes System der laufenden internen Erhebung wichtiger zentraler Parameter, sozusagen ein Reportingsystem, das den Evaluationsprozess, der ja in größeren Zyklen abläuft, unterfüttert und auch für Feinjustierungen zwischen den Evaluationsphasen wirksam sein kann, um feinzusteuern, um nachzujustieren, wenn bestimmte Dinge plötzlich erkennbar aus dem Ruder laufen. Wenn wir Lehrberichte so begreifen und keine dicken Bücher schreiben, dann denke ich, kann das schon nützlich sein. Aber ich würde den Begriff gerne eliminieren.

Das zweite: Die Frage, ob wir heute überhaupt noch sinnvoll isoliert über Lehrveranstaltungsbewertungen sprechen sollten, würde ich doch gerne aufwerfen. Ich persönlich glaube es eigentlich nicht. Das ist ein Stadium, das meiner Ansicht nach überwunden ist. Ich habe überhaupt nichts dagegen, dass Studierende einbezogen sind, im Gegenteil. Eine Evaluation ohne Studierende können Sie gleich vergessen. Das bringt überhaupt nichts, die müssen dabei sein, wie alle Gruppen eines Fachbereichs an diesen Prozessen beteiligt sein müssen. Aber hinter der Idee der Lehrveranstaltungsbeurteilung steckt ja die Vorstellung, dass es an einzelnen Lehrenden liegt, wenn etwas nicht klappt. Es mag Fälle geben, wo das so ist. Die Erfahrung sagt aber, dass ca. 80% aller Probleme in Fachbereichen Organisationsprobleme sind. Das bedeutet, der größte Teil dessen, was wir verbessern oder woran wir arbeiten müssen, sind Prozesse und Ergebnisse, an deren Zustandekommen alle irgendwie beteiligt sind. Also, wir dürfen die Frage der Lehrqualität nicht individualisieren, auch wenn ich selbstverständlich anerkenne, dass es einzelne Fälle gibt, wo es individuelle Probleme gibt, und es kann sicherlich nicht schaden, dass man auch didaktische Weiterbildungsangebote bereit hält. Aber wenn zum

Beispiel der Fachbereich kein Ziel und überhaupt keine Vorstellung davon hat, was er will, dann können wir auf Dauer auch nicht mit guten didaktischen Programmen die Steuerungs- und Zielprobleme lösen.

Ich habe heute beim Mittagessen eine kleine Unterhaltung gehabt und bin gefragt worden, was das Ganze denn nun eigentlich bringt. Was Evaluation für Sie bringt, für den Fachbereich und jeden einzelnen von Ihnen, das hängt von Ihnen selbst ab. Wenn Sie Evaluation betreiben, weil es eine gesetzliche Pflicht ist und inzwischen sind im HRG (Hochschulrahmengesetz) und in den meisten Ländergesetzen regelmäßige Überprüfungen der Qualität von Lehre und Forschung vorgesehen, wenn Sie das also nur als Pflichtübung betrachten, die Sie möglichst schnell hinter sich bringen, werden Sie nicht viel davon haben. Wenn Sie aber interessiert sind, die Dinge, die Sie machen, einmal unter der Leitidee auf den Prüfstand zu stellen, was besser als in der Vergangenheit organisiert und getan werden kann und wenn es eine Stimmung in Ihrem Fachbereich gibt, die diesen Impetus hat, dann bin ich ganz sicher, werden die meisten davon sehr viel Gewinn ziehen. Ich weiß aus Gesprächen mit Betroffenen auf beiden Seiten, also mit Begutachteten und Begutachtern, dass die Mehrzahl derjenigen, die dieses Verfahren durchlaufen haben, der Meinung sind, davon profitiert zu haben, auch die Gutachter übrigens. Es ist wichtig in Erinnerung zu halten, dass Qualitätsverbesserung nur funktionieren kann, wenn wir Qualitätssicherung zu unserem eigenen Anliegen, zu unserem eigenen Projekt machen und uns nicht als fremdbestimmten Prozess oktroyieren lassen oder begreifen. Das schließt ein, dass auch Konsequenzen aus Evaluationen zu ziehen sein werden. Denn sonst brauchen wir das eigentlich nicht, wenn wir nicht bereit sind, zu Schlussfolgerungen zu kommen, welcher Art auch immer. Diese müssen unsere Entscheidungen sein, das heißt, die Hochschulen selber müssen ein Verfahren für sich definieren, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise sie Konsequenzen aus bestimmten Ergebnissen innerhalb bestimmter Fristen ziehen möchten. Darüber sollte Konsens bestehen, damit dies innerhalb einer Hochschule mitgetragen werden kann. Nur so wird der Aufwand auf Dauer gerechtfertigt werden können.

Lassen Sie mich noch einen kurzen Blick in die Zukunft werfen. Wenn ich mir wünschen dürfte, was in zwei Jahren in Berlin passiert sein sollte, wäre dies, dass Sie bis dahin zusammen ein Netzwerk der Fachhochschulen in Berlin und Brandenburg aufgebaut haben. Schön wäre es, wenn die Universitäten dabei wären, aber das scheint im Moment unrealistisch. Aber zumindest Sie könnten beginnen. Ein Netzwerk für Qualitätssicherung oder für Evaluation und Qualitätsmanagement - wie immer Sie es nennen möchten - das ist mein Hauptwunsch. Und mein zweiter Wunsch für die nächste Tagung in

einem Jahr ist, dass wir noch stärker, als es an diesen beiden Tagen der Fall war, über die Erfahrungen sprechen, die es in den Berliner und vielleicht auch Brandenburger Hochschulen zu diesem Thema gibt und wir einen Workshop machen, wo noch mehr Erfahrungsberichte ausgetauscht und weniger theoretisch-konzeptionelle Vorträge gehalten werden.

Ich möchte mich bei allen bedanken, bei den Kollegen von den Fachhochschulen in Berlin, vor allem bei Ihnen, Frau Gehrke, und bei Ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sie haben die Hauptlast getragen,. Ich danke allen Referentinnen und Referenten und natürlich auch allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Ich wünsche Ihnen allen einen guten Heimweg und würde mich freuen, wenn wir uns im nächsten Jahr hier in Berlin oder bei anderer Gelegenheit wieder treffen könnten. Vielen Dank!

Teilnehmerverzeichnis

- Ackermann** Gerhard, Dr., Technische Fachhochschule Berlin
Anz Christoph, Dr., Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin
Aspridis Stephan, Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover
Bannert Gabriele, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Bargel Hans-Jürgen, Technische Fachhochschule Berlin
Bartscher Thomas, Dr., Fachhochschule Deggendorf
Bergen Monika, Fachhochschule Hamburg
Bieberstein Ingo, Dr., Fachhochschule Niederrhein, Mönchengladbach
Binckebanck Michael, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Bleihauser Hans-Jürgen, Dr., Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Münster
Block Hans-Jürgen, Dr., Technologiestiftung Schleswig-Holstein, Kiel
Blumendorf Peter, Dr.-Ing., Fachhochschule Hannover
Bobey Klaus, Dr., Fachhochschule Hildesheim-Holzminde-Göttingen, Göttingen
Bordan Thorsten, Fachhochschule Bochum
Breitbach Gerd, Fachhochschule Aachen, Jülich
Brüggemeier Martin, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Bütow Birgit, Dr., Fachhochschule Jena
Dallmann Christel, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Doberenz Ingrid, Dipl.-Ing. Pat.-Ing., Hochschule für Technik und Wirtschaft Mittweida (FH)
Domaschka Gerhard, Dr., Hochschule Anhalt, Köthen
Drössler Joachim, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Ehrmann Angela, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Eibner Wolfgang, Dr., Fachhochschule Jena
Engel Helga-Maria, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Etter Birgit, Dipl.-pol., Technische Fachhochschule Georg Agricola Bochum
Fiebig M., Dr., Universität Hannover
Fischer Joachim, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Fitzke Christiane, Fachhochschule Nürtingen
Flammann Klaus, Dr., Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Berlin
Forster Matthias, Dr., Technische Fachhochschule Wildau
Förster Rudolf, Dr.-Ing. habil., Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz (FH), Zittau

Friedrich Hans Rainer, Abteilungsleiter Hochschulen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Gehrke Renate, Prof. Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Georgiew Alexander, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Gorges Irmela, Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin

Gross Monika, Dr., Technische Fachhochschule Berlin

Grosse Thomas, Evangelische Fachhochschule Hannover

Grüner H., Dr., Fachhochschule Eberswalde

Gudehus Helmut, Dr., Fachhochschule Coburg

Gudehus Sabine, Coburg

Hammer Gerhard, Dr., Katholische Fachhochschule Freiburg – staatlich anerkannt –, Freiburg/Breisgau

Hankel Rainer, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Hansen Ellen, Dr., Fachhochschule Jena

Hase Holger, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Heinrich Peter, Dr., Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Berlin

Heiser Matthias, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH)

Hempel Wieland, Dr., Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Berlin

Hilger Norbert, Dipl.-Psychologe, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Hille Eva, Dr., Fachhochschule Lausitz, Senftenberg

Hoffmann Harald M., Dr., Fachhochschule Mannheim, Hochschule für Technik und Gestaltung

Hopf Norbert, Dr., Fachhochschule Weihenstephan, Freising

Höpfel Dieter, Dr., Fachhochschule Karlsruhe, Hochschule für Technik

Hormann Ise, Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Wolfenbüttel

Jander Annette Karen, Technische Fachhochschule Berlin

Jank Dagmar, Dr., Fachhochschule Potsdam

Kaba-Schoenstein Lotte, Fachhochschule Esslingen - Hochschule für Sozialwesen

Kaiser Cornelia, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin

Klebingal Dirk, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Klotz Marie Louise, Dr., Fachhochschule Niederrhein, Mönchengladbach

Kolbe Peter, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Kolhoff Lüdger, Dr., Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Wolfenbüttel

König Joachim, Dr., Evangelische Fachhochschule Nürnberg

König Rainer, Fachhochschule Augsburg

Krause Gregor, Dr.-Ing., Fachhochschule Aachen
Krentzmann Gertrude, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Hannover
Krenz Cornelia, Katholische Fachhochschule Berlin (KFB), staatlich anerkannte Fachhochschule für Sozialwesen
Kronenberger Stefan, Dr., Fachhochschule Ludwigshafen, Hochschule für Wirtschaft
Labonté-Roset Christine, Dr., Rektorin der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
Landfried Klaus, Prof. Dr., Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
Landwehr Rolf, Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
Laue Uwe, Dr., Fachhochschule Wismar, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung, Warnemünde
Lehmann Siegfried, Katholische Fachhochschule Berlin (KFB), staatlich anerkannte Fachhochschule für Sozialwesen
Liebelt Jutta, Dr., Fachhochschule Lübeck
Liebig Volkmar, Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung, Vallendar
Liesegang Detlef, Dr.-Ing., Technische Fachhochschule Berlin
Link Werner, Dr., Fachhochschule Dortmund
Maier Friederike, Dr., Fachhochschule für Wirtschaft Berlin
Maretis Dimitris K., Dr., Fachhochschule Osnabrück
Markusch Dieter, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Mewes Gerhard, Dr., Technische Fachhochschule Wildau
Meyer Helga, Dr., Hochschule Bremen
Millauer Christian, Dr.-Ing., Fachhochschule Lippe, Lemgo
Moewes Malte, Dipl.-Ökonom, Hochschule Bremen
Moritz Andrea, Fachhochschule Brandenburg
Mülders Wolfgang, Dipl.-Betriebswirt, Fachhochschule Niederrhein, Mönchengladbach
Nann Werner, Dr. jur., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Nühlen Maria, Dr., Fachhochschule Merseburg
Nullmeier Erhard, Prof. Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Pellert Ada, Prof. Dr., Karl-Franzens-Universität Graz
Pirringer Günter, Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
Preiß-Allesch Dagmar, Evangelische Fachhochschule Berlin
Reckel Gerhard, Dr., Fachhochschule Worms

Rietz Christian, Dr., Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Ruge Angelika, Dr., Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Rusch Waltraud, Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Salustowicz Piotr, Dr., Fachhochschule Bielefeld
Saul Gert-Jörg, Dr. rer. nat., Humboldt-Universität zu Berlin
Scheithauer Rainer, Dr., Fachhochschule Furtwangen
Schick Marion, Dr., Präsidentin der Fachhochschule München
Schiebel Bernd, Universität Bielefeld
Schirra-Weirich Liane, Dr., Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Aachen
Schlereth Michael, Dr., Fachhochschule Stralsund
Schmerfeld Jochen, Dr., Katholische Fachhochschule Freiburg – staatlich anerkannt –, Freiburg
Schmidt Helmut, Dr.-Ing., Präsident der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Schneider Sylvia, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Schreier Gerhard, Dr., Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
Schulz zur Wiesch Jochen, Dr., Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin
Schütz Winfried, Dr.-Ing., Fachhochschule Lausitz, Cottbus
Schwarz Jürgen, Dr., Hochschule Anhalt, Köthen
Schwenk Angela, Dr., Technische Fachhochschule Berlin
Schwerdt Ruth, Dr., Katholische Fachhochschule Norddeutschland, Osnabrück
Seidenstücker Bernd, Dr., Fachhochschule Darmstadt
Seidl Albert, Dr.-Ing., Fachhochschule Magdeburg
Siebolds Marcus, Prof. Dr., Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Köln
Spessert Bruno, Dr.-Ing., Fachhochschule Jena
Stengler Ralph, Dr., Fachhochschule Darmstadt
Streich Bernd, Katholische Fachhochschule Berlin (KFB), staatlich anerkannte Fachhochschule für Sozialwesen
Sundermann Elisabeth, Technische Universität Darmstadt
Szemeitzke Bernhard, Dipl.-Soz.-Wiss., Hochschule Bremen
Vesper Klaus, Dr., Technische Fachhochschule Berlin
Voegelin Ludwig, Universität Bremen
Vogel Fabian, Katholische Fachhochschule Berlin (KFB), staatlich anerkannte Fachhochschule für Sozialwesen
Voigt Jörn, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Volkmar Susanne, Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Velsen-Zelweck Burkhard, Dr., Fachhochschule Magdeburg, Stendal
Wegener E., Dr., Technische Fachhochschule Wildau
Weisgerber Elke, Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik Berlin
Wickenheiser Othmar, Fachhochschule München
Wilcke Bernd-Achim, Dr., Wissenschaftliches Sekretariat für die
Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen, Bochum
Winkler Norbert, Dr.-Ing., Fachhochschule Aachen
Winkler Paul, Dr., Georg-August-Universität Göttingen
Wolf Claudia, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn