

**Evaluation und Qualitäts-
sicherung an den Hochschulen
in Deutschland –
Stand und Perspektiven**

Nationales Expertenseminar der Hochschulrektoren-
konferenz

Bonn, 29. Mai 1998

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998

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

Die HRK dankt Bund und Ländern für die freundliche Unterstützung.

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998
Projekt Qualitätssicherung

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz
Redaktion: Dr. Gerhard Schreier, Raimund Litz
Ahrstraße 39, D-53175 Bonn
Tel.: 0228-887-0
Telefax: 0228-887110

Bonn, Juli 1998

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

Inhalt	Seite
Vorwort	
Professor Dr. Klaus Landfried Präsident der Hochschulrektorenkonferenz	7
Begrüßung und Eröffnung	
Dr. Josef Lange Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz	9
Einführung	
Dr. Gerhard Schreier Das HRK-Projekt Qualitätssicherung - Konzepte und Ziele	13
Block 1: Evaluation in Deutschland - Stand der Entwicklung	
Dr. Hans-Gerhard Husung Evaluations-Modellversuch des Wissenschaftsrates mit Folgebeobachtung	19
Dr. Karin Fischer-Blum Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten	25
Diskussion	34
Hermann Reuke Evaluation von Lehre und Studium an niedersächsischen Hochschulen	41
Dr. Andreas Barz Strategische Positionierung und Organisationsentwicklung: Projekte des CHE	49
Diskussion	56

Professor Dr. Manfred Hennen Leitbilder zur Evaluation der Lehre - Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	61
Professor Dr. Hans-Dieter Daniel Studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Anlage, Durchführung und Ergebnisse eines Modellprojekts an der Universität Mannheim	79
Diskussion	105
 Block II: Erfahrungen aus dem EU-Pilotprojekt	
Professor Dr. Horst Goldhahn Umsetzung der Empfehlungen aus der Evaluation an der Fakultät Maschinenwesen der TU Dresden	109
Professor Dr. Jürgen Naescher Evaluation im Fachbereich Maschinenbau der Fachhochschule Osnabrück - Ergebnisse und Folgen	119
Professor Dr. Ingo Grün Ergebnisse und Folgen der Evaluation im Fachbereich Design der U-GH Essen	127
Professor Dr. Falk Höhn Evaluation im Fachbereich Kunst und Design der Fachhochschule Hannover. Erlebnisbericht eines Betroffenen	135
Diskussion	146

Block III: Die Entwicklung am Beispiel eines Bundeslandes

Professor Dr. Peter Schulte

Evaluation der Lehre an Fachhochschulen in
Nordrhein-Westfalen - allgemeine Empfehlungen 153

Edna Habel

Qualitätssicherung an nordrhein-westfälischen
Universitäten - Aktivitäten und Perspektiven 175

Doris Carstensen

Reviewverfahren an der Universität Dortmund -
Qualitätssicherung in Lehre, Forschung und Organisation 181

Diskussion 186

Block IV: Metaevaluation und methodische Probleme

Dr. Wolff-Dieter Webler

Das Bielefelder Modell zur Evaluation der Lehre
als Organisationsberatung durch Hochschulforscher 189

Reiner Reissert, Tania Konnerth

Erfolgsfaktoren für die interne und
externe Evaluation 197

Professor Dr. Michael Stawicki

Qualitätsmanagement an Hochschulen
9 Thesen samt Pro- und Epilog 215

Abschlußdiskussion 223

Teilnehmerverzeichnis 243

Vorwort
Professor Dr. Klaus Landfried
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

Im Jahr 1993 haben HRK und KMK zur Umsetzung der Studienstrukturreform unter anderem die Einführung qualitätssichernder Maßnahmen empfohlen. Daran anknüpfend hat die HRK mit ihrer Empfehlung zur Evaluation im Hochschulbereich vom Juli 1995 entsprechende Verfahrensvorschläge entwickelt. Mittlerweile ist die Notwendigkeit einer fortlaufenden, besonderen Qualitätssicherung (Quality Assessment and Assurance) weitgehend bildungspolitisches Gemeingut geworden.

Transparenz und Rechenschaftslegung über die Verwendung knapper öffentlicher Mittel sind unverzichtbar. Sie sind zugleich Grundlage kritischer Selbstprüfung von Hochschulen und Fachbereichen. Das schließt die Dokumentation von Leistungen und Belastungen in Forschung und Entwicklung, Lehre und Studium, wissenschaftlicher Weiterbildung, Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Dienstleistungen ebenso ein, wie die Bereitschaft, Probleme offenzulegen und zu lösen. Vorhandene Entwicklungspotentiale können nur erfolgreich genutzt werden, wenn Stärken und Schwächen erkannt werden. Im Wettbewerb um Wissenschaftler/-innen und teilweise auch um Studierende, um Drittmittel für Forschung und zunehmend auch um staatliche Mittel für die Grundausstattung wird dies von wachsender Bedeutung sein.

Zugleich bestehen bezüglich Akzeptanz und der praktischen Umsetzung von Evaluationsverfahren noch erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen. Nicht selten sind Vorbehalte, teilweise auch Ängste und unzureichende Kenntnis der Ziele und Verfahren von Evaluation anzutreffen. Bisweilen wird befürchtet, daß Leistungstransparenz vor allem dazu diene, kurzfristige Mittelkürzungen zu legitimieren. Insofern ist es wichtig, daß Konsens darüber herrscht, ein einmaliges Evaluationsergebnis nicht zur Grundlage von Haushaltsentscheidungen zu machen. Daß allerdings nach einer „Bewährungszeit“ nicht verbesserte Schwächen auch finanzielle Folgen haben müssen, sollte ebenso unbestritten sein.

Angesichts der unterschiedlichen Entwicklung und vielfach vorhandener Unsicherheiten über Ziel und Durchführung von Evaluationsverfahren hält

die HRK es für sinnvoll, wirbt dafür, eine länderübergreifende Stelle einzurichten, die koordinierende Aufgaben übernehmen, den Erfahrungsaustausch fördern und auf die Entwicklung und Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation hinwirken kann. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat Ende 1997 beschlossen, die HRK mit einem auf drei Jahre befristeten Projekt zum „länderübergreifenden Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“ zu beauftragen. Im Sekretariat der HRK ist zu diesem Zweck ein eigenes Projekt-Management eingerichtet worden.

Qualitätssicherung kann auf Dauer nur erfolgreich sein und Früchte tragen, wenn sie auf gemeinsamen Grundüberzeugungen aller Beteiligten gründet. Dies setzt eine Verständigung darüber voraus, was „Lehrqualität“ ist, wie sie beurteilt und was zu ihrer Verbesserung getan werden kann. Einer der Schwerpunkte des Projekts wird daher sein, diesen Diskussionsprozeß innerhalb der Hochschulen auch im Dialog mit den zuständigen Ministerien zu fordern, um Vorbehalte und unbegründete Ängste abzubauen und zugleich einen Konsens über gemeinsame Standards und Verfahrensregeln der Qualitätssicherung herzustellen. Diesen Zielen dienen Veranstaltungen verschiedener Art: Expertenforen, Fachtagungen und Kongresse, die auch die Möglichkeit eröffnen, unterschiedliche Ansätze auf der Grundlage internationaler Erfahrungen zu erörtern und zu prüfen. Nicht zuletzt dienen sie dazu, die interessierte Öffentlichkeit über den Stand der Qualitätssicherung in den Hochschulen zu informieren.

Begrüßung und Eröffnung

Dr. Josef Lange

Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,

zum Seminar „Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven“ begrüße ich Sie alle sehr herzlich. Wir alle, die sich in Deutschland mit dem Thema beschäftigen, wollen versuchen, uns auf einen gleichen Wissensstand bringen. Herr Schreier hat eine Folie aufgelegt mit der Überschrift: HRK-Projekt Qualitätssicherung. Dies ist Hintergrund und Anlaß, dieses Seminar jetzt und hier führen zu können. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat im Spätherbst letzten Jahres die HRK gebeten, länderübergreifend die Evaluationsanstrengungen zu begleiten, einen länderübergreifenden Informationsaustausch zu organisieren. Dieser länderübergreifende Informationsaustausch soll sich nicht nur auf die Bundesrepublik Deutschland beschränken, sondern den europäischen Rahmen mit einzubeziehen. Deshalb bin ich sehr froh, daß Herr Thune aus Dänemark es einrichten konnte, hier zu sein. Herzlich willkommen.

Die Bund-Länder-Kommission hat uns diesen Auftrag gegeben, weil Evaluation und Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung der Lehre in erster Linie eine Aufgabe der Hochschulen selbst ist. Das Projekt wird aus Sondermitteln von Bund und Ländern unterstützt. Ich freue mich, daß für die Länder Herr Herberger, Herr Weber, Herr Küppers und Herr Meier anwesend sind, für das BMBF nimmt Herr Bitter teil. Auch Sie begrüße ich herzlich.

Wenn man, wie HRK und DAAD Anfang dieser Woche, ein zweitägiges Seminar über Akkreditierung und Einbringung von Evaluation in Akkreditierung geredet hat, wenn man die Diskussion um die Sicherung der Studienfinanzierung und die fast unendliche Geschichte zur hoffentlich noch kommenden Verabschiedung des HRG betrachtet, dann reizt es, zu Beginn eines solchen Seminars zur hochschulpolitischen Lage in Ländern und Bund Stellung zu nehmen. Darauf will ich verzichten und nur ganz kurz auf die Vorgeschichte und die Perspektiven des Projekts Qualitätssicherung und dieses Seminars eingehen.

KMK und HRK haben gemeinsam 1993 Empfehlungen zur Umsetzung der Studienstrukturreform in sehr kurzer Zeit erarbeitet und verabschiedet. Damals haben viele gesagt, sie hätten es erstens nicht der HRK, zweitens nicht der KMK und drittens schon gar nicht beiden zusammen zugetraut, in so kurzer Zeit ein solches Papier zu verabschieden. Die Umsetzung ist nicht gar so schnell gegangen, wie es sich die Verfasser und beide Versammlungen 1993 vorgestellt hatten, dennoch kann man feststellen, daß in den letzten fünf Jahren Begriffe wie Evaluation, Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung, Verantwortung für die Absolventen nicht mehr nur Zauberwörter der Eingeweihten geblieben sind, auch nicht nur in das Vokabular derjenigen eingegangen sind, die mehr oder weniger professionell Hochschulpolitik betreiben, sondern Diskussionsgegenstände in den Hochschulen geworden sind und daß man die daraus sich ergebenden Aufgaben tatsächlich angegangen hat. HRK und Wissenschaftsrat, in dieser zeitlichen Reihenfolge, haben 1995 Empfehlungen zur Evaluation auf der Grundlage von Pilotprojekten unterschiedlicher Art vorgelegt. Die Ergebnisse haben die Insider - die meisten von Ihnen sind solche - nicht überrascht: die Schrittfolge lautet, interne Evaluation, externe Evaluation, Schlußfolgerungen möglichst im Hinblick nicht nur auf Qualitätssicherung und Verbesserung der Lehre sondern im Hinblick auf Zielvereinbarungen zwischen Fachbereichen und Hochschulen und zwischen Hochschulen und Ministerien bzw. Landesregierungen. Daß solche Zielvereinbarungen erst im letzten Jahr in drei Ländern in Deutschland zustande gekommen sind, ist in mindestens zwei dieser Länder, wenn nicht in allen drei Ländern vorwiegend der Tatsache zu verdanken, daß die finanzielle Notlage dazu geführt hat, daß die Landesregierungen den Hochschulen vorgegeben haben, die Mittelausstattung degressiv zu gestalten. Im übrigen sollten die Hochschulen selbst Vorsorge tragen, wie sie mit diesen knappen Mitteln möglichst optimal über die Runden kommen. Ich sage das ein bißchen schlagwortartig, um es nicht allzu differenziert ausführen zu müssen. Daß die Vertreter der Länder dieses teilweise anders sehen oder sehen müssen, ist klar.

Die faktische Entwicklung der Evaluation in Hochschulen und Ländern ist durchaus unterschiedlich. Heute kann man feststellen, daß Niedersachsen mit der von der Landeshochschulkonferenz eingerichteten und vom Land finanzierten zentralen Evaluationsagentur Vorreiter einer Entwicklung ist, die alle Hochschulen eines Landes umfaßt. In Selbstorganisation der Hochschulen hat der Nordverbund länderübergreifend vielleicht Vorbildcharakter. Vielleicht ist dies eines der Ergebnisse, was wir heute abend gemeinsam ziehen können.

Das Ziel ist heute eine Bestandsaufnahme. Auch wenn manche Projekte schon ein paar Jahre zurückliegen, ist es, glaube ich, wichtig, wenn Evaluation auf breiter Front in den deutschen Hochschulen eingeführt wird, sich zu vergewissern, was denn vor einigen Jahren schon gemacht wurde, denn man muß nicht überall dieselben Fehler wiederholen, jedenfalls nicht im Hochschulbereich. Wenn wir die Hochschulen als ein lernendes System verstehen, sollten wir diese Wiederholungseffekte nicht ständig einführen, dafür ist die Zeit zu knapp, und dafür ist das Geld zu knapp. Wir sollten versuchen, uns aus den Erfahrungen über Standards zu verständigen. Wenn wir zu dem Ergebnis kommen, da sind schon die gleichen Standards, dann sollten wir darüber nachdenken, was uns die Erfahrungen sagen und wie wir diese weiterentwickeln. Der Erfahrungsaustausch könnte schließlich dazu dienen, daß deswegen habe ich den Nordverbund abgesprochen die regionalen Erfahrungen überregional weiterverbreitet werden und auch damit Optimierungen erreicht werden.

Wie kann es weitergehen? Stichwort Evaluation, Stichwort Akkreditierung, Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen auf Probe, so sieht es § 19 des noch nicht verabschiedeten HRG vor. An die 100 Studiengänge laufen bereits oder sind in Planung. Und die Frage, wie sichert man deren Qualität, und wie sichert man, daß dieser Einstieg mit neuen Hochschulabschlüssen, die der internationalen Leitwährung von Higher Education Institution Degrees entsprechen, daß diese nicht nur in Deutschland, sondern darüber hinaus vergleichbar sind. Das hängt bei der Entwicklung in den Hochschulen zusammen mit strategischer Planung, mit Zielvereinbarung, das erfordert Transparenz. Denn schon die ersten 100 Studiengänge zeigen, daß Differenzierung, Diversifizierung und Profilbildung der Hochschulen weiter voranschreiten. Wenn dieses so ist, ist es Pflicht der Hochschulen gegenüber Studienbewerbern und Studierenden, aber auch gegenüber Öffentlichkeit und Politik, deutlich zu machen, wo denn die Schwerpunkte der einzelnen Studiengänge sind. Gleichzeitig müssen wir sicherstellen, daß Übergangsmöglichkeiten und Mobilität der Studierenden und dann auch der Absolventen mit einem BA-Abschluß in Deutschland gewahrt sind.

Konsequenzen aus Evaluationen sind, um noch einige hochschulpolitische Stichworte zu nennen,

- Mittelverteilung in den Ländern auf die Hochschulen,
- Mittelverteilung in den Hochschulen, leistungs- und belastungsorientiert,
- Rechenschaftslegung über Mittelverwendung,

- Accountability, ein passendes, ähnlich griffiges Wort ist, wenn ich es recht sehe, in Deutschland nicht zur Hand, denn Rechenschaftslegung ist weniger als das, was Accountability meint,
- Managementfragen der Hochschulen. Die Diskussion in den Ländern, wie man Hochschulen organisiert, wie man Hochschulleitungen organisiert, versprechen eine spannende Entwicklung.

Evaluation und Transparenz gehören zusammen, und Hochschulen sollten dies vorrangig in Eigenverantwortung betreiben, aber in einem Hochschulsystem, das aus staatlich gegründeten, staatlich organisierten, staatlich betriebenen und staatlich finanzierten Hochschulen besteht, geht dies nicht ohne Mitwirkung der Länder und des Bundes, in dieser Reihenfolge. Da ein staatlich finanziertes Hochschulsystem immer mit Steuerzahlers Geld umgeht, ist es gleichermaßen Verantwortung der Hochschulen, der Administration und der Politik, deutlich zu machen, was damit geschieht.

Soweit zu den Perspektiven. Wenn wir mit Qualitätssicherung und Evaluation anfangen, machen wir vielleicht in drei Jahren ein ähnliches Seminar darüber, wie wir Akkreditierung sichern. Aber das ist ein weites Feld und zur Zeit noch streitig, jedenfalls zwischen den Ländern.

Jetzt bitte ich Herrn Schreier, über diese wenigen Überschriften hinaus, die ich gegeben habe, deutlich zu machen, was wir uns als HRK in Abstimmung mit der BLK unter diesem Projekt vorstellen. Diese Veranstaltung ist die erste, mit der wir uns öffentlich präsentieren, und wir tun es vor Experten, insofern ist dieses Seminar auch für uns eine erste Prüfung. Vielen Dank.

Das HRK-Projekt Qualitätssicherung - Konzepte und Ziele

In aller Kürze will ich Ihnen einen Überblick über die Planungen und bisherigen Überlegungen geben, die im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung umgesetzt werden sollen. Das Projekt trägt im Langtitel den Namen „Länderübergreifender Erfahrungsaustausch bei der Verbesserung der Qualität der Lehre“. Uns schien das etwas zu lang, wir haben es etwas griffiger „Projekt Qualitätssicherung“ genannt, aber der Langname sagt schon eine ganze Menge darüber aus, was wir im Rahmen dieses Projekts machen wollen.

Bevor ich Ihnen erläutere, wie wir unsere Aufgabenstellung verstehen, sollte ich vorwegschicken, daß sich das Projekt Qualitätssicherung nicht als Konkurrenz zu den bereits bestehenden Netzwerken, Verbänden, Agenturen und Initiativen in einzelnen Hochschulen versteht, sondern mehr als eine koordinierende, helfende Einrichtung. Wir sehen die wesentliche Aufgabe des Projekts darin, eine Plattform auf nationaler Ebene für diese Initiativen zu entwickeln. Soviel zur Klärung vorab.

Eine weitere wichtige Aufgabe sehen wir darin, Hochschulen und Fachbereiche zu ermutigen, sich dem Problem Qualitätssicherung zu stellen. Nach meiner Beobachtung besteht bei aller inzwischen erreichten Akzeptanz qualitätssichernder Maßnahmen ein Gefälle in Deutschland. Einerseits besteht zwischen den Experten und in den Institutionen, die sich mit dem Thema beschäftigen oder Evaluation aktiv betreiben, ein weitgehender Konsens über die wesentlichen Parameter des Verfahrens sowie der Indikatoren, mit denen wir Qualität abbilden, messen und beurteilen. Auf der anderen Seite findet man an deutschen Hochschulen häufig noch Vorbehalte, auch Ängste, insbesondere im Hinblick auf die Verknüpfung von Evaluation und Mittelverteilung. Wir wollen die Einsicht verbreiten helfen, daß Evaluation kein „Strafgericht“ ist, sondern in erster Linie die kritische Selbsterkenntnis der Fachbereiche unterstützen und Probleme beseitigen helfen soll.

Wir wollen ferner die Sicherung und Weiterentwicklung gemeinsamer Standards der Evaluation unterstützen. Das ist Teil dessen, was wir heute tun. Dabei geht es nicht um einheitliches Zurechtstutzen, sondern um die

Sicherung einer gewissen Bandbreite. Am Ende sollte nicht ein süddeutsches Modell, ein westdeutsches und ein norddeutsches Modell der Qualitätssicherung haben. Dafür ist es notwendig, die Kommunikation zwischen Sachverständigen, aber auch in einem breiteren Sinne den Dialog innerhalb der Hochschulen zu fördern. auch dies ist Teil dessen, was wir heute tun. Wir werden darüber hinaus andere Veranstaltungsformen anbieten, die sich mehr an die breite Hochschulöffentlichkeit oder an Entscheidungsträger in den Hochschulen richten.

Ein ganz wichtiges Standbein ist die Verteilung von Informationen, und zwar in jeder Richtung, die man sich denken kann, innerhalb der Expertengruppen, zwischen den Agenturen, zwischen Deutschland und dem Ausland, aber auch natürlich in einem viel breiteren Sinne innerhalb der Hochschulen. Ich werde nachher noch ein paar Beispiele nennen, was wir vorhaben und wie wir das tun wollen.

Informationspolitik gegenüber der Öffentlichkeit. Diesen Punkt führe ich eigens auf, weil es eine etwas anders gelagerte Aufgabe ist, die Öffentlichkeit über das zu informieren, was in Hochschulen im Hinblick auf Qualitätssicherung passiert als der Informationsfluß, der innerhalb der Hochschulen und zwischen den Experten zu organisieren ist. Und schließlich, das Stichwort fiel bereits, nationale Plattform. Wir verstehen uns auch als eine nationale Anlaufstelle für diejenigen, die aus dem Ausland zu uns kommen und wissen wollen, was in Deutschland in diesem Bereich passiert. Damit nicht jeder alle Institutionen einzeln ansprechen muß, dienen wir als Anlaufstelle in Kooperation mit den Beteiligten, die ja zum großen Teil hier sitzen, um Informationen aus Deutschland auch international verfügbar zu machen.

Wenn Sie mich fragen, mit welchen Mitteln oder Instrumenten wir das tun wollen, würde ich insgesamt drei Punkte ansprechen. Zum einen wird ein Informationspool aufgebaut. Das ist ein Programmpunkt, den wir zusammen mit HIS GmbH in Hannover realisieren werden. HIS wird für die Abbildung des Projektes im Internet sorgen und alle relevanten Informationen, die ja nur zum Teil gedruckt vorliegen, im Netz anbieten. Das wird im Hinblick auf den Programmpunkt Informationsverteilung ein sehr wesentliches Element im Rahmen dieses Projekts. Ich hoffe, daß wir vielleicht noch in diesem Jahr einen ersten Prototyp eines netzbasierten Informationssystems über das Thema Evaluation in Deutschland haben werden.

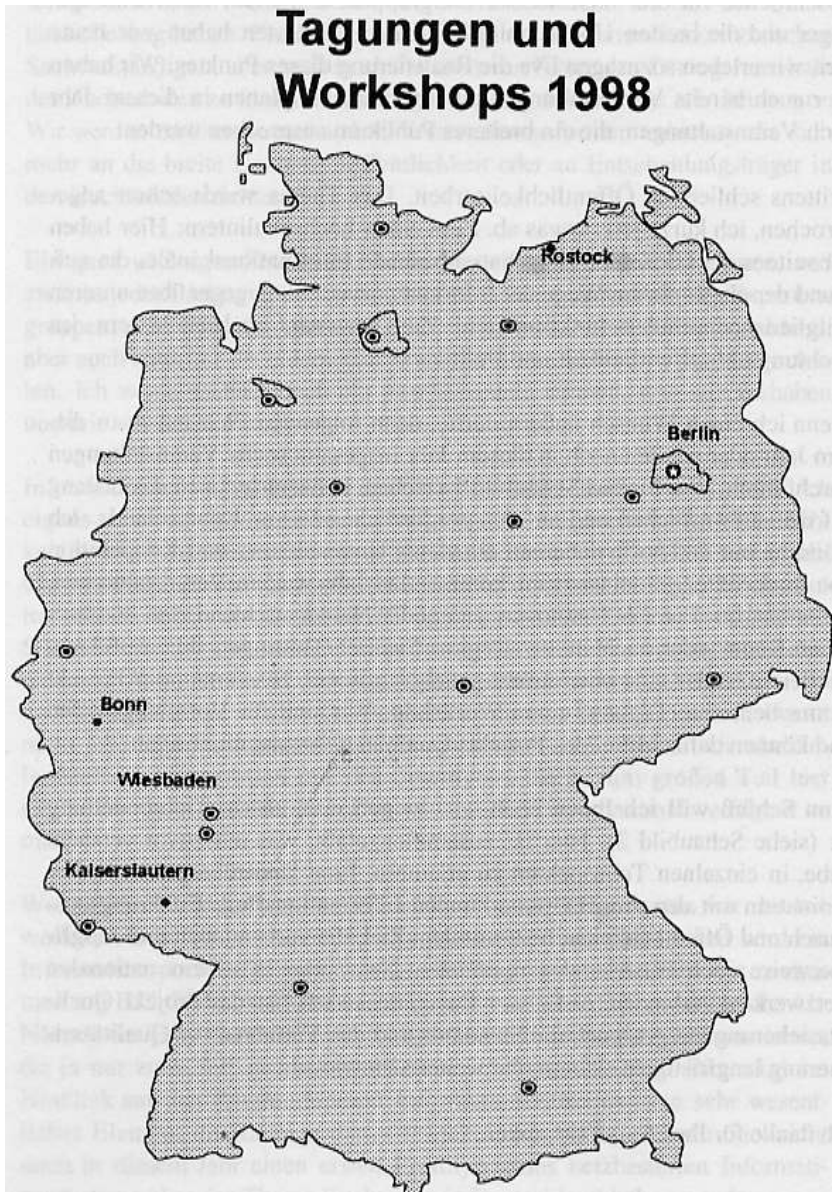
Der zweite Punkt: Wir werden Tagungen und Workshops veranstalten, im wesentlichen für drei verschiedene Zielgruppen: Experten, Entscheidungsträger und die breite Hochschulöffentlichkeit. Experten haben wir heute hier, wir erleben sozusagen live die Realisierung dieses Punktes. Wir haben aber auch bereits Veranstaltungen durchgeführt und planen in diesem Jahr noch Veranstaltungen, die ein breiteres Publikum ansprechen werden.

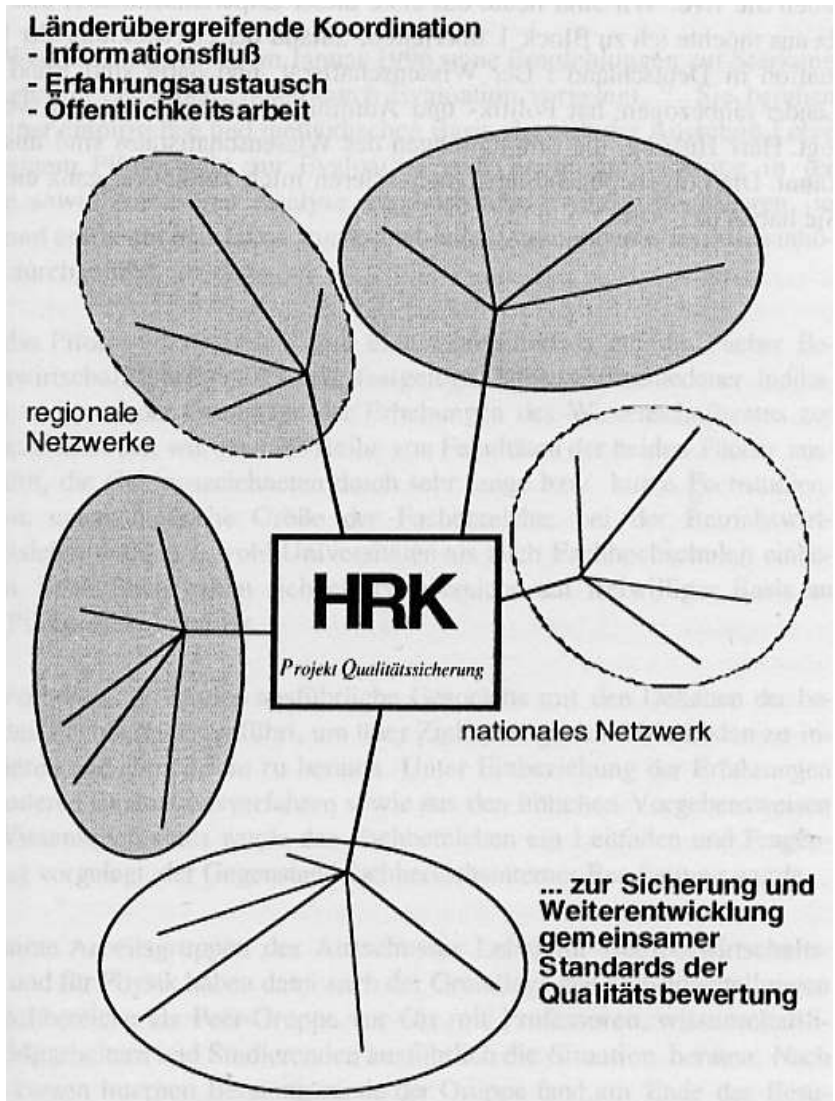
Drittens schließlich Öffentlichkeitsarbeit. Das Thema wurde schon angesprochen, ich kürze jetzt etwas ab. Zum einen hochschulintern: Hier haben wir seitens der HRK sehr zielgenau arbeitende Informationskanäle, die aufgrund der eingespielten Wege der Informationsverteilung gegenüber unseren Mitgliedshochschulen funktionieren. Zum zweiten hochschulextern in Richtung auf Öffentlichkeit und Politik.

Wenn ich einen Wunsch äußern dürfte, dann folgenden: Wir haben in diesem Jahr oder werden noch in diesem Jahr insgesamt sechs Veranstaltungen durchführen. Wie Sie aus Schaubild 1 ersehen, konzentriert sich das bislang auf den südwestlichen und auf den nordöstlichen Raum Deutschlands. Ich wünsche mir und hoffe dabei auf ein wenig Unterstützung und Kooperation von Ihrer Seite, gemeinsam im kommenden Jahr weitere Veranstaltungen, vielleicht im Bereich Hannover, jedenfalls Norddeutschland, im süddeutschen Raum oder auch in der Region Sachsen/Thüringen durchzuführen. Vielleicht ist der eine oder andere geneigt, mit uns zusammen ein Projekt zu machen, eine Tagung, einen Workshop. Wir sind für Vorschläge offen und können dafür Mittel des Projekts Qualitätssicherung einbringen.

Zum Schluß will ich Ihnen noch kurz zeigen, was unsere Zielvorstellung ist (siehe Schaubild 2). Hier ist zusammengefaßt, was ich zuvor versucht habe, in einzelnen Teilaspekten zu erläutern. Eine länderübergreifende Koordination mit den drei Hauptmerkmalen Informationsfluß, Erfahrungsaustausch und Öffentlichkeitsarbeit; mit dem Ziel, die vorhandenen und möglicherweise noch entstehenden regionalen Netzwerke in einem nationalen Netzwerk zu verbinden. Auf dieser Basis, denke ich, ist das Projekt Qualitätssicherung gut geeignet, die Standards und das Verfahren der Qualitätssicherung langfristig zu sichern und weiterzuentwickeln.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.





Lange

Ich möchte jetzt die Diskussion zu dem, was wir gerade vorgestellt haben, nicht zulassen. Vielleicht finden wir heute am Nachmittag die Möglichkeit, darüber zu diskutieren. Wir wollten Ihnen vorstellen, was wir aufgrund der Entscheidung der BLK in der Ausformung tun wollen. Expertenseminar erleben Sie live: Wir *sind* heute das erste dieser Expertenseminare, und von da aus möchte ich zu Block 1 überleiten, „Stand der Entwicklung der Evaluation in Deutschland“. Der Wissenschaftsrat, und darin sind Bund und Länder einbezogen, hat Politik- und Administrationsempfehlungen vorgelegt. Herr Husung, die Empfehlungen des Wissenschaftsrates sind uns bekannt. Die Folgebeobachtungen interessieren mich zumindest ganz enorm. Sie haben das Wort.

Vortrag

Dr. Hans-Gerhard Husung

Evaluations-Modellversuch des Wissenschaftsrates mit Folgebeobachtung

Der Wissenschaftsrat hat im Januar 1996 seine Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation vorgelegt¹. Sie beruhen auf einer empirischen und methodischen Basis, die sich der Ausschluß Lehre mit einem Pilotprojekt zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Lehre sowie durch eine Analyse vergleichbarer Evaluationsverfahren im Ausland erarbeitet hat. Dazu wurde auch eine internationale Expertenanhörung durchgeführt.

Für das Pilotprojekt wurde vorab eine Konzentration auf die Fächer Betriebswirtschaftslehre und Physik festgelegt. Anhand verschiedener Indikatoren, u.a. auf der Grundlage der Erhebungen des Wissenschaftsrates zur Fachstudiendauer, wurden eine Reihe von Fakultäten der beiden Fächer ausgewählt, die sich auszeichneten durch sehr lange bzw. kurze Fachstudiendauern, unterschiedliche Größe der Fachbereiche; bei der Betriebswirtschaftslehre wurden sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen einbezogen. Schließlich haben sich elf Fachbereiche auf freiwilliger Basis an dem Pilotprojekt beteiligt.

Zur Vorbereitung würden ausführliche Gespräche mit den Dekanen der beteiligten Fachbereiche geführt, um über Zielsetzungen und Methoden zu informieren und gemeinsam zu beraten. Unter Einbeziehung der Erfahrungen aus anderen Evaluationsverfahren sowie aus den üblichen Vorgehensweisen des Wissenschaftsrates wurde den Fachbereichen ein Leitfaden und Fragenkatalog vorgelegt, der Gegenstand fachbereichsinterner Bearbeitung wurde.

Getrennte Arbeitsgruppen des Ausschusses Lehre für Betriebswirtschaftslehre und für Physik haben dann auch der Grundlage der Selbstdarstellungen der Fachbereiche als Peer-Gruppe vor Ort mit Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studierenden ausführlich die Situation beraten. Nach einer kürzen internen Beratungsrunde der Gruppe fand am Ende des Besu-

¹ Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation, in: Empfehlungen und Stellungnahmen 1996, Berlin 1997, S. 55-104.

ches ein Abschlußgespräch statt. Daß bei den Begehungen die unterschiedlichen Fachkulturen auch in der jeweiligen Beratungskultur sehr deutlich würden, sei nur am Rande bemerkt. Während die Physiker den Eindruck hatten, in weniger als einem Tag die Situation ausreichend beraten zu haben, trat dieser „Sättigungsgrad“ im Bereich der Betriebswirtschaftslehre bisweilen nach zweitägigen Beratungen nicht in gleicher Weise ein.

Nach der Klärung von Sachfragen wurde von den Arbeitsgruppen ein schriftlicher Evaluationsbericht erstellt und schließlich an die jeweiligen Fachbereiche vertraulich übersandt. Dies gehörte zu den verabredeten Rahmenbedingungen des Pilotprojekts.

Die Einladung zur Rückäußerung des besuchten Fachbereichs nach den Beratungen mit der Peer-Group ist lediglich von einem Fachbereich wahrgenommen worden, der allerdings in seiner Rückäußerung auf interessante Probleme aufmerksam gemacht hat. Hinsichtlich der Zielsetzung des Pilotprojekts wurde in diesem einen Falle beklagt, daß die Daten und Leistungsindikatoren weniger zur Thematisierung inhaltlicher, methodischer und verfahrenstechnischer Fragen genutzt worden seien als vielmehr zur Bekräftigung bekannter Strukturdefizite. Diese vermeintliche Schwäche erweist sich jedoch immer wieder als Stärke des Evaluationsverfahrens, da es dazu zwingt, Wissen, das bisweilen tabuisiert wird, mit Handeln zu verbinden. Diese gewisse Enttäuschung artikuliert sich im übrigen auch immer wieder als Reaktion auf die Evaluationsberichte selbst, ohne daß der positive Zusammenhang hinreichend reflektiert würde. Denn nach einer Evaluation kann eigentlich über festgestellte und durch Peers gewissermaßen legitimierte Defizite nicht mehr zur Tagesordnung übergegangen werden. Dies verändert bereits die Situation.

Zum Gegenstandsbereich der Evaluation wurde in dieser erwähnten Zwischenrückmeldung kritisch angemerkt, daß statt einer immanenten Defizitanalyse und Hinweisen zur Defizitbeseitigung in den Gesprächen der Peers das Konzept der integrierten Studiengänge als dem curricularen Kern integrierter Gesamthochschulen im Mittelpunkt gestanden habe. Leider sei es in den Beratungen vor Ort weder den Mitgliedern der Arbeitsgruppe noch den Vertretern der Hochschulen gelungen, die politisch vorgegebenen strukturellen Eigenheiten einer Gesamthochschule in einem Maße transparent zu machen, das eine an den Zielsetzungen des Pilotprojektes orientierte Diskussion ermöglicht hätte. Hier wird ein Risiko deutlich, das auch in den kritischen Diskussionen über Evaluationsverfahren im Ausland immer wieder eine Rolle spielt, nämlich standardisierte Vorstellungen der Peers von

guter Lehre und ihrer Strukturierung, die von außen an den zu evaluierenden Fachbereich gewissermaßen als Norm herangetragen werden.

Schließlich würde in dieser Zwischenstellungnahme beklagt, daß die Feedback-Runde am Schluß des Besuches zu kurz ausgefallen war und damit der Wille der Beteiligten zur Selbstevaluation nicht hinreichend reflektiert und gewürdigt worden sei, dies könne demotivierend wirken. Bereits in dieser Phase wurde von dem Fachbereich darauf hingewiesen, daß der Lerneffekt von Evaluationsverfahren dann am größten sei, wenn die beteiligten Fächer und Fachbereiche verschiedener Hochschulen untereinander und in Kooperation mit den externen Gutachtern konstruktive Vergleiche der Instrumente und Verfahren wie auch der Ergebnisse anstellen könnten. In diesem Sinne sollte eine Evaluation nach Auffassung des Fachbereichs immer auch von einem Prozeß der Meta-Evaluation begleitet werden.

Dieser Wunsch nach länderübergreifendem Gedankenaustausch und Vergleich der Evaluationsergebnisse zieht sich wie ein roter Faden durch viele Rückmeldungen auf die Evaluationsberichte. In unserem Falle erscheint er gerade besonders ausgeprägt in der Physik zu sein, vor allem bezogen auf die Gestaltung der Praktika, obwohl die Physik von außen betrachtet durchaus als stärker strukturiert und standardisiert erscheint als andere Fächer.

Die Reaktionen aus den Fachbereichen nach Übersendung des Evaluationsberichtes ist aus Sicht des Wissenschaftsrates als durchweg positiv zu bewerten. Selbst in den wenigen Fällen, wo einzelne Fachbereiche sich nicht hinreichend oder richtig verstanden fühlten, hat dies nicht schroffe Ablehnung des Gesamtverfahrens hervorgerufen, sondern zu einer internen Beratung mit anschließender korrigierter Selbstdarstellung Anlaß gegeben. Daß solche Berichte hier und da auch von ihrer Substanz her Enttäuschung hervorrufen können, hat jeder, der in diesem Bereich aktiv ist, bereits erfahren. Besondere Sensibilität scheint gegenüber der Gesamttönung des Duktus zu bestehen, wenn beklagt wird, daß den deutlichen Anzeichen der Resignation auch die des Neuanfangs stärker hätten gewichtet werden müssen. In der Mehrzahl der Fälle haben sich die Fachbereiche intensiv mit dem Bericht auseinandergesetzt. In einem Falle wurde er auch zum Anlaß einer umfassenden Beratung mit der Hochschulleitung genommen. Wie Aufbruchsstimmung gefährdet werden kann, zeigt der Verweis auf die seit dem Besuch der Arbeitsgruppe eingetretenen drastischen Sparmaßnahmen, so daß das Hauptanliegen des Fachbereiches darauf konzentriert werden müsse, die Lehre wenigstens „ordnungsgemäß“ durchzuführen.

Aus Sicht der betroffenen Fachbereiche bildet der Evaluationsbericht offenbar eine willkommene Gelegenheit, in wohlgesetzten Worten hervorzuheben, daß man die allermeisten Defizite selbst bereits vorher erkannt habe und Reformmaßnahmen längst eingeleitet worden seien bis hin zu Neufassungen von Studien- und Prüfungsordnungen. In diesem Punkt dürfen die Evaluatoren sicher nicht zu empfindlich sein, können sie sich doch mit der Gewißheit trösten, daß ihr Besuch positive Wirkungen erzeugt hat, auch wenn sie selbst nicht als Auslöser Anerkennung finden - die Hauptsache ist der positive Effekt.

Die vorbereitenden Überlegungen zu der vom Stifterverband Anfang 1997 durchgeführten Veranstaltung zur Evaluation der Lehre im Wissenschaftszentrum mit einer umfangreichen Posterausstellung haben den Wissenschaftsrat 1996 veranlaßt, erneut die Fachbereiche nach Ergebnissen des Modellversuchs zur Evaluation der Lehre zu befragen, um auf diese Weise mit einem Fachbereich zusammen ein Poster zu gestalten. Rund zwei Jahre nach der Begehung der Fachbereiche zeigten die Rückmeldungen, daß über Einzelmaßnahmen hinaus Ansätze zur Prozeßveränderung erkennbar wurden. Unter anderem wurde berichtet, daß die Studienkommission des Fachbereiches reaktiviert worden sei, Verfahren zur Planung des Lehrangebots überarbeitet und neue Prüfungsordnungen ausgearbeitet seien. Auch sei die Lehre zu einem ständigen Beratungspunkt in den Fachbereichssitzungen erhoben.

Dies ist auch in der Fakultät für Physik und Geowissenschaften der Universität Leipzig erfolgt, mit der der Wissenschaftsrat zusammen schließlich ein Poster erarbeitet hat. Nicht nur die Prüfungs- und Studienordnungen wurden unter Berücksichtigung der Anregungen des Wissenschaftsrates überarbeitet, sondern auf der Grundlage interner Lehrberichte zu den Praktika wurde eine Neugestaltung durchgeführt. Bei der Konzeptentwicklung hat sich die Fakultät bemüht, Erfahrungen über die Gestaltung der Praktika von anderen Universitäten aufzugreifen; in diesem Jahr findet in Leipzig eine Tagung der Leiter der physikalischen Praktika der Bundesrepublik statt. Der Evaluationsbericht hat der Fakultät dabei geholfen, für die Neugestaltung der Praktika bei der Universitätsleitung erhebliche zusätzliche Finanzmittel einzuwerben. Nicht unerwähnt bleiben soll auch die Kooperation der Fakultät mit Offis in Oldenburg, um ein multimedial aufbereitetes Lehr- und Lernprogramm zu entwickeln. Insgesamt also eine durchweg positive Bilanz für das Evaluationsprojekt, dessen konkrete Auswirkungen sich nicht immer eindeutig zurechnen lassen. Wichtig ist und bleibt, daß qualitätssichernde Prozesse in Gang kommen, verstärkt werden und diejenigen, die sie

vorantreiben, unterstützt werden. Daß zum Alltag im Jahre 1996 noch die Rückmeldung gehörte, daß eine große Jubiläumsveranstaltung der Hochschulen und drei aufwendige Berufungsverfahren im Fachbereich das Thema „Evaluation“ etwas in den Hintergrund hätten treten lassen, ist nach meiner festen Überzeugung ein historisches Relikt, auf das wir heute bei einer entsprechenden Umfrage nicht mehr stoßen würden. Es wird mehr als ausgeglichen durch das erklärte Bemühen einer anderen Hochschule, aus eigener Kraft ein gut handhabbares Evaluationsverfahren mit einem Indikatorensystem zu entwickeln, das eine Art Frühwarnsystem bilden soll. Um die Realisierung zu unterstützen, hat die Hochschule die Bereitstellung von Mitteln des HSP III beantragt, die nach Auskunft der Hochschule für 1998 bewilligt worden sind.

Der Wissenschaftsrat verfolgt die insgesamt positiven Entwicklungen der Evaluation der Lehre mit großer Aufmerksamkeit, zumal er sich eine weitere Stellungnahme für einen späteren Zeitpunkt vorbehalten hat. Als ein außerordentlich positives Zeichen ist zu bewerten, daß die Evaluationsverfahren in Deutschland kürzlich in Times Higher Education im Vergleich mit den Erfahrungen im eigenen Land außerordentlich positiv bewertet wurden. Gerade die Lektüre dieser Zeitschrift läßt den vorsichtigen Eindruck entstehen, als habe das britische System mit einer Art von Evaluations-Overkill zu kämpfen. Ich stimme mit Herrn Lange darin vollkommen überein, daß es für uns sehr wichtig ist, aus Fehlern in anderen Bildungssystemen zu lernen. Dies sollte noch systematischer erfolgen; denn – wie jeder Historiker weiß – besitzen diejenigen, die bei einer neuen Entwicklung als Zuspätgekommene angesehen werden, den großen strategischen Vorteil, Fehler der Erst-Innovatoren vermeiden zu können. Diese Chance sollten wir in Deutschland noch intensiver nutzen.

Vortrag

Dr. Karin Fischer-Bluhm Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten

Der Verbund Norddeutscher Universitäten wurde im April 1994 u.a. mit dem Ziel gegründet, die Evaluation von Studium und Lehre gemeinsam zu erproben. Gleichzeitig wurde mit den ersten Evaluationen in Germanistik und Biologie begonnen.

Die Universitäten in Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock bilden den Verbund. Unterstützt wird die Evaluation von der Universität Groningen. Die fünf deutschen Universitäten sind von ihrer Geschichte her höchst unterschiedlich: Bremen und Oldenburg sind sog. Neugründungen aus den 70er Jahren dieses Jahrhunderts. Beide sind unter großem Reform-Elan entstanden mit einphasiger Lehrerausbildung, Projektstudiumanteilen etc. Inzwischen bieten beide das volle Spektrum der universitären Fächer an und gelten auch als in der Forschung anerkannte Universitäten. Die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wurde im 17. Jahrhundert gegründet, sie ist die Landesuniversität in Schleswig-Holstein. Die Universität Rostock ist noch älter, im 15. Jahrhundert gegründet, und hat gerade die tiefgreifende Umwandlung aus einer DDR-Universität in eine westlich geprägte hinter sich. Die Universität Hamburg ist die erste parlamentarisch gegründete Universität in Deutschland (1919); sie ist eine der fünf größten Universitäten, hat aber keine ingenieurwissenschaftlichen Fächer in ihrem Spektrum (die gibt es in der Technischen Universität Hamburg-Harburg). Angesichts dessen, daß in der Bundesrepublik neuerdings Verschiedenheit ja nicht mehr als Makel in der Universitätslandschaft gilt sondern als Möglichkeit der Profilierung, haben sich die Initiatoren der Evaluation im Verbund bewußt entschieden, keinen Vergleich im Sinne eines Ranking mit den Evaluationen anzustreben. Das Ziel der Evaluationen lautet, jedem Fachbereich die Weiterentwicklung der Qualität in Lehre und Studium zu ermöglichen. Das bedeutet, die evaluierten Einheiten an den eigenen Zielen zu messen. In der deutschen Sprache klingt diese Zielcharakterisierung nach einem hehren Unterfangen, wenn man sich kurz die gleiche Tatsache in englischer Sprache verdeutlicht - „to measure someone against his own goals“ -, wird der pragmatische Aspekt der Intention viel deutlicher.

Bisher wurden die Studienfächer Biologie, Germanistik (1994/95), Wirtschaftswissenschaften, Informatik (1995/96), Chemie Geschichte (1996/96), Anglistik, Geowissenschaften, Mathematik (1997/98) evaluiert. Mit der Evaluation beginnen gerade die Studienfächer Erziehungswissenschaft, Physik und Romanistik. In Physik ist das erste Mal die Universität Greifswald dabei. Damit haben sich über 50 Fachbereiche und Institute in 12 Studienfächern inzwischen an der Evaluation beteiligt.

Besondere strukturelle Merkmale der Evaluationen im Verbund sind:

- sie greifen über die Grenzen von Bundesländern hinweg; das erleichtert den Erfahrungsaustausch und die Meinungsbildung für eine Kooperation unter den Universitäten;
- sie werden autonom im Sinne von „unabhängig vom Staat durchgeführt“. Natürlich sind sie verflochten mit den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen, ihre Ergebnisse fließen z.B. in die Hochschulentwicklung einer jeden Universität ein;
- im wesentlichen Maße beteiligen sich Studierende, d.h. sowohl während der Selbstevaluation als auch in der Begutachtung.

Prämissen für die Evaluation im Verbund sind: Qualität wird nicht als statische sondern als dynamische Größe aufgefaßt. Evaluationen dienen in größeren zeitlichen Abständen (im Moment herrscht die Vorstellung, alle acht bis zehn Jahre) der Selbstvergewisserung über die eigene Praxis im Verhältnis zu den Standards für Qualität. Sie sind sozusagen eine Momentaufnahme in dem kontinuierlichen Prozeß der Bemühungen um Verbesserungen und bilden eine Plattform für die Weiterentwicklung eines Fachbereichs. Die Definition von Qualität und ihren Standards muß dabei von denen geleistet werden, die die tägliche Praxis betreiben, d.h. von Lehrenden und Studierenden eines Faches. Diese Einsicht entspricht den Erfahrungen in Betrieben, die mit ISO 9000 und den großen amerikanischen Preisen ja auch dazu übergegangen sind, Qualitätsbewußtsein bei den Produzenten von Waren und Dienstleistungen sicherzustellen und zu fördern statt die Waren und Dienstleistungen nach von außen definierten Normen zu überprüfen. Wieviel mehr muß dieses Vorgehen adäquat sein im Wissenschaftsbereich, in dem sowohl die Organisationsformen als Korporation in hohem Maße komplex und damit die Verantwortung extrem dezentral verteilt ist, als auch die Arbeitsvorgänge sich zumindest bisher jeder Taylorisierung entziehen. Es kann auf die Forschenden und Lehrenden von oben, unten oder von der Seite Druck ausgeübt werden, daß sie ihre Standards für Qua

lität definieren und ihre Praxis entsprechend weiterentwickeln, aber die Standards müssen ihre eigenen sein (oder werden).

Es wird so weit wie möglich versucht, **die Grundsätze prozeßorientierter Evaluation**, wie sie in den Sozialwissenschaften und der Pädagogik entwickelt worden sind, einzuhalten. Dort wird gesagt: Prozeßorientierte Evaluationen dienen - anders als summative - der Optimierung politischer Programme oder Curricula. Ihr Design wird entwickelt nach den Grundfragen: Wer überprüft was zu welchem Zweck und wer darf die Konsequenzen ziehen? Im Verbund überprüfen die Fächer selbst ihre Praxis in Studium und Lehre und stellen sich dem Urteil von Gutachterinnen und Gutachtern (zumeist angesehene Persönlichkeiten des eigenen Faches, aber aus anderen Universitäten als denen des Verbundes, zum Teil des Auslandes)er Der Zweck ist die Optimierung des eigenen Studienangebotes und der eigenen Praxis in Beratung und Prüfung. Ebenfalls werden die Konsequenzen von den Fächern selbst gezogen - allerdings wird der Gefahr vorgebeugt, unbequemen Empfehlungen der Gutachter aus dem Weg zu gehen, indem die Konsequenzen von der Hochschulleitung mit diskutiert und die Fachbereiche bei der Umsetzung unterstützt werden.

Die Kooperation zwischen den Universitäten wird dort im Verfahren realisiert, wo sie auch Früchte tragen kann - das heißt: beim Peer-Review, beim Erfahrungsaustausch über die Strategien in der Stärken-Schwächen-Analyse und im Übergang von den Gutachten zur Diskussion über die Folgen, bei den Fragen, wie das Evaluationsverfahren weiterentwickelt werden sollte und in Wirksamkeitsanalysen. Die Eigenverantwortung des einzelnen Fachbereichs und der einzelnen Hochschule greift dort, wo sie auch tatsächlich gefragt ist: in der Stärken-Schwächen-Analyse während der Selbstevaluation und in der Definition und Umsetzung der Folgen aus der Evaluation.

Auch das Umfeld, in dem die Evaluationen durchgeführt werden, muß stimmen. Sonst besteht die Gefahr, daß die umgebende Struktur den Evaluationsprozeß regiert und nicht die Intention. Dazu gehören im Verbund:

- Die Präsidenten und Rektoren versichern den evaluierten Fächern, keine negativen finanziellen Konsequenzen aus der Evaluation von Studium und Lehre zu ziehen, es sei denn, ein Fach selbst wünscht die Umlenkung von Ressourcen.
- Die Rechenschaftsberichte über den sinnvollen Einsatz der von den Steuerzahlern zur Verfügung gestellten Gelder laufen tendenziell abge-

koppelt von den Evaluationen. Tendenziell deshalb, weil die Statistiken, die für die Rechenschaftsberichte in Abständen von zwei oder drei Jahren erstellt werden, natürlich auch in die Evaluationen eingehen. Ich nenne das hier allgemein Rechenschaftsberichte, weil die Bezeichnungen für die gesetzlich geforderten Berichte bisher noch unterschiedlich sind. Bei den einen heißen sie Lehrberichte, in Hamburg heißen sie seit 1972 Studienreformberichte. Sie sind notwendig und höchst sinnvoll, niemand wird sich dieser Rechenschaft entziehen wollen. Aber sie sind immer auch eine Außendarstellung der Universität. In den Evaluationen wird eine besonders große Ehrlichkeit in der Stärken- und Schwächen-Analyse erwartet, insofern folgen die Evaluationen einer anderen Logik.

- Jede Evaluation kostet etwas, vorrangig den enormen Zeit- und Kraftaufwand der Lehrenden und Lehrenden im evaluierten Fach und der Gutachtenden. Die notwendig werdenden finanziellen Unterstützungen werden soweit wie möglich direkt in die evaluierten Fächer geleitet. Die Gutachtenden arbeiten nach dem Prinzip der Selbstorganisation der Wissenschaft gemäß den DFG-Gepflogenheiten (ein Umstand, der immer dann schwierig zu erklären ist, wenn in anderen Evaluationsverfahren in Deutschland, in denen Ministerien beteiligt sind, Honorare gezahlt werden). Die Koordination der drei bis vier Evaluationsverfahren im Jahr wird von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin geleistet. In den Hochschulen werden die Evaluationsverfahren von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Zentralverwaltung betreut, die diese Aufgaben neben ihren sonstigen Tätigkeiten übernommen haben. Auf diese Weise wird versucht, eine Evaluationsbürokratie, die ihre eigenen Interessen in die Evaluationen einbringen würde, zu vermeiden.
- Darüber hinaus muß das Interesse des Umfeldes an den Folgen der Evaluation nicht nur da sein, sondern auch dem evaluierten Fach gezeigt werden. Die Präsidenten und Rektoren schalten sich am Ende des Evaluationsprozesses in die Debatte um die Konsequenzen mit ein, indem sie sog. Zielvereinbarungen oder Kontrakte mit den Fächern abschließen. Die Akademischen Senate und ihre Ausschüsse beschäftigen sich in unregelmäßigen Abständen mit den bisherigen Evaluationen und ihren Folgen, indem sie fragen, ob es auf andere Fachbereiche übertragbare Lernergebnisse aus den Evaluationen gegeben hat.
- Um den Studierenden die gewünschte maßgebliche Beteiligung zu ermöglichen, brauchen sie eine besondere Infrastruktur. Für Studierende ist es sehr schwer, sich über einen Zeitraum von drei bis vier Semestern an einem Diskussionsprozeß im Fachbereich zu beteiligen. Zudem fürchten sie, Evaluationen würden zu einer Verschulung des Studiums

und zu einer Verschärfung von Prüfungsbedingungen führen (was bisher nicht eingetroffen ist, aber die Befürchtung bleibt). In Hamburg wurde deshalb zwischen AstA und der Hochschulleitung ein „Studentisches Evaluationszentrum“ gegründet, in dem Studierende in Fragen der Lehrveranstaltungskritik und der Evaluationen im Verbund beraten. Die Studierenden haben inzwischen so etwas wie ein Netz für Studierende innerhalb des Nordverbundes aufgebaut.

Das Verfahren

Die Evaluationen werden weitgehend nach dem niederländischen Modell durchgeführt und dauern im engeren Sinne ein Jahr: Im jeweiligen Sommersemester führt der evaluierte Fachbereich bzw. das Institut eine Stärken-Schwächen-Analyse durch, die in einer sog. Selbstbeschreibung festgehalten wird. Im darauffolgenden Wintersemester besucht eine Gutachterkommission das jeweilige Fach in jeder Universität eineinhalb bis zwei Tage und führt Gespräche mit Lehrenden und Studierenden. Anders als in den Niederlanden sind folgende Verfahrensschritte:

- Zu Beginn der Selbstevaluation wird ein Treffen der beteiligten Fachvertreterinnen und Fachvertreter einer Evaluation durchgeführt, auf dem u.a. die Vorgehensweisen in der Selbstevaluation ausgetauscht werden.
- Sollte sich nach Fertigstellung der Selbstbeschreibung herauskristallisieren, daß Studierende und Frauenbeauftragte die darin dargestellte Selbsteinschätzung nicht teilen, haben sie die Möglichkeit, eine separate Stellungnahme abzugeben.
- Die Gutachterkommission wird zusammengestellt auf Vorschlag der Fachvertreterinnen und Fachvertreter, gebeten werden die Gutachtenden vom Sprecher des Verbundes. Der Druck, dem Sprecher eine Wunschliste im Konsens vorzulegen, beugt Gefälligkeitswahlen vor. Bisher gab es bis auf eine Ausnahme in jeder Gutachterkommission eine studentische Vertreterin oder einen studentischen Vertreter. Die Universität Groningen sendet zur Unterstützung des Evaluationsverfahrens jeweils einen evaluationserfahrenen Fachvertreter in die Kommission.
- Auf einer Vorbereitungssitzung zu Beginn der Begehung wird unter den Gutachtenden ausgetauscht, welche Fragen sie an die Fächer haben und mit welchen Ansätzen der Beurteilung sie in die Begehung hineingehen. Welche Arbeitsteilung in einer Kommission gewählt wird, ist unterschiedlich. Manche Kommissionen wählen sich für die ganze Zeit einen

Vorsitzenden, andere Sprecher für jeden besuchten Ort und einen, der am Ende die Redaktion des gemeinsamen Gutachtens übernimmt.

- Auf einer Auswertenden Konferenz werden die Gutachtenentwürfe diskutiert, Mißverständnisse ausgeräumt und Erläuterungen ausgetauscht. Darüber hinaus stellen die evaluierten Standorte den Stand der Diskussion um die Konsequenzen aus den Evaluationen dar und beraten sich gegenseitig. Diese Auswertenden Konferenzen werden häufig zunächst skeptisch betrachtet. Alle diejenigen, die sie bisher als Verfahrensschritt kennengelernt haben, halten sie dagegen für höchst sinnvoll: Sie erhöhen die Akzeptanz des Gutachtens erheblich; sie ermöglichen den einzelnen Standorten, über den Vergleich mit den anderen, die eigenen Schwerpunkte besser herauszuarbeiten; und sie tragen dazu bei, das Evaluationsverfahren von einem zum anderen Mal zu verbessern.
- Den vierten Schritt bilden die Zielvereinbarungen und Kontrakte, die die Hochschulleitungen mit den Fächern über die Konsequenzen aus der Evaluation abschließen. Dabei arbeitet wieder jede Universität für sich, lediglich die Verbesserungsmöglichkeiten für die Erstellung und Handhabung solcher Kontrakte werden zwischen den Hochschulleitungen ausgetauscht.
- Was auf welche Art veröffentlicht werden soll, wird im Verfahren des Verbundes Norddeutscher Universitäten ebenfalls von den evaluierten Fächern und den Gutachtenden selbst entschieden. Am Schluß eines Verfahrens kann zwischen den Alternativen gewählt werden: Jede Universität veröffentlicht Selbstbeschreibung, Gutachten und Zielvereinbarung in einem Band für sich. Diesen Weg haben bisher die Fächer Chemie, Geschichte und Mathematik gewählt. Als zweite Möglichkeit wird eine gemeinsame Veröffentlichung eröffnet, in der das Verfahren kurz beschrieben wird und jedes Fach an jedem Standort auf fünf bis sechs Seiten die wichtigsten Ergebnisse aus der Evaluation aus seiner je spezifischen Sicht darstellt. Dafür haben sich bisher die Fächer Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Anglistik und Geowissenschaften entschieden. Wobei bei den letzteren die Selbstbeschreibungen auf Anfrage ebenfalls zur Verfügung gestellt werden. Wichtig ist es, die Frage, was veröffentlicht werden soll, erst am Ende des Verfahrens (z.B. auf der Auswertenden Konferenz) zu entscheiden. So besteht für alle beteiligten ein tatsächlicher Vertrauensschutz während des Verfahrens, der erheblich zur Ehrlichkeit in den Diskussionen beitragen kann.

Referenzrahmen für die Beurteilungen

Nach sieben evaluierten Studienfächern kann man inzwischen abschätzen, zu welchen Maßstäben der Beurteilung oder Standards für Qualität sowohl die Fächer als auch die Gutachtenden neigen. In den bisherigen Evaluationen wurde jeweils gefragt, ob und wenn ja, welche Ziele für Lehre und Studium an diesem Standort vom Fach entwickelt wurden. Die Ziele sollen „the state of the art“ in der „scientific community“ widerspiegeln, die Anforderungen zukünftiger Beschäftigungsfelder der Studierenden und die Erwartungen der Studierenden berücksichtigen. Wichtig ist darüber hinaus die Frage, ob den Studierenden die Ziele des Lehrkörpers bekannt sind und ob sie sie teilen.

Als zweites wird gefragt, ob die Lehrinhalte, die Studienorganisation, die Beratungs- und Betreuungspraxis, die Prüfungsorganisation und die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden in sich konsistent sind und mit den Zielen in dem Sinne übereinstimmen, daß sowohl Studierende als auch Außenstehende - wie die Gutachtenden - einen Zusammenhang zwischen den Zielen und der Gestaltung der Studienrealität sehen können.

Der dritte Teil des Referenzrahmens für die Beurteilung ist die Frage, ob der Fachbereich oder das Institut einen verantwortlichen Umgang mit der Zeit von Studierenden und Lehrenden und mit den zur Verfügung gestellten Steuergeldern betreibt.

Die Antworten auf diese Fragen fallen höchst unterschiedlich aus. Zum Beispiel stellt für Anglistinnen und Anglisten eine zweisemestrige Orientierung im Studium und im Fach, die zur Erarbeitung eines individuellen Studienplans führt, einen Bestandteil der Bildung der Studierenden dar. Dahinter steht das Bild vom autonomen Individuum, das in der Universität seinen eigenen Bildungsprozess organisiert; der Lehrkörper unterstützt diese individuellen Prozesse, aber prädominiert sie nicht. Für Chemikerinnen und Chemiker wäre eine so lange Orientierung ein Herumirren im Fach, eine Zeit, die dringend für die Ausbildung in Grundlagenwissen benötigt wird. Dahinter steht das Bild, das das Fach über einen abgestimmten Wissenskanon verfügt, die Studierenden sich im Rahmen dieses Wissenskanons bewegen und sich erst Laufe des Studiums auf Schwerpunkte hin spezialisieren.

Wirksamkeit

In einem der ersten Fächer wurden inzwischen Nachevaluationen durchgeführt. Die Gutachterkommission Germanistik war so freundlich, nach zwei Jahren noch einmal die Standorte zu besuchen. In einem Falle war es wie ein „Coaching“. Gutachtende und Begutachtete waren hocheifrig, einander wiederzusehen. Es wurde die inzwischen erfolgte Entwicklung, samt Umsetzung der Empfehlungen der Gutachtenden berichtet und darüber beraten, wie der Fachbereich sich weiter entwickeln kann. Im anderen Falle war die Nachevaluation - zumindest für die Gutachtenden - eine Enttäuschung. Von den Empfehlungen war kaum etwas umgesetzt, die Nachevaluation nicht gut vorbereitet worden. Dabei muß man bedenken, daß die Germanistik das erste Fach war, das im Verbund evaluiert wurde. Erst aus der Erfahrung mit den ersten Evaluationen wurden zwei weitere Verfahrensschritte eingeführt: a) Die Entscheidung über die Veröffentlichung der Selbstbeschreibungen, Gutachten und Zielvereinbarungen seitens der Fächer und b) die Kontrakte **bzw.** Zielvereinbarungen über die Folgen der Evaluation: Inwieweit diese Verfahrensanteile im zweiten beschriebenen Fall eine bessere Umsetzung der Evaluationsergebnisse herbeigeführt hätten, kann man im Nachhinein natürlich nicht mehr beurteilen.

In den Fächern Wirtschaftswissenschaften und Informatik wurden für die Universitäten Hamburg und Rostock im Rahmen eines EU-Projektes sog. Wirksamkeitsanalysen durchgeführt, d.h. in jedem Fach die Selbstbeschreibungen, Gutachten und Zielvereinbarungen analysiert und in je ca. zwanzig Interviews pro Fach ermittelt, welche Konsequenzen umgesetzt sind und welche nicht festgehaltenen Ergebnisse die Interviewten den Evaluationen zuschreiben. An allen vier Standorten waren diejenigen in den Zielvereinbarungen festgehaltenen Konsequenzen realisiert worden, die die Universität selbst veranlassen konnte. Das ist nicht immer im „Geist und Sinn“ der Empfehlungen der Gutachtenden geschehen, aber mit den Intentionen, die der Fachbereich der Empfehlung zugeordnet hat. Diejenigen Konsequenzen, die nur mit Unterstützung des Ministeriums umgesetzt werden konnten, waren nur zum Teil realisiert. Den Interviews zu Folge ist die Evaluation selbst bereits ein Schritt Studienreform, weil sie einen Rahmen geboten hat, in dem über Lehre und Studium (endlich wieder) kommuniziert werden konnte. Als wichtige und übertragbare Ergebnisse auch für andere Fächer sind nach diesen Interviews alle die Maßnahmen bezeichnet worden, die regelmäßige Anlässe und Orte im Fachbereich für den Austausch über Fragen von Lehre und Studium bieten. Beispiele innerhalb dieser Fächer waren dafür: Lehrekongresse, eine jährliche Grundstudienkonferenz, jährliche Zu-

sammenkünfte und Absprachen mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Fachbereiche, die vorrangig Nachfrager von Dienstleistungen oder Nebenfachstudien sind, die Einrichtung von Studiendekanaten, regelmäßige Feedback-Verfahren zwischen Lehrenden und Studierenden in Lehrveranstaltungen. Übertragbar sind darüber hinaus die Anstrengungen der Fachbereiche, die Orientierungsangebote für die Studierenden in den Fällen zu verbessern, in denen das Studium ein relativ offenes Angebot ist.

Ein Problem an allen vier befragten Standorten war folgendes: Obwohl die Fachbereiche viel getan hatten, um den Informationsfluß innerhalb ihres Bereiches zu verbessern, wußten nur diejenigen Studierenden, die an der Evaluation unmittelbar beteiligt waren oder im Fachbereichsrat oder Institutsrat die Anstrengungen der Fachbereiche um die Umsetzung der Konsequenzen verfolgen konnten, etwas über die Verbesserungen im Fach nach der Evaluation. Den anderen Studierenden waren die Verbesserungen aufgrund der Evaluation unbekannt. Deshalb haben sowohl die Studierenden als auch diejenigen, die die Untersuchung durchgeführt haben, gefordert, daß die fachbereichsinterne Öffentlichkeitsarbeit im Anschluß an eine Evaluation deutlich verbessert werden sollte.

Und noch eines hat sich als besonders kontraproduktiv herausgestellt: Es ist ohnehin immer schwierig, die Folgen einer Evaluation erfolgreich zu traktieren, wenn ihre Realisierung der Zustimmung des jeweiligen Ministeriums oder zusätzliche Gelder vom Ministerium erfordert. In einem Fall hat sich jedoch der zuständige Minister der Argumente aus einer Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen bedient: Eine finanzpolitisch motivierte Entscheidung, den Beginn eines geplanten Baus zu verschieben, wurde begleitet mit dem Hinweis, der Fachbereich möge erst einmal seine Hausaufgaben aus der Evaluation erledigen und dies in schriftlicher Form einem ausgesprochen aktiv an der Umsetzung arbeitenden Fachbereich gegenüber. Es hat sehr viel Überredung bedurft, um diesen Fachbereich weiter zu motivieren. Der Minister ist inzwischen nicht mehr im Amt, also braucht man über sein Verhalten nicht mehr zu urteilen. Aber wir haben daraus gelernt, in den Ministerien nicht nur darauf zu dringen, daß sie sich in die Evaluationen von Studium und Lehre nicht einschalten, solange die Universitäten die Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung selbst und mit Erfolg durchführen, sondern auch darum zu werben, mit den Argumenten aus veröffentlichten Ergebnissen der Evaluation politisch klug und behutsam umzugehen.

Diskussion

Lange

Wenn in der Politik jedes Argument recht ist, um die in Sonntagsreden erklärte Prioritätensetzung zugunsten von Qualifikation und Forschung werktags nicht vorzunehmen, dann läuft sich Evaluation, fürchte ich, tot. Fragen und Diskussionsbeiträge.

Sprecher

Ich habe nur die Frage: Diese Kontraktvereinbarung, in welchem Rahmen findet die statt? Auch zwischen Fachbereich und den Peers?

Fischer-Bluhm

Die Kontrakte werden in jeder einzelnen Universität zwischen dem Präsidenten bzw. Rektor und dem evaluierten Fach geschlossen. Die Fachbereiche sind verantwortlich für die Gestaltung von Lehre und Studium, deshalb müssen sie auch als erstes über die Konsequenzen aus einer Evaluation von Lehre und Studium beschließen. Natürlich schaut sich auch der Präsident bzw. Rektor die Gutachten an. Im allgemeinen ist die Hochschulleitung bereits auf der Auswertenden Konferenz des Faches gewesen und hat dort das Gutachten für sich interpretiert. Es gibt bei der Hochschulleitung eine Verhandlung über die im Fach beschlossenen Konsequenzen und darüber, wie die Bedingungen im Fachbereich aussehen für eine Umsetzung. Es wird festgelegt, welche Maßnahmen von wem in welcher Zeit ergriffen und realisiert werden sollen. So eine Verhandlung dauert im Schnitt ein bis zwei Stunden. Im Anschluß daran wird protokollartig ein Vertrag gefertigt, der von beiden Seiten unterschrieben wird.

Husung

Frau Fischer-Bluhm, Sie haben die Situation für Hamburg wahrscheinlich realistisch beschrieben. Ich selbst hatte Anlaß, mich mit einer Hochschule des Nordverbundes intensiver zu beschäftigen und habe aber, gerade was

diesen Bereich anlangt, eher gegenteilige Erfahrung. Da wurde nämlich aus den Fächern, die sich an dem Verfahren beteiligt hatten, gesagt, wir warten seit einem Dreiviertel Jahr, seit einem Jahr, auf die Rückmeldung von der Hochschulleitung. Und in einem Falle wurde berichtet, daß erst nach einer aus Sicht des Fachbereiches unangemessen langen das Gespräch mit dem Präsidenten zustande kam. Und der Kontrakt bestand darin, daß der Präsident gesagt hat, „ich kann leider für Euch nichts tun, aber wir können uns alle drei Monate zum Kaffeetrinken treffen“. Ich frage mich: haben wir hier ein Problem? Ich denke, wir sollten nicht den Fehler machen, das, was wir als Experten für wünschbar erachten, schon als Realität zu nehmen, sondern zu fragen, wo wir gezielt noch etwas tun müssen, damit Evaluation weiter befördert wird. Zumindest in einer Hochschule habe ich den Eindruck gehabt, daß es noch nicht so funktioniert, gerade in diesem ganz wichtigen strategischen Bereich. Genau das, glaube ich, darf nicht eintreten, daß Enttäuschung entsteht bei denjenigen, die sich viel Mühe gemacht haben, die sich engagiert haben, auch die Peers, und hinterher passiert nichts.

Noch schlimmer scheint es mir vielfach mit der Behandlung in den Gremien auszusehen. Viele klagen: Wenn sich doch endlich mal der Senat damit auseinandersetzen würde. Ich schaffe es einfach nicht, diesen Punkt mal in den Senat zu kriegen, damit die sich überhaupt damit mal auseinandersetzen, was nun wirklich passiert. Ich weiß nur nicht, ob das auch in Ihrer Perspektive mit drin ist, aber, da wir unter uns sind, wäre es vielleicht lohnend, auch darüber nachzudenken, wie man da noch ein bißchen was hinkriegt, daß dieses Follow-up, was ja so wichtig ist, um die Motivation in einen kontinuierlichen Prozeß überzuleiten, auf möglichst hohem Niveau erhalten bleibt, daß wir überlegen, was man noch machen kann gerade an der Schwachstelle Hochschulleitung. Zielvereinbarung, Kontraktmanagement sind tolle Wörter, aber mich würde wirklich mal interessieren, was denn da drin steht. Das ist auch das, was die Professoren immer fürchten. Da kommen solche Begriffe: Zielvereinbarung. Kontraktmanagement, auch Coaching. Vielleicht ist es ja viel weniger, aber im Effekt viel anspruchsvoller oder viel wirksamer. Wir sollten vielleicht mit manchen Begriffen vorsichtiger umgehen, die wir eigentlich gar nicht brauchen, um das Ziel zu erreichen. Das ist ein bißchen mein Unbehagen.

Fischer-Bluhm

Das Unbehagen über die großen Worte für relativ selbstverständliche Verabredungen, die getroffen werden, teile ich. Aber ich kann mich dem allge-

meinen Sog, mit großen Worten die Aufmerksamkeit der anderen zu erregen, auch nicht mehr entziehen und heule also mit den Wölfen. Natürlich sind die Instrumentarien von Kontrakten oder Zielvereinbarungen zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung noch nicht ausgereift. Alle Beteiligten lernen in diesem Bereich noch. Der Ansatz, daß beide Seiten etwas in die Verabredung einbringen, die Verabredung schriftlich festgehalten und in gewissen Zeitabständen überprüft wird, scheint richtig. Aber in den ersten Kontrakten fehlte noch eine salvatorische Klausel für den Fall, daß eine der beiden Parteien in der Verhandlung mit Außenstehenden scheitert. Als der Erfolg bei der Verhandlung über eine Professur für z.B. Theaterwissenschaft ausblieb, stellten die anderen Beteiligten prompt die Aktivität ein mit der Bemerkung: wenn die Behörde nicht mitzieht, dann können wir uns die Konsequenzen aus der Evaluation sparen. Inzwischen gibt es die salvatorische Klausel in den Kontrakten, daß bei Mißerfolg im Einzelfall die andere Seite trotzdem verpflichtet ist, ihren Part der Verabredung zu erfüllen.

Zu den Diskussionen in Akademischen Senaten und Ausschüssen: das Interesse an den Folgen der Evaluation in den Fachbereichen ist keinesfalls selbstverständlich, da haben Sie recht. Die Diskussionen müssen vorbereitet und das Material aus den Evaluationen muß so aufbereitet werden, daß auch die anderen Fächer in der Universität etwas daraus lernen können. In Hamburg haben wir z.B. aus den Wirksamkeitsanalysen eine Vorlage für den Senat unter der Fragestellung „was ist übertragbar für andere Fächer“ angefertigt. Aber jemand in der Hochschule muß sich dafür verantwortlich fühlen, das Interesse wach zu halten und den Informationsfluß zu sichern.

Zu dem Fall mit dem Kaffeetrinken: Ich würde Einzelfälle nicht verallgemeinern wollen. Es gibt tatsächlich Institute, in denen die Beziehungen der Lehrenden untereinander so zerrüttet sind, daß keine positiven Folgen aus einer Evaluation zu ziehen sind. Und das Beispiel mit dem Angebot des Präsidenten, in drei Monaten wieder Kaffee zu trinken, verweist auf einen solchen, im Verbund allgemein bekannten Einzelfall. Das Angebot war übrigens sarkastisch gemeint.

Lange

Zu lernen ist aus diesem kurzen Wortwechsel, daß in Verlautbarungen die *clausula rebus sic stantibus* enthalten sein muß, und zweitens Gespräche und erst recht Zielvereinbarung und Kontraktmanagement an beiden Seiten handelnde Personen brauchen. Herr Naescher und dann Herr Herberger.

Naescher

Also ich weiß nicht, ob wir das jetzt ausdiskutieren können, aber grundsätzlich sehe ich diese Kontraktgestaltung zwischen Hochschulleitung und

Fachbereich als relativ problematisch an. Wir kommen da eindeutig in die Eigenkompetenz des Fachbereiches hinein, Und ich hätte da doch erhebliche

Bedenken, wenn wir in dieser Richtung gehen.

Herberger

Habe ich das richtig verstanden, daß die Fächer, die Sie genannt haben, in Hamburg evaluiert worden sind? Zweitens: Wird immer nur das Fach der jeweiligen Hochschule evaluiert und nicht hochschulübergreifend? Das heißt konkret: Wenn ich Anglistik beispielsweise evaluiere, mache ich das an allen Standorten und mache dann Vergleiche und sage, die haben das gemacht, die haben das gemacht, da können die einen von den anderen lernen, oder läuft das jeweils isoliert?

Fischer-Bluhm

Die Stärken-Schwächen-Analysen werden an allen Universitäten gleichzeitig ausgeführt. Die Gutachtergruppe besucht alle fünf Standorte je eineinhalb Tage. Die Auswertende Konferenz und die Erfahrungsaustausche finden mit Beteiligung aller fünf z.B. Anglistik-Fachbereichen oder -Instituten im Verbund Norddeutscher Universitäten statt.

Herberger

Das heißt, diese müssen sich darauf verständigen, daß sie gemeinsam eine Evaluation wollen?

Fischer-Bluhm

Es gibt einen von den Akademischen Senaten verabschiedeten Plan, der die Reihenfolge der zu evaluierenden Fächer bis zum Jahr 2001 enthält. Kurz vor Beginn einer Evaluation wird noch einmal überprüft, ob es dabei bleiben soll.

Herberger

Den Plan machen dann sozusagen die Fächer .oder machen das die Hochschulleitungen? Und was ist eigentlich, wenn eine Fakultät beispielsweise sagt, ich will aber nicht evaluiert werden. Die anderen mögen zwar, aber ich will nicht.

Fischer-Bluhm

Fast alle sagen am Anfang: wir möchten nicht. Das ist ja auch verständlich angesichts des enormen Aufwandes, den eine Evaluation verursacht. In seltenen Fällen kommt es tatsächlich vor, daß ein Fach an einer Universität so gute Gründe dafür angibt, zum jetzigen Zeitpunkt nicht an der Evaluation teilnehmen zu wollen, daß es aus der Evaluation ausscheidet. Die anderen vier evaluieren aber gleichwohl.

Herberger

Ich habe noch eine ganz andere Frage. Wir haben bei uns in Baden-Württemberg mehrere Verfahren gehabt. Chemie beispielsweise, da war zu-nächst mal der erste Ansatz, die sind alle prima. Genau genommen brauchen wir eigentlich überhaupt nichts zu machen. Dann haben wir von unserer Seite die Frage aufgeworfen, brauchen wir aber soviel Chemie? Wie sind die Prioritätensetzungen, wie sind die Profilbildungen? Das heißt, die Abstimmung innerhalb eines größeren Flächenlandes .ist dieses Gegenstand des Evaluationsverfahrens, oder klammert man das ganz aus, was bei Ihnen natürlich, weil Sie ein Verbund verschiedener Länder sind, sich möglicherweise anders darstellt als beim Flächenland?

Fischer-Bluhm

Das wird allerdings im Verbund anders diskutiert. Und um eine Analyse über den Bedarf an Chemie-Studienplätzen anzufertigen, braucht man auch kein Evaluationsverfahren mit der Logik einer prozeßorientierten Evaluation, die auf die Optimierung der jetzigen Praxis angelegt ist, sondern eine Bedarfsprognose und eine politische Entscheidung. Gleichwohl sind die Zahlen auch Gegenstand in der Evaluation im Nordverbund vor allem bezogen auf den einzelnen Standort. Zum Beispiel: Studiendauer, Verbrauch und

Verteilung von Mitteln im Fach, Arbeitsteilung unter den Lehrenden. Und gerade am Beispiel der Chemie kann man im Nordverbund auch beobachten, wie die Frage der Koordination und Absprache zwischen den Standorten traktiert wird. Die Chemiker haben als eine der Folgen aus der Evaluation eine regelmäßig tagende Dekane-Konferenz zwischen den fünf Universitäten eingerichtet, um Ressourcen zu bündeln, gemeinsame Doktorandenseminare durchzuführen, Gastvorträge abzusprechen, Großgerätebeschaffung und -einsatz besser zu planen. Angeregt wurden auch Schwerpunktbildungen in der Lehrerausbildung, aber an der Stelle sind alle bisherigen Absprachen gescheitert. In der Frage sind zu viele Spieler im Feld.

Lange

Vielen Dank, Frau Fischer-Bluhm. Die Wahrheit ist konkret, das wurde hier an einigen Beispielen bereits deutlich. Wenn wir es nicht schaffen daß in den Hochschulen derjenige „geächtet“ wird, der sich einer Evaluation entzieht, dann haben wir das Spiel verloren. Wenn wir es schaffen, so weit zu kommen, daß man sich der Evaluation im sozialen System Hochschule nicht entziehen kann, dann ist der Durchbruch gelungen. Jetzt bin ich gespannt, ob die ZEvA schon so weit gekommen ist in Niedersachsen. Herr Reuke bitte.

Vortrag

Hermann Reuke

Evaluation von Lehre und Studium an niedersächsischen Hochschulen

1. Allgemeines

Die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA) ist eine gemeinsame Einrichtung der Hochschulen in Niedersachsen. 1994 beschlossen die Rektoren und Präsidenten der niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen, die Organisation und Qualität von Lehre und Studium zu überprüfen und ein Verfahren zu etablieren, welches vor allem innerhalb der Autonomie der Hochschulen wirksam werden sollte. Das Land Niedersachsen erklärte sich bereit, die zur Errichtung einer Agentur, zur Unterstützung der internen Evaluation an den Hochschulen und zur Finanzierung der externen Evaluation notwendigen Mittel (z.Zt. 1,8 Mio. DM p.a.) zur Verfügung zu stellen. Das Land Niedersachsen legte damit die Verantwortung für die hochschulinterne und hochschulübergreifende Evaluation in die Hände der Universitäten und Fachhochschulen. Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) nimmt über eine Lenkungsgruppe an der Arbeit der Agentur teil, die seit 1995 arbeitet und seither die Evaluation der Fächer Anglistik, Romanistik, Geschichte, Sozialwesen, Sozialpädagogik, Kulturwissenschaften/-pädagogik und Design, weiterhin Chemie, Geowissenschaften und Geographie und schließlich Bauingenieurwesen und Elektrotechnik an insgesamt 60 Fachbereichen betreut hat. An diesen Verfahren haben etwa 80 Gutachter und Gutachterinnen aus dem Bundesgebiet, Österreich, Schweiz, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich mitgewirkt. Zur Zeit bereitet die ZEvA die externe Evaluation in den Wirtschaftswissenschaften (Universitäten und Fachhochschulen) und Mathematik vor, die im kommenden Wintersemester stattfinden werden.

Evaluation zielt vorrangig auf Qualitätssicherung und -verbesserung in Lehre und Studium. Daneben muß sie jedoch auch als Instrument der Rechenschaftslegung angesehen werden. Die Evaluation von Studiengängen an den niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen erfolgt flächendeckend, systematisch und periodisch, d.h. etwa im Abstand von je fünf bis sechs Jahren sollen alle Studiengänge bzw. -fächer evaluiert werden.

Die Evaluation beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf Lehre und Studium. Zu berücksichtigen sind ebenfalls Aspekte der Forschung, die je nach Hochschultyp unterschiedlich stark auf die Lehre Einfluß nehmen. Auch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (postgraduales Studium) wird betrachtet.

2. Organisation

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

Die Zentrale Evaluationsagentur

Die Koordinierung der Evaluation von Lehre und Studium übernimmt die Zentrale Evaluationsagentur. Sie informiert Hochschulleitungen und Fachbereiche über die anstehenden Evaluationsvorhaben, nimmt die Berichte zur Selbstevaluation entgegen, bestellt die Gutachter/-innen und publiziert die Ergebnisse der Evaluation. Darüber hinaus stellt die Agentur Informationen und Datenmaterial zur Verfügung, entwickelt ein systematisches, standardisiertes Evaluationssystem und etabliert einen regelmäßigen und langfristigen Evaluationszyklus.

Die Agentur hat nicht die Aufgabe, selber zu evaluieren, sondern vielmehr Evaluationen zu organisieren und koordinieren sowie die Hochschulen zu unterstützen. Die Agentur führt die an der Evaluation Beteiligten zusammen; sie versteht sich auch als Kompetenz-, Informations- und Beratungszentrum. Die ZEvA gibt den Hochschulen einen Fragenkatalog vor, der von ihnen an die konkreten Verhältnisse angepaßt wird. Sie übernimmt im Benehmen mit den Fächern die Auswahl der Gutachter/-innen. Anschließend bereitet sie die Gutachter/-innen auf die Vorhaben vor und unterstützt sie während der Verfahren administrativ. Zudem organisiert sie Workshops für Professoren und Professorinnen und andere Beteiligte zur Zielfindung der Vorhaben am Beginn einer Evaluationsrunde.

Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse

Die Agentur übernimmt außerdem die Veröffentlichung von zusammenfassenden Evaluationsberichten. Durch diese wird gewährleistet, daß der Gesamteindruck einer hochschulübergreifenden Evaluation dokumentiert werden kann, d.h. es werden erstens die wesentlichen gutachterlichen Gesamtschätzungen, zweitens die Empfehlungen der Peer-group an die Fachbereiche und drittens die Stellungnahmen eben dieser Fachbereiche und ihre Maßnahmenkataloge zur Qualitätssicherung dokumentiert.

Die Lenkungsgruppe

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

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

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

Das Gremium kann weitere Personen (z.B. aus der Berufspraxis, der Hochschuldidaktik, der Frauenförderung) ihren Beratungen hinzuziehen. Derzeit gehören der Lenkungsgruppe folgende Mitglieder an:

Prof. Dr. Rainer *Künzel*, Vorsitzender der Landeshochschulkonferenz und Präsident der Universität Osnabrück; Prof. Dr. Fred Jochen *Litterst*, Vizepräsident der TU Braunschweig; Prof. Dr. Arno *Jaudzims*, Präsident der Fachhochschule Hannover; Dr. Klaus *Schnitzer*, HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover; Ministerialdirigent Dr. Klaus *Palandt*, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK); Regierungsdirektor Heiko *Gevers* (stellv. Mitglied), MWK.

Beteiligung der Studierenden

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

3. Selbstevaluation

In § 10 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes wird die regelmäßige Erstellung von Lehrberichten, die „1. über die Entwicklung der Zahl der Studierenden und der Hochschulabschlüsse sowie 2. über die Studienzeiten und Studienbedingungen“ Aufschluß geben, als zentrale Aufgabe der Hochschulen bezeichnet. Unabhängig von turnusmäßigen Evaluationsvorhaben werden diese Lehrberichte in kürzeren Abständen erstellt, möglicherweise im jährlichen Rechenschaftsbericht bzw. Zahlenspiegel der Hochschule.

Der Bericht zur Selbstevaluation im Rahmen eines Evaluationsvorhabens wird grundsätzlich auf den gleichen quantitativen und qualitativen Daten aufbauen, darüber hinaus aber auch Angaben enthalten, die für die Lehrberichte nicht unbedingt relevant sind (vgl. allgemeines Frageraster für die Evaluation in der Anlage).

Gegenstand der Selbstevaluation sind vor allem folgende Bereiche:

- Aufbau und Organisation des evaluierten Faches
- Forschungsprofil der wissenschaftlichen Einrichtungen
- Ausbildungs- und Bildungsziele
- Studienprogramm
- Personalbestand und -entwicklung
- Ausstattung
- Studierende und Studienverlauf
- Studium und Lehre in der Praxis
- Studium und Lehre im Meinungsspiegel
- Absolventenverbleib

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

4. Externe Evaluation

Die Ergebnisse der Selbstevaluation sind die Grundlage für die hochschulübergreifende externe Evaluation. Dazu werden von der Agentur Expertenkommissionen (Peer-groups) im Benehmen mit den betroffenen Fachbereichen berufen. Die Peers besuchen die Einrichtungen und geben im Anschluß an ihre Evaluation Empfehlungen ab, die die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium betreffen. Aus den Berichten soll sich sowohl eine Beurteilung der evaluierten Fächer an den einzelnen Hochschulen als auch eine Betrachtung des Faches insgesamt ergeben.

Die Besuche dieser Peers erfolgen nach einem vorher mit den beteiligten Fachbereichen festgelegten Besuchsplan; er soll eine zweitägige Begehung der Gutachter nach folgendem Grundschema vorsehen:

Am ersten Tag der Begehung erfolgen Gespräche mit der Hochschulleitung, der Arbeitsgruppe des Fachbereichs, die den Bericht zur Selbstevaluation bearbeitet hat, mit Dekanen/-innen und Institutsdirektoren/-innen, mit der

Studienkommission, der Fachstudienberatung sowie mit dem Prüfungsausschuß. Außerdem diskutieren die Experten in getrennten Sitzungen mit Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren.

Am zweiten Tag erhalten die Peers eine Führung durch das Fach und führen sog. Einzelfachgespräche. Nach einer späteren internen Beratung der Gutachter/-innen folgt das Abschlußgespräch mit dem Fach.

Die Gutachter äußern sich in dem Abschlußgespräch vor Ort zur Situation des Faches und geben (zunächst noch vorläufige) Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrqualität. Nach ihrem Besuch erstellt die Peer-group den Entwurf eines Berichts mit Empfehlungen. Den Hochschulen wird Gelegenheit gegeben, zu dem Entwurf Stellung zu nehmen. Zugleich werden die Fachbereiche gebeten, möglichst bald Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen vorzulegen. Die Peer-group erstellt anschließend unter Berücksichtigung und Einarbeitung dieser Stellungnahmen den Bericht in seiner endgültigen Fassung. Dieser Bericht wird den Hochschulen und der Agentur zugeleitet. Die Agentur fertigt anschließend in Abstimmung mit der Expertengruppe die Veröffentlichung.

5. Erfahrungen

Aufgrund der Arbeit der ersten drei Jahre lassen sich einige Erfahrungen ausmachen, die das seinerzeit entwickelte Konzept bestätigen und zugleich Hinweise für die Fortführung geben. Sie sind im folgenden nur stichwortartig aufgelistet:

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

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

Interne Evaluation: Die Qualität der internen Evaluation wird an den für die Gutachter bestimmten Berichten der Fachbereiche deutlich:

- Ist die Selbstevaluation das Werk nur weniger Fachbereichsmitglieder, so läßt das i.d.R. auf schwache Akzeptanz interner Bemühungen um Qualitätssicherung in Lehre und Studium schließen. Die Berichte selbst zeigen häufig eine offene und selbstkritische Analyse, allerdings gibt es auch glatte Außendarstellungen, die Verantwortungen für Schwächen, so sie denn in den Berichten aufgenommen werden, eher außerhalb der Fachbereiche suchen.
- Nur selten zeigen sich völlig neue Probleme in der Studienorganisation, eher werden individuell bekannte, aber bisher nicht diskutierte Probleme durch die Aufnahme in einen Bericht diskussionsfähig gemacht.
- Die interne Evaluation ist oft auch Anstoß für eine strukturierte Kommunikation über Lehre und Studium zwischen den Statusgruppen innerhalb eines Fachbereichs.
- Die Tatsache, daß dem internen Verfahren die externe Evaluation folgt, sichert der Selbstevaluation überwiegend die nötige Aufmerksamkeit innerhalb des Fachbereichs.

Externe Evaluation

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

- Eine durchaus kritische Frage ist die Abgrenzung zwischen Forschungs- und Lehrevaluation. In den Verfahren der ZEvA hat sich seit Beginn der Evaluationen insofern einiges geändert, als der Forschungsaspekt deutlicher geworden ist. Hierbei geht es jedoch nicht um eine eigene Evaluierung einzelner Forschungsvorhaben der Professoren und Professorinnen sowie des weiteren wissenschaftlichen Personals. Es kommt vielmehr darauf an, das wissenschaftliche Profil und die Forschungsschwerpunkte auf der Ebene wissenschaftlicher Einrichtungen (Institute, Seminare etc.) darzustellen und im Kontext zu Lehre und Studium zu beschreiben.
- Die bisherigen Evaluationen haben gezeigt, daß die Peer-groups den jeweiligen Fachbereichen Empfehlungen vor allem zu folgenden Bereichen geben: Studieneingangsvoraussetzungen, Struktur und Inhalt des Curriculums, Umsetzung des Curriculums (Studien- und Prüfungsorganisation), Beratung und Betreuung der Studierenden und auch Gesamtstruktur der Lehreinheit bzw. der an der Lehre beteiligten wissenschaftlichen Einrichtungen. Der letztgenannte Punkt ist ausgesprochen sensibel, da hier Interessen der Hochschulleitungen, Fakultäten und Landesregierung berührt sind, die nicht immer gleichgerichtet sind.
- Zunehmend befassen sich die externen Evaluationen mit den wissenschaftlichen Profilen und Entwicklungsperspektiven einzelner Standorte, der Realisation der Internationalisierung von Studienprogrammen, der tatsächlichen Umsetzung interdisziplinären Studiums und des Praxisbezugs.
- Schwerer tun sich Gutachtergruppen mit wertenden Aussagen zu Ausbildungs- und Bildungszielen und kennzahlenorientierten Indikatoren.

Vortrag

Dr. Andreas Barz Strategische Positionierung und Organisationsentwicklung: Projekte des CHE

1. Grundverständnis

„Evaluation ist ein Modewort der hochschulpolitischen Entwicklung geworden. Vor einigen Jahre in Deutschland im Zusammenhang mit Hochschule noch völlig ungebräuchlich, scheint sich damit nunmehr für viele die Lösung aller Probleme des tertiären Bildungsbereichs zu verbinden.“¹

Mit Evaluationen werden im wesentlichen zwei Funktionen verknüpft: die der Rechenschaftslegung und die der Qualitätssicherung bzw. der Qualitätsförderung. Evaluationen bedeuten nicht per se die Lösung von Problemen. Evaluationen erfüllen dann die genannten Funktionen, wenn zugleich sichergestellt ist, daß darauf abgestellte organisatorische Rahmenbedingungen gegeben sind. Kurz: Um Qualität nachhaltig zu fördern oder zu sichern bedarf es eines Qualitätsmanagements. Hierzu ist es nötig:

- Ziele und Standards zu setzen (Qualitätsplanung);
- Regeln für qualitätssicherndes Handeln zu formulieren (Qualitätsorganisation);
- Maßnahmen zur Prüfung der Zielerreichung und wenn erforderlich der Gegensteuerung zu entwickeln (Qualitätssteuerung) sowie
- zu qualitätsförderndem Verhalten zu motivieren (Führung der Mitarbeiter).

In diesem Rahmen lassen sich Evaluationen zunächst Maßnahmen zur Prüfung der Zielerreichung zurechnen. Dies entspricht den oben genannten Funktionen der Rechenschaftslegung und der Qualitätssicherung. Das Instrument Evaluation läßt sich aber auch für die Entwicklung von Managementstrukturen nutzen: Evaluationsergebnisse unterstützen Hochschulen

¹ Müller-Böling, Detlef: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen, in: Altrichter, Herbert; Schratz, Michael; Pechar, Hans (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand, Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck - Wien 1997, S. 88-107.

oder Fachbereiche bei der Formulierung von (Qualitäts-)Zielen zur strategischen Positionierung eine Hochschule. Sie können überdies genutzt werden, um Maßnahmen der Organisationsentwicklung einzuleiten oder zu unterstützen. Am Beispiel der Projekte „Evaluation der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Münster“ und „Fachbereichsentwicklung durch Zielvereinbarungen“ an der Universität Kaiserslautern soll dies verdeutlicht werden.

2. Strategische Positionierung - Das Beispiel Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (Betriebswirtschaftslehre) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Die Initiative zu der Kooperation ging von der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Münster aus. Die Evaluation wird von dem Grundverständnis geleitet, daß eine selbst initiierte Evaluation ein anderes Erkenntnisinteresse verfolgt als eine „verordnete“ Evaluation durch „Dritte“. Das Projekt wird vom Rektorat der Universität Münster unterstützt. Das Rektorat verspricht sich von dem Projekt zum einen die Entwicklung eines Verfahrens, das für eine hochschulweiten Evaluation genutzt werden kann und zum anderen die Erprobung neuer Steuerungsmechanismen auf der Grundlage von Evaluationen. Das CHE Centrum für Hochschulentwicklung hat in dem Projekt die Rolle des Prozeßpromotors, es übernimmt die Funktionen der Methodenentwicklung sowie der Prozeßorganisation und -beratung.

Die Evaluation beschränkt sich auf die Betriebswirtschaftslehre und verfolgt im Sinne einer eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung und -sicherung die folgenden Ziele:

- Analyse von Stärken und Schwächen in den Bereichen Lehre, Studium, Forschung und Organisation;
- Vorbereitung von Strukturveränderungen, Entwicklung einer Methodologie für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse;
- Schaffung einer Entscheidungsgrundlage für künftige Strukturentscheidungen und -veränderungen sowie für die strategische Planung der Fakultät;
- Schaffung einer Grundlage für künftige Zielvereinbarungen zwischen Fakultät und Rektorat.

Das Vorgehen orientiert sich an dem Modell der internen und externen Evaluation, ergänzt durch Befragungen von Dozenten, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studierenden. Es gliedert sich in zwei Phasen:

Phase 1: Selbstevaluation und Befragungen;

Phase 2: Peer Review.

Grundlage der Selbstevaluation ist ein Leitfaden zur Selbstvergewisserung. Inwieweit auf die dort gestellten Fragen eingegangen wird, hängt zum einen davon ab, welchen Stellenwert die Fakultät den dort genannten Themen beimißt, zum anderen von der Datenlage. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, ergänzende Ausführungen anzufertigen, wenn die Situation der Fakultät durch die zu beantwortenden Fragen nicht angemessen dargestellt werden sollte. Der Leitfaden umfaßt Fragen zu:

- Profil und Selbstverständnis der Fakultät;
- Forschung (Forschungsziele, wissenschaftliche Produktivität, Ausstattung und Forschungsfinanzierung, wissenschaftlicher Nachwuchs, nationale und internationale Anerkennung, Wechselwirkungen von Forschung und Lehre, Qualitätssicherung, Einschätzung und künftige Entwicklung);
- Lehre und Studium (Studienziele, inhaltliche Schwerpunkte, Studienorganisation, Betreuung und Beratung, Prüfungsorganisation, Absolventen, internationale Kontakte, Qualitätssicherung in der Lehre, Studienstatistik, Lehrkapazität, Ausstattung für die Lehre, Einschätzung) sowie
- Organisation und Steuerung (quantitative Strukturdaten, Struktur und Methoden, Strukturplanung).

Der Leitfaden wird zunächst auf der Ebene der Lehrstühle bzw. Institute bearbeitet und hiernach auf Fakultätsebene zusammengeführt. Nach fakultätsinternen Auswertungsworkshops und Strategiediskussionen werden die Ergebnisse in einem Evaluationsdossier mit einer Selbsteinschätzung der gegenwärtigen Situation in Studium, Lehre, Forschung und Organisation zusammengeführt. Die Selbstevaluation dient der

- Ermittlung von möglichen Schwachstellen und von Wegen zu deren Behebung,
- der Identifizierung besonderer Stärken und deren Ausbau sowie
- der fakultätsinternen Verständigung über die künftige Entwicklung.

Die Befragungen sind Bestandteil des Evaluationsdossiers. Das Evaluationsdossier wird einer Gutachtergruppe vorgelegt. Ihr gehören Vertreter des Faches Betriebswirtschaftslehre anderer Universitäten und Sachverständige der beruflichen Praxis an. Die Gutachter - sie werden in Abstimmung mit der Fakultät ernannt - prüfen die Ergebnisse der Selbstevaluation. Bestandteil dieser Phase ist ein Besuch vor Ort, um mit Vertretern der Fakultät Gespräche zu führen. Die Überprüfung orientiert sich nicht an definierten Leistungsstandards. Maßstab der Beurteilung sind:

- Ziele und Qualitätskriterien, welche die Fakultät selbst bestimmt hat sowie
- der Qualitäts- und Leistungsanspruch, den sie aus ihrem Selbstverständnis abgeleitet hat.

Ergebnis ist ein Evaluationsbericht, der nicht veröffentlicht wird. Er wird der Fakultät zugeleitet. Die Entscheidung über die weitere Verwendung liegt ausschließlich bei der Fakultät. Sie verständigt sich nach Abschluß der Evaluation auf einen Maßnahmenkatalog. Dieser führt in einen umfassenden Entwicklungsplan über. Sofern dieser Entwicklungsplan eine Abstimmung mit der Hochschulleitung erforderlich macht, soll dies im Rahmen von Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultätsleitung erfolgen.

3. Organisationsentwicklung: Das Beispiel zweier Fachbereiche der Universität Kaiserslautern

Bei der Universität Kaiserslautern handelt es sich um eine technisch-naturwissenschaftlich orientierte Hochschule, die im Jahr 1970 gegründet wurde. Die Idee für das Projekt entstand durch Kontakte der Hochschulleitung mit dem CHE, die beide bereits Überlegungen zur Organisationsstruktur von Hochschulen vorgelegt hatten. Diese Überlegungen sollten in einem gemeinsamen Pilotprojekt „Fachbereichsentwicklung durch Zielvereinbarungen“ umgesetzt werden, das ein geeigneteres und stärker an den spezifischen Anforderungen der Hochschule orientiertes Koordinationsinstrument erproben soll. Im Rahmen dieses Pilotprojekts wird das Konzept der Zielvereinbarungen in zwei Fachbereichen modellhaft erprobt. Es handelt sich um die Fachbereiche Maschinenbau und Verfahrenstechnik (seit April 1996) sowie Architektur, Raum- und Umweltplanung, Bauingenieurwesen (seit Januar 1997). In dem Pilotprojekt werden folgende Ziele verfolgt:

- Herstellung eines neuen Verhältnisses von individueller und korporativer Autonomie an der Hochschule;
- bottom-up orientierte Willensbildung mit top-down orientierter Rückkopplung und
- Erarbeitung neuer Methoden der Willensbildung zur Strategieentwicklung.

Das Instrument der Zielvereinbarung basiert auf großer Selbständigkeit der Fachbereiche und Lehrstühle einerseits, aber auch der Rechenschaftspflicht gegenüber den Dekanen und der Hochschulleitung in bezug auf die erbrachten Leistungen andererseits. Weitgehend gleichberechtigte und autonome Partner verständigen sich dabei über Ziele in den Bereichen Forschung, Lehre und Verwaltung, deren Erfüllung zu einem späteren Zeitpunkt überprüft wird.

Für die Teilnehmer an dem Pilotprojekt bedeutet dies, daß die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht. Das Verfahren ist so angelegt, daß es für alle Mitglieder des Fachbereichs transparent ist. Es wird auf möglichst breiter Basis durchgeführt, auch um so neue Formen der Partizipation an Entscheidungsprozessen zu erproben. Die bislang erzielten Ergebnisse von Befragungen und Workshops werden nur intern verwendet.

Der Weg zu Zielvereinbarungen führt über einen mehrstufigen und modularen Organisationsentwicklungsprozeß mit aufeinander bezogenen Workshops. Dadurch ist es möglich, der unterschiedlichen Größe und Zusammensetzung der Fachbereiche gerecht zu werden. In den Prozeß, der von der Ist-Analyse zu Vorschlägen für akademische Ziele und deren Umsetzung führt, werden Professoren, akademische Mitarbeiter und Studierende einbezogen.

Der Organisationsentwicklungsprozeß nimmt folgende Stufen:

- Befragungen im Fachbereich;
- Workshops zur Stärken- und Schwächenanalyse;
- Statusgruppenübergreifende Arbeitsgruppen sowie
- Zielbildender Workshop.

Am Anfang stehen umfangreiche Befragungen im Fachbereich. Zielgruppen sind die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die Studierenden und Absolventen. Die Befragungen verfolgen das Ziel, einen aktuellen Überblick über Stärken

und Schwächen im Fachbereich zu erhalten. Die Fragen beziehen sich auf die Arbeits- bzw. Studiensituation im Fachbereich. Gefragt wird u.a. nach der Einschätzung des Profils des Fachbereichs, von Ausstattungsmerkmalen, der Beratung und Betreuung und der Identifikation. In die Befragungen werden auch die Absolventen einbezogen, die zu Aspekten von Studium und Lehre befragt werden. Neben dem Überblick über Stärken und Schwächen wird ein weiteres Ziel mit den Befragungen verfolgt: So viele Fachbereichsangehörige wie möglich sollen in das Projekt einbezogen werden.

Nach den Befragungen analysieren die Statusgruppen - Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende - zunächst getrennt in moderierten Workshops Stärken und Schwächen mit Blick auf die zu vereinbarenden akademischen Ziele. Die Ergebnisse werden protokolliert und für die Statusgruppen zugänglich gemacht. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für statusgruppenübergreifende Arbeitsgruppen zu Themenfeldern, die von den Teilnehmern definiert worden sind. Als Beispiele für Themenfelder seien genannt:

- Lehre;
- Forschung;
- Öffentlichkeitsarbeit und
- Kommunikation.

Aufgabe der Arbeitsgruppen ist es, Projekte zur Fachbereichsentwicklung zu konkretisieren. Grundlage ist eine vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung entwickelte Methodologie. Bestandteil dieser Methodologie ist die Benennung von Projekt- und Arbeitsgruppenverantwortlichen. Die Methodologie soll ein effektives und effizientes Projektmanagement ermöglichen.

Die von den Arbeitsgruppen bearbeiteten Projekte werden in dem abschließenden zielbildenden Workshop - auch er wird extern moderiert - diskutiert. Die Diskussion wird unter folgender Zielsetzung geführt:

- Auswahl und Priorisierung der Projekte;
- Definition von Synergiepotentialen;
- Abstimmung unter Berücksichtigung der Ziele des Fachbereichs.

Ergebnis des zielbildenden Workshops und Ergebnis des Organisationsentwicklungsprozesses ist ein Vorschlag zur Fachbereichsentwicklung. Dieser Vorschlag wird dem Fachbereichsrat zum Beschluß vorgelegt und damit

verbindlich. Die Entwicklung des Fachbereichs wird mit diesem Beschluß für einen durch die Laufzeit der einzelnen Projekte definierten Zeitraum festgelegt. Die Verantwortung für die Umsetzung liegt in den Händen des Dekans. Auf der Grundlage des Beschlusses wird zwischen Hochschulleitung und Fachbereichsleitung ein Kontrakt abgeschlossen. In diesem Kontrakt sind die Ziele des Fachbereichs festgehalten. Er enthält außerdem das Verfahren für die Überprüfung der Zielerreichung. Im Pilotprojekt wird diese durch das CHE Centrum für Hochschulentwicklung betreut. Die Evaluation liegt in den Händen einer Lenkungsgruppe. Mitglieder dieser Lenkungsgruppe sind die Hochschulleitung, die Dekane der Fachbereiche des Pilotprojekts, das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung sowie das CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Nun zu meiner Nachbemerkung, die ich angekündigt hatte. Oft bedarf es nicht mal Projekte vor Ort an Hochschulen, um Veränderungsprozesse einzuleiten. Oftmals genügen nur gelbe, blaue und violette Tabellen, also sprich ein Studienführer, um gewisse organisatorische Veränderungsprozesse in Hochschulen anzustoßen. Ich meine in dem Fall das Teil, das von Stiftung Warentest an uns herausgegeben ist, ein interessanter Aspekt. Das sind wirklich nur sehr wenige Zahlen, Kennzahlen zu einzelnen Fachbereichen und dann noch so diese Ampelstellung rot, grün und gelb genügt. Und das ist gewissermaßen auch die Rückmeldung aus den Hochschulen, daß man sagt, wir haben hier besondere Stärken, da wir haben Defizite, und nun setzen wir uns an einen Tisch und sprechen mal über dieses Ergebnis. Wir machen also im Grunde genommen so eine Tabelle, die ganz bestimmte Ausschnitte, und das auch nur sehr verkürzt, beleuchtet und sagen, wie stehen wir dazu, welche Schlüsse ziehen wir daraus, und was müssen wir bei unserem Fachbereich verändern, damit ich spreche jetzt von Fachbereichen mit roten Punkten -aus den roten gelbe und grüne werden.

[Einwurf: Ist das schon passiert, daß aus roten Punkten gelbe oder grüne geworden sind?]

Ja, das ist passiert.

Diskussion

Lange

Der Bericht von Herrn Reuke wirft eine Fülle von Fragen auf, insbesondere die Hinweise am Ende über die Schwierigkeiten der Gutachter. Vielleicht noch eine Bemerkung zum Centrum für Hochschulentwicklung, eine gemeinsame Tochter der Bertelsmann-Stiftung und der HRK. Es hat sich kürzlich definiert als Think Tank, das Wort von der Schattenpolitik der HRK durch das CHE wurde auch schon mal gebraucht. Unabhängig ist das CHE, und wie das bei Kindern so ist, manchmal tun sie etwas anderes als die Eltern erwarten. Aber die müssen das aushalten. Das von CHE und Stiftung Warentest vorgelegte Heft ist erst drei Wochen alt, aber wir wissen, daß in einer ganzen Reihe von Hochschulen heftige Diskussionen bereits in Gang gekommen sind. Ein Beleg dafür, daß Transparenz sowohl von Daten als auch von Evaluationen großen sozialen Druck, große soziale Kontrolle auslöst und dann offenbar auch selbst Reflektionsprozesse in Gang setzt.

Herberger

Fünf kurze Fragen: 1) Für die Zusammensetzung der Gutachtergruppen gibt es ein im Augenblick funktionierendes landesinternes Verfahren. Läßt sich im Hinblick auf den zahlenmäßigen Bedarf an Gutachtern und die gewünschte Qualifikation neben dem schon bestehenden Gutachterbedarf bei der DFG u.a. ein solches Verfahren bundesweit überhaupt realisieren? 2) Aus wieviel Gutachtern besteht eine Evaluierungskommission? 3) Wird die Forschungsqualität mit bewertet und wenn ja, können das fachfremde und externe Gutachter überhaupt kompetent leisten? 4) Welcher zeitliche Aufwand ist für eine Evaluationsrunde in einem Fach realistischerweise anzusetzen? 5) In welchen wiederkehrenden zeitlichen Abständen, in welchem Rhythmus sollen die einzelnen Fächer evaluiert werden?

Fischer-Bluhm

Es ist gesagt worden, in Niedersachsen würde die Forschung zunehmend in die Evaluation miteinbezogen. Meine Frage ist: auf welche Weise ist sie Bestandteil der Überprüfung? Gehen die Forschungsleistungen in die Bewerber-

tung mit ein oder sind sie Teil der Beschreibung der Strukturen und Bedingungen für Studium und Lehre in einem Fachbereich? Ich frage das, weil etwa in unseren Evaluationen die Gutachtergruppen anders zusammengesetzt würden, wenn wir Forschung evaluieren würden. Bei Fragen von Studium und Lehre ist es relativ selbstverständlich, einen Fachdidaktiker oder eine Fachdidaktikerin als Gutachterin hinzuziehen, auch ein evaluationserfahrener Groninger, der gleichzeitig andere Erfahrungen im Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden einbringen kann, wird ohne weiteres akzeptiert. Aber ich könnte mir eine solche Kommissionszusammensetzung nicht vorstellen, wenn die Forschung Bestandteil der Überprüfung wäre. Vermehrt geht auch im Verbund die Beschreibung der Forschungsschwerpunkte und -erfolge mit ein, aber als Beschreibung der Besonderheiten eines Fachbereiches nicht für die Bewertung der Forschungsleistungen.

Webler

Ich möchte mich vor allem an die Ausführungen von Herrn Reuke wenden. Zum einen: ich habe herausgehört, daß es letztlich auch um die Frage geht, vor allem bei negativen Stellungnahmen von Gutachtern, wo die Gutachter ihre Legitimation für ihre Wertung hernehmen. Zweite Frage: Es gibt ja nun unterschiedliche Modelle, die sich nicht so sehr in der Vorgehensweise, aber in der Art der Rekrutierung ihrer Peers unterscheiden. Also, welchen Einfluß haben die einzelnen untersuchten Fachbereiche auf die Zusammensetzung der Peer-Kommission. Und die dritte Frage: Welche Erfahrungen sind in Niedersachsen gemacht worden bezüglich des Zusammenhangs zwischen notwendiger Informationsgrundlage und Methodenaufwand?

Habel

Ich wollte auch noch eine Frage stellen zur Forschungsevaluation. Wie reagiert die ZEvA überhaupt darauf? Gibt es neue Überlegungen zu einer Verfahrensmodifikation, zu einem neuen Leitfaden?

Reuke

Also, ich will das wirklich kurz darstellen. Zum Thema Forschung: Man muß noch mal, möglicherweise habe ich das ein bißchen missverständlich

ausgedrückt, klarstellen: Es geht bei uns nicht um die Einbeziehung der Evaluation von Forschungsvorhaben, um das wirklich klar zu sagen. Es geht um die Beschreibung des wissenschaftlichen Profils und der Forschungsschwerpunkte in den wissenschaftlichen Einrichtungen, die an der Lehre beteiligt sind. Das ist ganz wichtig, z.B. in naturwissenschaftlichen Studiengängen, da nehmen wir mal die Chemie. Es ist wirklich wichtig, ob sozusagen ein Standort in der technischen Chemie einen wissenschaftlichen Schwerpunkt hat und ein anderer in der Biochemie, um zu sehen, welchen Einfluß hat das a) auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und b) auf welche Weise werden fortgeschrittene Studierende an Forschung herangeführt. Nur unter dem Aspekt ist das von Bedeutung.

Zur Frage der Gutachtergruppen: Wir geben in den Einführungsveranstaltungen auf der Basis der generellen Vereinbarung die Struktur der Gutachtergruppe vor, so wie ich sie eben beschrieben habe. Das heißt, eine Majorität von Fachgutachtern assistiert durch spezielle Gutachter, Fachfremde, Berufspraktiker, Hochschuldidaktiker. Diese Vorschläge kommen von den Fachbereichen an die Agentur, und die Agentur bildet aus diesen Vorschlägen im Benehmen mit den Fachbereichen dann die Gutachtergruppe, die das ganze Verfahren betreut. Das heißt, diese Gutachtergruppe geht im Prinzip an jeden Standort. Das gibt manchmal Probleme, wenn das zehn oder elf Standorte sind, da muß man natürlich arbeitsteilig vorgehen und hat eine größere Gutachtergruppe, die dann in gewissen Arbeitsteilungen vorgeht. Also, die Fachbereiche schlagen vor, die Agentur bildet die Gutachtergruppe und stellt das Benehmen über die Gutachtergruppe damit her. Die Erfahrung ist: Gelegentlich tun sich Fächer schwer, Gutachter vorzuschlagen, die aus einem fachfremden Gebiet kommen. Da würden wir, da wir inzwischen über einen Fundus sozusagen an Gutachtern verfügen, umgekehrt dem Fachbereich einen Vorschlag machen.

Stichwort „Zeitaufwand für die Evaluation“. Ich sage es holzschnittartig: Wir brauchen ein Semester vor der internen Evaluation, eine Vorbereitungsveranstaltung. Dann haben wir ein Semester interne Evaluation, in dem darauffolgenden Semester die externe Evaluation, in dem dritten Semester die Erarbeitung des Maßnahmenprogramms und der Stellungnahme, und zu Beginn des vierten Semesters die Publikation. Also, von der Initialzündung bis zur Publikation zwei Jahre. Die Frage, wie oft soll evaluiert werden: Die Lenkungsgruppe wünscht, ob wir das wirklich realisieren, weiß ich noch nicht, daß im Abstand von fünf bis sechs Jahren evaluiert wird. Damit aber in der Zwischenzeit die Fächer nicht allein gelassen werden oder das Verfahren wieder einschläft, ist Teil dieses verabredeten Kon-

zepts, daß die Fächer nach zwei Jahren berichten, wie weit sie mit den von ihnen selbst vorgeschlagenen Maßnahmenprogrammen gekommen sind.

Woher bekommen die Gutachter die Legitimation für negative ebenso wie für positive Entscheidungen? [Einwurf: Es ist strittig bei den negativen.] Das beobachten wir im Augenblick nicht so sehr. Zunächst muß man sagen, erhalten die Gutachter die Legitimation dadurch, daß sie durch die Fächer vorgeschlagen sind. Die Gutachtergruppe ist ja akzeptiert in dem Fach. Wenn einzelne Entscheidungen denen dann nicht passen, würde ich sagen, ist eher der Fachbereich in der Pflicht zu sagen, warum er ausgerechnet an der Stelle der Gutachtergruppe die Legitimation abspricht. Im übrigen, denke ich, kann man von Gutachtern nicht verlangen, daß sie jede Empfehlung sehr genau ableiten. Ein wenig ist das auch *black box*, das muß man zugeben, denn wenn das Wissenschaftler sind, die in der *scientific community* einen guten Ruf haben, wenn sie akzeptiert sind, wenn sie Qualifikation durch Tätigkeiten in entsprechenden Gremien, wie DFG-Senat oder Fachgutachter-Ausschüssen etc. nachgewiesen haben, dann leiten sie natürlich auch daraus ihre Legitimation für bestimmte Empfehlungen ab.

Zur Frage wieviel müssen wir an Information, auch an Methoden bereitstellen, damit die Evaluationen durchgeführt werden können. Ich sagte es eingangs, wir haben einen Frageleitfaden, den Sie kennen, den wir auch publiziert haben mit beispielhaften weiteren Fragebögen, Umfragemöglichkeiten etc. Wir bereiten die Fachbereiche in ganztägigen Veranstaltungen auf diese internen Evaluationen vor, besprechen mit ihnen auch die einzelnen Frageraster. Inzwischen hat es sich ein bißchen geändert. Wir fragen die Zahlen, die quantitativen Daten in der Regel nicht mehr ab, sondern liefern sie den Hochschulen. Wir wollen nur Zahlen benutzen, die aus der amtlichen Statistik und den Kapazitätsberechnungen herrühren. Es gibt aber auch einige, die da nicht enthalten sind, z.B. der ganze Bereich der Ausstattung und Prüfungen, Zwischenprüfungen vor allem, so daß wir in diesem Bereich einen großen Teil der Zahlen den Fächern liefern und sie bitten, die zu überprüfen. Daß dabei niemals identische Zahlentableaus herauskommen, wissen wir auch, aber damit können wir umgehen.

Lange

Vielen Dank, Herr Reuke. Das ist der beste Wirkungsgrad für die Verbesserung auch der amtlichen Statistik, damit die „Fummelei“ mit der Statistik aufhört. Herr Barz.

Barz

Für die interne und externe Evaluation muß man mit sechs Monaten rechnen. Was das Projekt in Kaiserslautern angeht, so haben die Befragungen und die Workshops ebenfalls sechs Monate Zeit beansprucht. Hierbei sind allerdings die Semesterferien nicht berücksichtigt. Die Zeiträume werden mit den Projektpartnern einvernehmlich festgelegt.

Stawicki

Es sind zwei Aussagen gekommen, die sich nicht auf den Zeitaufwand bezogen sondern auf den Zeitraum, innerhalb dessen gearbeitet wird. Ich werde immer wieder gefragt, von allen möglichen Leuten, letzte Woche in Kempten noch bei einer Tagung, wie hoch ist denn wirklich der Aufwand im betriebswirtschaftlichen Sinne. Ich vermute, daß wir da wenig gute Zahlen haben, weil die Kollegen typischerweise auch lieber gar nicht erst aufschreiben, wieviel sie investieren, weil sonst alle nur den Kopf schütteln würden. Ich fänd's aber trotzdem spannend, da mal sichere Daten zu haben.

----- **Pause** -----

Schreier

Herr Lange, der in einer wichtigen Angelegenheit im Moment noch aufgehalten wird, hat mich gebeten, für diese Zeit die Moderation zu übernehmen. Wir gehen auch sofort wieder zurück ins Programm.

Zwei der wichtigsten Begriffe, die heute in der Diskussion schon eine Rolle gespielt haben, waren Kommunikation und Vertrauensbildung. Aus Gesprächen, die ich mit Herrn Hennen bei anderer Gelegenheit schon einmal geführt habe, weiß ich, daß er sich insbesondere mit diesen beiden Aspekten beschäftigt hat. Vielleicht können Sie, Herr Hennen, Ihren Beitrag auf die Aspekte Kommunikation innerhalb von Fachbereichen, Moderation von Prozessen und Vertrauensbildung fokussieren.

Vortrag
Professor Dr. Manfred Hennen¹
Leitbilder zur Evaluation der Lehre
Das Evaluationskonzept
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Mit diesem Bericht soll das Projekt zur Förderung von Studium und Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität im folgenden *PSL* genannt – beschrieben werden. Die Erfahrungen dieses Projektes werden zu einigen zentralen Perspektiven der Evaluation der deutschen Hochschulen aus heutiger Sicht in Beziehung gesetzt. Im Zentrum der Betrachtung steht dabei die Universität.

Der Bericht behandelt im folgenden vier Punkte:

- A. Aufgaben und Stellung des PSL
- B. Zentrale Probleme im Bereich von Studium und Lehre
- C. Ein Leitbild der Universität: Versuche und Irrtümer
- D. Reform zwischen Kontrolle und Motivation: intermediäre Instanzen

A. Aufgaben und Stellung des PSL

Das PSL hat als Modellprojekt begonnen und 1992 die Arbeit aufgenommen. Nach einer zweijährigen Erprobungsphase wurde es 1994 als reguläres Projekt an der Johannes Gutenberg-Universität eingerichtet. Zunächst auf die wissenschaftliche Betreuung und Auswertung von Einzelprojekten beschränkt, wurde der Tätigkeitsbereich des Projektes im Laufe der Zeit erweitert und stützt sich mittlerweile auf fünf tragende Säulen:

1. Einzelprojekte sind Maßnahmen, die aus unterschiedlichen Fächern und Fachbereichen von Personen und Personengruppen beantragt werden, welche sich mit Fragen des Studiums und der Lehre befassen. Die Anträge werden von einer Arbeitsgruppe wissenschaftlich begutachtet und dem entsprechenden Senatsausschuß zur Bewilligung empfohlen. Das PSL hat die Aufgabe, bewilligte Einzelprojekte zu betreuen sowie die

¹ Unter Mitarbeit von Uwe Schmidt und Elisabeth Springer.

damit gewonnenen Erfahrungen zu bündeln, zusammenzutragen und wissenschaftlich auszuwerten. Es rekurriert dabei im wesentlichen auf das aus der Forschungsförderung bekannte Verfahren der Berichtspflicht bei gleichzeitiger Vor-Ort-Information und Beratung. Der Gewinn dieser Einzelprojekte lag neben der positiven Verstärkung des Engagements der an einer Verbesserung der Lehre Interessierten vor allem auch darin, daß die Antragstellung stets auch eine Definition der vorhandenen Probleme in Studium und Lehre verlangte. Nicht zuletzt aufgrund dieser Einzelprojekte erhielt das PSL einen Einblick sowohl in zentrale Problemlagen als auch unterschiedliche Praktiken vieler Fächer fast aller 19 Fachbereiche im Bereich Studium und Lehre.¹

2. Das PSL hat in vier ausgewählten Fächern eine Studienförderung in Kleingruppen von Beginn der Immatrikulation bis zum Studieneende betrieben, indem Fachprofessoren als Vertrauensdozenten für die Beratung zur Verfügung standen. Im Gegenzug haben die Studierenden ausführlich über den Verlauf des Studiums, ihre persönlichen Erfahrungen und ihre Studiensituation sowie über Studienhindernisse berichtet. Dies geschah in persönlichen Gesprächen, in offenen Gruppengesprächen und mithilfe teilstandardisierter Interviews. Dieses Projekt der „Beobachtenden Studienbetreuung“ (BeSt) hat Einblicke und dichte Gespräche über die Studienanforderungen und Studiensituationen ermöglicht.
3. Mit der Novellierung des Universitätsgesetzes sind die Fachbereiche der Hochschulen in Rheinland-Pfalz seit 1995 verpflichtet, jährliche Lehrberichte zu erstellen. Die sich selbst überlassene, nur formal kontrollierte Handhabung des Lehrberichtsverfahrens führt erfahrungsgemäß zu einem Mehr an Arbeitsbelastung für die unter zunehmender Mittelknappheit leidenden Fächer, ohne daß damit der gewünschte Effekt von Transparenz verbunden wäre. Um die Lehrberichte zu einem sinnvollen Instrument der vielschichtigen Auseinandersetzung mit Problemen von Studium und Lehre zu machen, das nicht nur Legitimations-, Klage- und Forderungsfunktionen zum Inhalt hat, entschloß sich die Johannes Gutenberg-Universität, dem PSL die Aufgabe der fächerindividuellen Beratung bei der Erstellung von Lehrberichten zu erteilen. Ziel ist es, die Fächer unter Wahrung des notwendigen Vertrauensschutzes zum offensiven Umgang mit vorhandenen Problemen zu ermuntern, sie aber gleichzeitig durch die

¹ Vgl. hierzu ausführlicher Manfred Hennen und Elisabeth Springer: Modellprojekt zur Förderung von Studium und Lehre. Abschlußbericht. Schriften der Johannes-Gutenberg-Universität, Heft 1. Mainz 1994.

Beratung zu entlasten. So werden im Sinne einer Serviceleistung auf Grundlage und in Weiterentwicklung eines von HIS entworfenen Verfahrens sogenannte Gruppengespräche durch das PSL moderiert, die aufgrund ihres kumulativen Charakters . so zeigen die bisherigen Erfahrungen . zu einer überraschenden, über die Interessen der einzelnen daran beteiligten Gruppen hinausreichenden Eindeutigkeit in der Definition von Problemlagen führen.

4. Auf der Grundlage des daraus resultierenden universitätsintern Vertrauensgewinns wird an das PSL zunehmend auch die Bitte nach Begleitung einer umfassenden Evaluation von Fächern und Fachbereichen herangetragen, wobei je nach Wunsch der Fächer ein modifiziertes Verfahren der sogenannten internen und externen Evaluation Anwendung findet. Hier wird das PSL, entsprechend der o.g. Tätigkeit im Zusammenhang mit der Erstellung von Lehrberichten, mit der Beratung im Hinblick auf den durch die Fächer zu erstellenden Selbstreport sowie mit der Moderation von Gruppengesprächen betraut. Ziel ist es auch im Fall der Evaluation, von entsprechenden Erfahrungen der eigenen Universität zu profitieren. Die Fächer sollen intern ermutigt werden, ihre Perspektiven realistisch und glaubwürdig abzufassen. Darüber hinaus eröffnet die Mitwirkung an Evaluationen vergleichende Bilder über die Situation der Fächer. Mit der an uns herangetragenen Bitte einiger Fächer, bei übergreifenden Problemlagen zwischen ihnen, anderen Fächern, Hochschulleitung und Verwaltung zu vermitteln, kommt im besonderen ein Ansatz zum Tragen, der unter dem Namen der „responsiven Evaluation“ Eingang in die Literatur gefunden hat.¹
5. Schließlich wird das PSL zur Zeit um die „Koordinationsstelle zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ erweitert. Hierbei wird eine Form der korporativen Kommunikation durch Austausch und Verständigung zwischen den Fächern sowie zwischen Nachwuchswissenschaftlern und den Fachleuten der Verwaltungsspitze im Vordergrund stehen.

Keines der Teilprogramme ist Selbstzweck, sondern sie stehen im Dienst der *Mobilisierung* der innerhalb einer Universität vorhandenen Fülle von Kompetenzen und des Wissens zur *Organisationsentwicklung*. Die Nutzung der vorhandenen Kompetenzen, obgleich vitales Interesse der Universität,

¹ Wolfgang Beywl: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt usw. 1988.

liegt häufig brach, da Voraussetzung hierfür ein Überschreiten von Partikularinteressen unterschiedlicher Art ist. Darauf wird im folgenden noch näher einzugehen sein.

Die Universitäten als ganze werden von außen mit Urteilen und meist mit Tadel adressiert, obwohl innerhalb über ihre Qualität an zahlreichen Produktionsstätten aller Art entschieden wird. Es kommt darauf an, das dort aufgehobene Wissen mit seinen vielen Facetten und Perspektiven zusammenzuführen und möglichst authentisch zu Wort kommen zu lassen. In dieser Zusammenführung sehen wir einen bescheidenen, vielleicht initialen Beitrag zur Selbstorganisation von Universitäten. Wir halten ihn für eine angemessene Umschreibung dessen, was man Organisationsentwicklung zu nennen pflegt.

Der Zugang über Studium und Lehre blendet zunächst Forschungsangelegenheiten aus, das darf nicht als eine Vernachlässigung oder gar Zurückstellung mißverstanden werden. In Lehrberichts- und Evaluationsverfahren kommen sehr schnell von den Fächern selbst Initiativen zur Sprache, welche die Forschung einbeziehen wollen. Anders als Studium und Lehre reguliert sich die Forschung marktmäßig selbst. Probleme der lokalen Organisation der Fächer können jedoch weitaus besser über Fragen von Studium und Lehre in den Blick genommen werden, sie stellen eine Art *Fenster zur Organisation eines Faches* dar.

Zu bedenken ist auch, daß Hochschulevaluation kaum als ein valides Instrument zur Messung von Qualität auf der Basis der Vorgabe eindeutiger Kriterien und Maßstäbe angesehen werden kann. Evaluation ist statt dessen ein Sammelbegriff für wie immer laborierte Selbstbeschreibung und Selbstkritik der Universitäten. Dem PSL geht es darum, Kriterien und Maßstäbe *aus der Mitte der eigenen Universität* zusammenzutragen. Dabei bemühen wir uns auch besonders um Leitbilder für die Universität, auf die wir noch näher eingehen werden. Diese aus der Universität zu gewinnen und gleichzeitig auf sie wieder zurückzuwenden ist das Ziel, das überzeugen könnte. Das Vorgehen entspricht dem organisationssoziologischen Ansatz, daß komplexe Organisationssysteme weder ausschließlich von außen noch von innen diagnostizierbar sind.¹

¹ Christoph Baitsch: Organisationsdiagnose in komplexen Systemen. In: Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung (Jürgen Howaldt, Ralf Kopp, Hrsg.) Berlin 1998, S.328.

Ein solcher Zugang aber erfordert eine besondere Stellung des Projektes innerhalb der Universität, die sowohl den ‚Innen-‘ als auch den ‚Außenaspekt‘ verkörpert. Dies wird damit eingelöst, daß das PSL zwar der eigenen Universität angehört, den Fächern gegenüber aber als externer Berater und Beobachter fungiert. Insofern haben die Mitarbeiter einen Sonderstatus als *interne Externe*. Das hat sich bewährt und wird insbesondere durch eine gelungene rechtlich-organisatorische Implementierung des Projektes begünstigt. Diese besteht zum einen darin, daß das PSL eine administrativ und hochschulpolitisch *unabhängige wissenschaftliche Einrichtung* darstellt, die sich mit Fächern und Fachbereichen kollegial verständigt. Zum anderen wird durch eine besondere Form der Kooperation mit der Abteilung ‚Studium und Lehre‘ an der Johannes Gutenberg-Universität die Verständigung mit der Verwaltung ermöglicht. Das PSL erhält somit quasi eine Mittlerstellung zwischen verschiedenen Bereichen. Die genannten Säulen in Form von unterschiedlichen Befassungen mit Studium und Lehre werden somit erst vermittels der unabhängigen Stellung bei gleichzeitiger sachlicher Bindung an die Belange der Universität zu einem sinnvollen Instrument der Diagnose. Dazu gehört nicht zuletzt der persönliche, diskursive¹ Austausch und damit eine Beratungs- und Beobachtungstätigkeit *Vor-Ort*.

B. Zentrale Probleme im Bereich von Studium und Lehre

Bei der beobachtenden und diskursiven Reise innerhalb der eigenen Universität haben sich die zuvor geschilderten Vorteile der besonderen Stellung des PSL bestätigt. Niemals ist unsere Bitte, Veranstaltungen und Projekt- oder Forschungseinrichtungen aller Art besuchen und mit Lehrenden und Studierenden persönlich sprechen zu dürfen, ausgeschlagen worden. Wir konnten feststellen, daß sich z.T. krasse Unterschiede zwischen exzellenter und vernachlässigter Lehre abzeichnen und diese Unterschiede sind zum Greifen deutlich. Um eine Zusammenfassung der Schwachpunkte bemüht, kommen wir zur folgenden Problemen:

1. *Fehlende Definition der Lehrinhalte und Kernanforderungen*: Man könnte in diesem Zusammenhang auch von einem Mangel an Verbindlichkeit und Transparenz grundlegender Inhalte und Anforderungen sprechen, d.h. daß die Verständigung über die Kernanforderungen der Studieninhalte und Leistungsziele in vielen Fällen nicht mehr gelingt. So sind auch inner-

¹ zum Begriff der diskursiven Abstimmungsprozesse vga. Helmut Willke: Systemtheorie III, Steuerungstheorie. 2.Aufl. Stuttgart 1998, S. 276.

halb eines Faches z.T. erhebliche Unterschiede in den Themen und Anforderungen festzustellen und es fehlt vielfach an einem Konsens über das zu vermittelnde Basiswissen. Man kann somit zurecht von einer unterbliebenen Anpassungs- bzw. Koordinationsleistung der Lehrinhalte sprechen. Dies ist zum einen für Studierende nicht nachzuvollziehen, zum anderen berauben sich die Fächer damit ihrer sachgebundenen Identität. Die Sicherheit dieser Diagnose haben wir durch die Fächer gewonnen, die sich in dieser Hinsicht durch besonders überzeugende Organisation hervortun.¹

2. *Fehlende Verzahnung der Veranstaltungsformen und -inhalte innerhalb der Fächer sowie über die Fachgrenzen hinaus:* Hierunter ist zu verstehen, daß inhaltlich aufeinander bezogene Veranstaltungen, wie Vorlesungen und vorlesungsbegleitende Übungen und zugeordnete Tutorien wegen des damit verbundenen Aufwandes der Verständigung zwischen Personen nicht genügend aufeinander abgestimmt sind. Es bedeutet auch, daß das Studium oft nicht als Prozeß des kumulativen Wissenserwerbs angelegt ist, sondern als eine Abfolge fragmentierter Wissensbestände von den Studierenden erfahren wird. Darüber hinaus sind wir im Verlauf unserer Arbeit immer wieder mit der fehlenden Übereinkunft und fehlenden Abstimmungsbereitschaft dort konfrontiert worden, wo sich die Fächer über sogenannte Serviceleistungen zu verständigen haben. Es ist unglaublich, mit welchem Egoismus diese Zubringerleistungen stiefmütterlich behandelt werden. Oft stellt sogar die zeitliche Koordination einzelner Veranstaltungen eine Zumutung dar. Erst wenn es gelingt, die zur Kooperation verpflichteten Fachvertreter an einen Tisch zu bringen, kann man hoffen, dem Problem auf den Grund zu gehen. Dem Problem der interdisziplinären Serviceleistungen galt im Rahmen der Projektausschreibungen daher ein besonderes Augenmerk, um hier gezielt Initiativen zu fördern.
3. *Mangel an Studienkultur und fehlende Verbindung von Leistung und Betreuung:* Unter Studienkultur verstehen wir hier die geglückte Verbindung von Leistungsanforderungen und Betreuung. Mit dieser Integration wird der Grundstein für eine sachliche Bindung an die Wissenschaft gelegt, man kann auch von Begeisterungsfähigkeit für die Studieninhalte sprechen. Wenn Studierende das in Befragungen oder Gesprächen zum

¹ Es bedarf keiner ausführlichen Beschreibung, mit welcher Argumentation solche Unterlassungen öffentlich zurückgewiesen werden. Interessanter und wichtiger ist die Tatsache, daß diese Mängel im vertrauten Gespräch eingestanden werden.

Ausdruck bringen, verbindet sich dieses Engagement regelmäßig mit dem Selbstbewußtsein der Kompetenz. Fächer, in denen beides fehlt, scheinen weit vom Spezifikum eines universitären Lebens entfernt zu sein. Eine persönliche Bindung an Wissenschaft und Universität stellt dort eher ein Tabu dar. Die Einforderung eines hohen Niveaus - so unsere vor allem im Rahmen des BeSt-Projektes gewonnene Erfahrung - ist nicht gegenläufig zu einer Form der persönlichen Betreuung der Studierenden, sondern der persönliche Bezug kann geradezu Voraussetzung dafür sein, daß die Leistungsanforderungen für Studierende nachvollziehbar sind und nicht als ungerechtfertigte Zumutung empfunden werden. Der Begabtenförderung der unterschiedlichsten nationalen Systeme ist die Verknüpfung von Leistungsbereitschaft und persönlicher Betreuung im übrigen eine Selbstverständlichkeit, um Fachwissen, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen zu fördern. Wir tun gut daran, dies als Maßstab für alle Studierenden gelten zu lassen. Eine so verstandene Studienkultur bedeutet nicht nur für Studierende, sondern in gleichem Maße für Lehrende eingestandenermaßen eine lohnende Anstrengung. Die Diffusion einer angemessenen Studienkultur ins Unspezifische ist nach unseren Erfahrungen in hohem Maße abhängig von einer fehlenden universitären Sozialisation auf allen Ebenen.

4. *Delegation der Lehre in der Veranstaltungsabwicklung:* In vielen Fächern ist es gängige Praxis, Veranstaltungen ganz überwiegend durch Referate von Studierenden bestreiten zu lassen, ohne für eine angemessene Korrektur und Begleitung durch die Lehrenden zu sorgen. Selbst wo anschließenden Diskussionen Raum gegeben wird, werden diese als ein quasi-demokratischer Prozeß gehandhabt, bei dem es weniger auf richtiges Verständnis, als vielmehr auf die egalitäre Chance anzukommen scheint, zu Wort kommen zu können. Der Rückzug der Lehrenden in solchen Veranstaltungen auf die Funktion eines Moderators verkennt, daß Lehre auch einer sachgebundenen Verpflichtung, gleichzeitig aber einer persönlichen Verantwortung den Studierenden gegenüber auf Erkenntnisgewinn unterliegt. Zusätzlich zu den unterschiedlichen Formen einer Delegation von Lehre an die Studierenden wird daneben auch häufig den Mitarbeitern die Verantwortung für die Lehre übertragen. Nicht nur zeitweilige oder dauerhafte Vertretung durch Mitarbeiter sondern insbesondere der Rückzug der eigentlich Verantwortlichen aus dem Geschäft der Definition von Lehrinhalten und -anforderungen und der Sorge um eine Studienkultur ist hier zu kritisieren. Diese Praxis hat, wie uns ihre Verbreitung zeigt, durchaus den Charakter eines dominanten Musters.

Will man die genannten Punkte zusammenfassen, ist als eine wesentliche Ursache für eine lässige bis nachlässige Handhabung der Lehre das z.T. vollständige Fehlen von Gratifikationen zu nennen, die außerhalb der persönlichen Begeisterung Lehrender für den Gegenstand und den Umgang mit Studierenden liegen. Insbesondere stellt sich für viele ein Konkurrenzverhältnis zwischen der Lehre und der Forschung ein. Der Gewinn persönlicher Reputation in Form von Qualifikationsarbeiten oder Publikationen ist neben einer eventuellen Anerkennung durch einige Studierende jedoch fraglos erste Wahl. Der persönliche Preis für das Engagement in der Lehre, so wurde uns immer wieder in Gesprächen bestätigt, sei unverhältnismäßig hoch. Die fast vollständige Abwesenheit von positiven oder negativen Sanktionen im Bereich der Lehre verschärft das Ungleichgewicht.

In einer übergreifenden Perspektive können diese vorgestellten Probleme als Ausdruck einer zunehmend verbreiteten Verantwortungsdiffusion gedeutet werden. Verantwortungsdiffusion ist eher ein sozialwissenschaftlicher und kein moralischer Begriff. Er bezeichnet die Tatsache, daß unter bestimmten strukturellen Bedingungen bei wichtigen Akteuren eines organisierten Geschehens die Selbstzuschreibung von Zuständigkeit für das, was man heute Qualitätssicherung nennt, nicht erfolgt. Obwohl die Potentiale dafür in Form von fachlicher und organisatorischer Intelligenz vorhanden sind, werden Initiativen und deren Transaktions- und Kooperationskosten als unzumutbar angesehen. Mit Verantwortungsdiffusion ist somit ein Motivationsproblem benannt. Motivation bedeutet Belohnungsaufschub, den Verzicht auf den leichteren Weg, es ist ein emotionaler Zustand, der erzeugt sein will und der Einsatz mit Sinngebung, wenn nicht sogar mit Begeisterung verbindet. Dieser Zustand benötigt ein spezifisches soziales Milieu, das in den Universitäten abhanden gekommen ist. Wenn wir es nicht wenigstens partiell wiedergewinnen können, läuft alle Evaluation ins Leere.

Um in einer Universität der Verantwortungsdiffusion entgegenzuwirken, müssen positive Universitätsleitbilder und positive Motivationen gesammelt werden, wo sie sich in der Kooperation zeigen, und in die Fächer zurückgeführt und verstärkt werden. Nur so kann das Bild von der institutionellen Ignoranz einer Großuniversität verändert werden, die der Bedrohung nichts mehr aus eigener Kraft und eigener Intelligenz entgegenzusetzen scheint. Wir glauben, es gibt neben dem „Teufelskreis der Verantwortungsdiffusion“¹ auch „kreative Zirkel“ der Gewinnung von institutioneller

¹ Er entsteht über administrative Frustration, Demotivationsprozesse, Rückzug und Defektion.

Motivation. Solche Motivationen scheinen sich aber weder über bürokratisch-amtliche Wege und Aktenvorgänge noch über Gremien gewinnen zu lassen. Aus den darin zu findenden Entstellungen und Artefakten sind die Verweigerungen z.T. gerade hervorgegangen. Unsere Erfahrungen in PSL deuten darauf hin, daß die Aktivitäten des Beobachtens, Aufnehmens und Beratens erlauben, Fachidentitäten, universitäre Leitbilder zu sammeln, sie moralisch zu ermutigen, Qualität in der Universität öffentlich zu machen und Engagement zu sammeln, um so Verantwortung zu mobilisieren. Mobilisierung von Verantwortung aber kann wiederum nur in Abhängigkeit der Bindung an eine sachliche Dimension, an ein universitäres Leitbild erfolgen. Die ‚Qualität der Lehre‘ ist somit in unseren Augen wenn auch dynamisch, so doch nicht disponibel.

C. Ein Leitbild der Universität: Versuche und Irrtümer

Die Kritik an der deutschen Universität ist in den zurückliegenden Jahren nicht zimperlich gewesen.¹ Angesichts der Bedeutung der Universität für eine wissenschaftsbasierte Gesellschaft und für die volkswirtschaftliche und kulturelle Wertschöpfung war und ist sie berechtigt. Die Fassung der Kritik in universitätsfremde gesellschaftspolitische Leitbilder halten wir jedoch für ein Symptom der Misere. Wenn den externen Kritikern der Universität nicht bewußt ist, was eine Universität ist und welche Aufgaben ihr zukommen, verdoppelt sich das Problem durch falsche Rezepte.

Bevor wir auf die einzelnen externen Leitbilder eingehen, möchten wir zuvor der Institution Universität eine Funktionsbestimmung geben, die wissenschaftlichen und praktischen Maßstäben der Verortung standhalten kann. *Universitäten sind Treuhandsysteme*. Die nordamerikanischen Sozialwissenschaftler Talcott Parsons und Gerald M. Platt haben diesen Begriff geprägt.² Treuhandsysteme sind Verwalter fremder Interessen und Wertgegenstände. Sie haben sich dieser in Uneigennützigkeit anzunehmen. Das Treuhandverhältnis der Universitäten erstreckt sich auf das Treugut der anspruchsvollsten Wissensbestände einer Gesellschaft, die an die folgenden Generationen weitergegeben werden. Entscheidend dabei ist, daß diese Weitergabe nicht ausschließlich technisch erfolgen kann, sondern *der persönlich*

¹ Peter Glotz: Im Kern verrottet? Stuttgart 1996; Jürgen Mittelstraß: Die zeitgemäße Universität. Frankfurt a.M. 1994; Konrad Schily: Der staatlich bewirtschaftete Geist. Düsseldorf 1993; Niklas Luhmann: Universität als Milieu. Bielefeld 1992.

² Talcott Parsons u. Gerald M. Platt: Die amerikanische Universität (aus d. Amerik.), Frankfurt a.M. 1990.

gestalteten Koordination von Kognition und Expressivität bedarf.¹ Der Universität kommt nach dem strukturellen Bedeutungs- und Funktionsverlust der treuhänderischen Institutionen von Religion, Nation und Familie eine besondere und aktuelle Aufgabenstellung zu, weil sie Wissen aufbewahrt und gleichzeitig das Ziel hat, es zu überholen, es zu verbessern und zu erweitern. In der Inkorporation der entsprechenden Praktiken integriert sie rationale und nichtrationale Komponenten der Motivation.² *Die Universität ist eine Sozialisationsinstanz* und davon lebt die Reproduktion ihrer Wissensbestände. Gegen dieses Universitätsbild lassen sich die externen Leitbilder absetzen.

Universitäten sind, entgegen der Beliebtheit dieser Metapher, *keine Marktsysteme*, wer sie als Konsumorte begreifen will und nach ihren Klienten sucht, perpetuiert die Verständnislosigkeit für die Probleme der Universitäten. Universitäten können nicht als Supermärkte begriffen werden. Es ist ein Mißverständnis unserer Zeit, bei der Bewertung von Institutionen aller Art von feststehenden Präferenzen der Klienten und von Preisvergleichen ausgehen zu wollen. Universitäten, deren Leistungen gerade darin bestehen, Studien-, Lehr- und Forschungskulturen zu etablieren, fordern von allen Beteiligten Leistungsbereitschaft, insofern verlangen sie Kredit und Motivation. Das ist aber das Gegenteil von Konsum, es ist Konsumverzicht in einen Lebensmittelpunkt.³

Universitäten sind primär auch *keine bürokratischen Systeme*. Selbstverständlich bedürfen sie der Administration, aber das ist nicht der zentrale Zugang zu ihrer Funktion. Alle Begeisterung für effektives Management muß hier an eine Grenze stoßen. Die eindeutige Zuordnung von ungeklärten Situationen, Entscheidungen und administrativen Vollzügen kann es gerade dort nicht geben, wo die Hauptarbeit darin besteht, wechselseitiges Verständnis zwischen den Teilbereichen Forschung, Studium, Lehre und Verwaltung herzustellen.

Universitäten sind in ihrer zentralen Aufgabe auch *keine Systeme demokratischer Vereinigungen*.⁴ Treuhänderische Systeme sind asymmetrisch wegen des notwendigen Kompetenz- und Autoritätsgefälles z.B. zwischen

¹ Ebenda, S. 511.

² Ebenda, S. 179f.

³ Talcott Parsons und Gerald M. Platt sprechen von Intelligenz- und Affekt-Banking; vgl. ebenda, S. 262.

⁴ Ebenda, S. 180f, 204f.

Lehrenden und Lernenden. Die universitäre Partizipation verlangt in gewisser Weise mehr als formalisierte Interessenvertretung, sie fordert auch eine generationsübergreifende Solidarität.¹ Diese bewährt sich gerade in den kooperativen Kernbereichen von Forschung, Wissensvermittlung und intellektueller Bildung nur als akademische Gemeinschaft, vermittelt über soziale Steuerungsmedien wie Überzeugung und Einfluß, nicht jedoch gesteuert über Macht oder formalisierter Abstimmung.²

Es gibt noch andere Modelle der sozialen Beziehungen mit hohem Kurswert in unserer Gesellschaft wie z.B. therapeutische Kommunikation oder die Abwertung von Institutionen zugunsten persönlicher Autonomie. Vielleicht kann man zusammenfassend sagen, daß die Krise der Universität damit zusammenhängt, daß ihr mit ihrem strukturell unbegleiteten Größenwachstum³ ein eigenes Leitbild abhanden gekommen ist. Auch Universitäten müssen Systeme mit Grenzen sein, welche durchlässig sind, aber ihre Besonderheiten schützen können. Statt dessen sind sie in die Gesellschaft aufgegangen, sie sind in einer gänzlich anderen als der ursprünglichen Bedeutung des Wortes vergesellschaftet worden.⁴ Damit wurden sie auch gängigen Leitbildern mit großer sozialer Dominanz wie beschrieben ausgeliefert. Zu diesem Prozeß gehört, daß den Studierenden sehr häufig eine ernsthafte Entscheidung für eine Mitgliedschaftsrolle beim Übergang zum Studium und eine entsprechende Bindung nicht abverlangt wird.⁵ Das mag in jedem Einzelfall nachvollziehbar und verständnisheischend sein, aufs Ganze gesehen bedeutet dies einen Identitätsverlust einer zentralen Instituti-

¹ Ebenda, S. 295.

² Ebenda, S. 274; Commitment und Freiheit müssen sich nicht widersprechen. S. 216, 256f., 271, 297, 406f., 435.

³ „Eine Verbreiterung des Bildungsangebots war notwendig, aber sie durfte nicht ohne Neustrukturierung, ohne Setzung innovativer Akzente, vorgenommen werden.“ Manfred Eigen: Die deutsche Universität - Vielfalt der Formen, Einfalt der Reformen. In: Ders. u.a.: Die Idee der Universität. New York usw. 1988, S. 90.

⁴ Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. 2., um einen Nachtrag 1970 erw. Aufl., Düsseldorf 1971, S. 211ff.

⁵ Talcott Parsons und Gerald M. Platt: Die amerikanische Universität, aaO.: Treuhänderische Verantwortung bedeutet, Bindung an bestimmte Werte zu erzeugen, vgl. S. 523; zum Begriff ‚Affektive Solidarität‘ vgl. S. 295.

on.¹ Es fehlt an dem, was in einer klassisch zu nennenden Diktion, die Idee der Universität genannt wird.²

Die Defizite in Studium und Lehre bestätigen, daß es einerseits einen Zusammenhang mit dem gibt, was wir als Verantwortungsdiffusion bezeichnet haben. Andererseits vermitteln gerade in ihren Leistungen sehr eindrucksvolle Lehrveranstaltungen klare Vorstellungen vom treuhänderischen Auftrag der Universität. Wie ist nun eine reorganisierende Mobilisierung von Verantwortung vorstellbar?

D. Reform zwischen Kontrolle und Motivation: intermediäre Instanzen

Zunehmend dominante Reformrezepte, die sich für die deutschen Hochschulen herauschälen, setzen auf Kontrolle. Kontrolle hat im wesentlichen zwei Formen. Die erste Form besteht in der Kontrolle durch administrative Mittel, hierunter fallen insbesondere Ressourcenlenkung und Mittelumverteilung. Die zweite Form ist informationstechnischer Art. Sie hört auf die Namen Qualitätsmanagement und Zertifizierung. Diese zweite Form halten wir insofern für gefährlicher, als sie suggeriert, der Universität brauchbare Leitbilder und überzeugende Erfolge vorführen zu können. Beides halten wir für fragwürdig. Die Leitbilder beziehen sich weitaus weniger auf treuhänderische Organisationsbereiche, die besonders individuelle Verantwortung betreffen, sondern typischerweise auf technische Routineabläufe. Zwar sollen Abläufe im engen Kontakt mit den Betroffenen gewonnen werden. Dies Verfahren gleicht dem der Evaluation. Es grenzt nach unserem Verständnis aber an Aberwitz, beispielsweise von einem Professor durch Befragung eine immer detailliertere Beschreibung und damit Festlegung über die Lehre in seinem Fach festzuschreiben. Alle Auslassungen jedoch gefährden eine Zertifizierung.

¹ Identität ist nichts anderes als die Einheit angeeigneter und damit zukunftsfähig gemachter Herkunftsgeschichte; vgl. Hermann Lübbe: Die Universität im Geltungswandel der Wissenschaft. in: Manfred Eigen u.a.: Die Idee der Universität. New York usw. 1988, S. 134; Jürgen Habermas: Die Idee der Universität - Lernprozesse, ebd. S. 157. Habermas spricht von der ‚Erschöpfung des korporativen Bewußtseins‘ nach 1945.

² Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit, aaO., S. 8ff., 59, 65, 68, 133, 171. Schelsky beschreibt hier das Phänomen, daß Ideen in Motivation umgesetzt werden können, s. S. 129; Wilhelm v. Humboldt spricht davon, ein ideal müsse mit einer Idee verknüpft werden, vgl.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin. In: J.J. Engel u.a.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Leipzig 1990, 5.267,276.

Dahinter steht ein neuer Anlauf der Positivierung des relevanten Wissens in einer quasi-technischen Zerlegung. Das ist eine Disziplinierungsambition und gleichzeitig eine ungeheure Aufblähung von Detailinformationen ohne unvorhergesehene Situationen erfassen zu können. Die große Verschlangungseuphorie meldet sich dort gerade nicht, wo sie am Platz gewesen wäre. Wo es sich um die Wahrnehmung von Verantwortung und die Bewältigung wechselnder, sich immer neu stellender und komplizierter Aufgaben handelt, die Kreativität und Einsatz erfordern, sollten sich die Leitlinien durch Sparsamkeit zugunsten ihrer Fundierung auszeichnen. Wo Kontrolle ins Detail entartet, wo Ermutigung zur Verantwortung und Selbstbestimmung notwendig wäre, demotiviert man gerade die wichtigsten Akteure. „Wenige, einfache Organisationsgesetze“ seien das Geheimnis erfolgreicher Universitätspolitik, wußte Wilhelm v. Humboldt.¹ Gefährlich ist auch der zu Ende gedachte Gedanke, daß Zertifizierung einen gigantischen Schattenapparat neben den Hochschulen und Universitäten schaffen könnte, der diese weiter entwertet. Wenn einer habilitierten Oberärztin einer Universitätsklinik nicht zu trauen ist, solange sie nicht zertifiziert ist, handelt es sich um eine Dequalifikation. Unsere These ist, daß neben die Vorstellung von Kontrolle in Universitäten ein Verständnis für notwendige Motivationsprozesse und deren Rahmenbedingungen zu treten hat. Organisationsentwicklung hat Ansätze zur Selbstorganisation aus der Mitte zu fördern. Eben das ist Motivation.

Motivationen sind elementare Handlungsbereitschaften, in denen sich eher kurzfristige Interessen an der eigenen Person mit Handlungsregeln verbinden, in denen Wissen, Fertigkeiten, Erbauungen, Ansprüche und Sinn aufgehoben sind, und insofern dauerhafte Orientierungen etablieren. Von Belohnungsaufschub habe ich bereits gesprochen. Hochmotivierte Virtuosen in allen Gebieten und in anspruchsvollen Institutionen wie es Universitäten sein sollten, lächeln über den Gedanken des Aufschubs: Zumutung und Erfüllung verbinden sich. Diese Form der Selbstbindung ist Begeisterung, ist Hingabe an eine Sache², die auch einschließt, Opfer zu bringen. Auch das gehört zu den Konstanten in der menschlichen Natur,³ und wo im höheren Bildungswesen diese Form der besonderen menschlichen Qualität nicht

¹ Ebenda, S. 277.

² Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit, aaO., S.82, 126.

³ Hans Georg Gadamer: Die Idee der Universität - gestern, heute, morgen. in: Manfred Eigen u.a.: Die Idee der Universität. New York usw. 1988. S. 15f.

mehr thematisiert wird, besteht die Gefahr der Nivellierung und Diffusion von Werten.¹

Zu den komplizierten Rahmenbedingungen von Motivationen gehört, daß mehrere Formen der Bindung entstehen können. Dazu ist die sachliche Bindung an besonders anspruchsvolle Gegenstände zu rechnen, die ein dauerhaftes Gefühl der Werthaftigkeit erzeugen können. Wissenschaftliche Komplexe von Denk- und Handlungsmustern stellen Produkte des über Generationen denkend Produzierten dar, die denkend und handelnd nachvollzogen individuelle Identitäten schaffen können. Dieser zentrale Gedanke, der *sachliche und persönliche Bindung* zusammenfaßt zu einer tragenden universitären Motivation, stammt ebenfalls von W. v. Humboldt.²

Motivation ist von einer dritten Bindung getragen, die eine *moralische Qualität* hat. Wenn Vorstellungen über Aufgabenstellungen eines Zeitalters und über die Schicksale der Menschen eine besondere beflügelnde Kraft erhalten und die Verständigung darüber in Universitäten zu Hause ist³, können sich ‚Verstandeskultur‘, ‚Wissenschaftskultur‘, ‚Wissenschaftsmoral‘ entwickeln.⁴ Es handelt sich um die Verbindung von moralischen Visionen mit einer geglückten Institutionalisierung. Die moralische Dimension zeigt sich insbesondere in der Verantwortungsbereitschaft. Solche Verantwortungsgemeinschaften sind rar, oft utopisch geworden.⁵ Wenn man die Wirklichkeit unserer Universitäten vergleicht, mag das wie ein unangemessenes Pathos anmuten, wenn man erfolgreiches Studieren andernorts betrachtet, ist das eine Selbstverständlichkeit. Das sollte zu denken geben.⁶

Schließlich hat Motivation in der Universität eine *soziale Dimension*. Dort wo Austausch von Perspektiven in einer akademischen Gemeinschaft möglich ist, entsteht Ernsthaftigkeit und Verantwortung. Persönliche Bezie-

1 Eduard Spranger: Hochschule und Gesellschaft. Heidelberg 1973, S. 171.

2 Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Sprache, hrsg. von Michael Böhler. Stuttgart 1995, S.31.

3 Eduard Spranger: Hochschule und Gesellschaft, aaO., S. 383, 395; Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit, aaO., S. 8f., 59, 65, 68, 171.

4 Hermann Lübbe: Die Universität im Geltungswandel der Gesellschaft. In: Manfred Eigen u.a.: Die Idee der Universität. New York usw. 1988, S. 136.

5 Eduard Spranger: Hochschule und Gesellschaft, aaO., S. 400.

6 „Man erwartet von amerikanischen Studenten, daß sie sich geistig mit dem beschäftigen, was sie studieren. Forschung sollte ein anregendes und aufregendes Erlebnis sein. Man treibt Wissenschaft; weil man von ihr begeistert ist, ja weil man ihr verfallen ist - wie so eine Art lebenslanger Liebesgeschichte.“ Vgl. Manfred Eigen: Die deutsche Universität - Vielfalt der Formen, Einfall der Reformen. In: Ders. u.a., Die Idee der Universität. New York usw. 1988, 5.98.

hungen sind ein Motivationsfaktor auch unter Bedingungen, die nichts mit Beziehungen primärer Vertrautheit zu tun haben. Es geht um eine Respezifikation von Solidarität unter diesem Gesichtspunkt.¹

Warum sind alle großen Erfolge der Forschung bislang in Zentren erbracht worden?² Man sehe sich die Vorworte von Autoren erfolgreicher Bücher an. Sie berichten unisono von Kommunikationsstrukturen in akademischen Gemeinschaften, denen sie sich verpflichtet fühlen. Zu den falschen und revisionsbedürftigen Kontrastierungen gehört auch die von Gemeinschaft und Gesellschaft. Motivationen sind keine einsamen Entscheidungen, sie sind auf soziale Vermittlung und Dialoge angewiesen.³ Bei Parsons/Platt ist deshalb auch von gesellschaftlicher Gemeinschaft die Rede.⁴ Zwischen Macht und Kontrolle einerseits und Einfluß und Verpflichtung durch Motivationsvorgänge andererseits sollte ein Weg gefunden werden. *Man kann Universitäten nicht ohne Aufbruchstimmung und persönliches Engagement reformieren.*

In dieser Hinsicht hat das Konzept der Mainzer Evaluation als beobachtendes, diskursives und responsives Verfahren unerwartete Erkenntnisse sozusagen als Nebeneffekt zu Tage gefördert. Sozialwissenschaftlich bekannt ist die Tatsache, daß in großen Sozialsystemen Beziehungen so anonym zu werden pflegen, daß die Partikularinteressen sich einer eher verschleiernenden als einer realistischen Darstellung ihrer Situationen und Lagen bedienen. In Akten, Zahlenwerken und Gremien finden sich oft sorgsam gehütete Artefakte, weniger realistische Beschreibungen von Problemlagen. In der persönlichen und kollegialen Kommunikation vor Ort dagegen wechselt der Stil der Selbstdarstellung erstaunlich radikal. Probleme werden offen benannt, Motive offengelegt und es dominiert Sachlichkeit und kollegiales Vertrauen.

Ebenso offen wird Mißtrauen gegenüber hoheitlichen Instanzen innerhalb und außerhalb der Universität geäußert. Zur Sprache kommt auch immer wieder, daß öffentliche Äußerungen über die Universität als eine Zumutung

1 Helmut Wilke: Systemtheorie III, Steuerungstheorie. 2.Aufl. Stuttgart 1998, S. 279f.

2 Manfred Eigen: Die deutsche Universität - Vielfalt der Formen, Einfachheit der Reformen. In: Ders. u.a.: Die Idee der Universität. New York usw. 1988, S. 100.

3 Karl Raimund Popper, John C. Eccles: Das Ich und sein Gehirn (aus d. Engl.), München/Zürich 1977, S. 76; auch Wilhelm v. Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin, aaO., S. 274 sowie ders.: Schriften zur Sprache, aaO., S. 26.

4 Zum Begriff der universitären Gemeinschaft vgl. Talcott Parsons und Gerald M. Platt: Die amerikanische Universität, aaO.: S. 271-280, 295ff.

empfunden werden, die keinerlei Bereitschaft aufkommen lassen, der eigenen Sicht der Dinge angemessenes Gehör in der Öffentlichkeit oder sei es nur in der eigenen Universität zu verschaffen. Wir ziehen daraus zwei Schlüsse:

1. Die universitätseigenen Verständigungswege erfüllen nicht mehr ihre Funktion. Die Universität ist sich selbst fremd geworden und ist nicht in der Lage, sich von sich selbst ein angemessenes Bild ihrer spezifischen Situationen zu machen.
2. Formen akademischer Gemeinschaft und entsprechender Verständigung lassen sich offensichtlich herstellen und wiedergewinnen, wo die unmittelbare Anschauung hergestellt werden kann und persönliche Beziehungen motivierend wirken.

Wir wollen das selbstverständlich nicht dahingehend überbewerten, daß solche Ausnahmesituationen der Verständigung eine Universität mit 30.000 Studierenden verändern könnten. Das Problem stellt sich anders. Besonders an den Schnittstellen, wie denen zwischen Universitätsleitung und Fachbereichen, zwischen Verwaltung und Fächern, zwischen den Fachbereichen und zwischen den Fächern untereinander, und nicht zuletzt auch zwischen den Fächern und Personen, zwischen Studierenden, Professoren, akademischen Mitarbeitern und Abteilungsleitern der Verwaltung muß es Chancen eines Austausches geben, der Perspektiven zusammenführt. Ein solcher Austausch gelingt an der Mainzer Universität mit der bereits genannten Kooperation zwischen PSL und der zuständigen Abteilung für Studium und Lehre. Es ist erstaunlich, welche wirklichkeitsnahen Bilder sich gewinnen lassen, wenn der Versuch gemacht wird, scheinbar unvereinbare Aspekte ohne den Druck von Gewinn und Verlust miteinander zu vergleichen.

Diese Transfer- und Vermittlungsaufgaben können von *intermediären Instanzen* übernommen werden. Sie haben keine Entscheidungsbefugnis, statt dessen bieten sie eine kollegiale Beratung an, die im Schatten der regulären Instanzen und Berichts- und Entscheidungswege Universitätsangehörige zu Wort kommen läßt und Probleme abbildet. Im Zusammenspiel von Mensch und Organisation sind neue Beobachtungsmöglichkeiten notwendig.¹ In jeder Institution, in jeder Organisation existieren neben den verfestigten Interaktionssystemen und den von ihnen favorisierten Sichtweisen

¹ Helmut Willke: Systemtheorie III, Steuerungstheorie, aaO., S. 290, 295f., dort findet sich auch der Begriff ‚collective mind‘.

auch Ausblendungen anderer Perspektiven. Die Konflikte dieser „Doppelkultur“ der Organisation sind nicht ungefährlich. Informelle „Interaktionsebenen“¹ müssen die Selbstverständigung in die Offiziellebene zurückholen, wenn darin wichtige Funktionen der Organisation aufgehoben sind. Das kann nicht per Dekret geschehen, sondern dieser subtile Prozeß erfordert Vermittlungsarbeit, die typischerweise von intermediären Instanzen geleistet werden kann. Der Mangel an formalen Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten seitens dieser intermediären Instanzen bietet gerade in der jetzigen Lage der Universitäten die Chance, auf Grund interner Mobilisierung organisationelles Reformbewußtsein entstehen zu lassen.

Innerhalb einer Universität sollten solche Instanzen zwischen Wissenschaft und Verwaltung sowie zwischen Wissenschaft und Wissenschaft selbst der Wissenschaft zuzurechnen sein. Dabei hat PSL als eine solche intermediäre Instanz davon profitiert, daß neben der praktischen, organisatorischen Beschäftigung mit Projekten, Lehrberichten, Studienfragen, Evaluation und Nachwuchsförderung auch eine theoretische Befassung mit Fragen der Universität als einem sozialwissenschaftlichen Gegenstand eine Rolle gespielt hat.²

¹ Johann August Schülein: Mikrosoziologie. Opladen 1983. S. 231ff.

² Vorlesungen über die Universität waren im Rahmen der Philosophischen Fakultät im 19. und beginnenden 20. Jhd. eine allgemeine Übung. Dafür stehen bekannte Namen, z.B. Schelling, Fichte, Paulsen, Scheler; vgl. Eduard Spranger: Hochschule und Gesellschaft, aaO., S. 392. Heutige Bücher über diesen Gegenstand sind Klagesammlungen oder quasi-technische Organisationsanweisungen.

Schreier

Vielen Dank, Herr Hennen. Es besteht sicher kein Zweifel, daß Kooperation, Kommunikation, Moderation und Vertrauensbildung ganz wichtige interne Mobilisierungsfaktoren sind. Wir wissen ja auch, daß die in der Wirtschaft praktizierten Qualitätssicherungssysteme auf die Motivation, das Engagement und die Mitarbeit aller gerichtet sind, damit Qualitätsverbesserung ein lebendiges System bleibt.

Wir sollten unmittelbar fortfahren und an der Schnittstelle zu dem darauf folgenden thematischen Block etwas Zeit für die wichtigsten Fragen nehmen, die sich aus diesen beiden Vorträgen ergeben. Ein häufig erörtertes Problem, auf das man sowohl in der Literatur als auch in Gesprächen immer wieder stößt, betrifft die Einbeziehung von Studierenden in den Prozeß der Qualitätssicherung. Es wurde heute auch schon angesprochen: die Frage, in welcher Form man Studierende einbezieht und welche Rolle sie spielen sollen, muß uns weiterhin beschäftigen. Ich danke deswegen Herrn Daniel, daß er sich bereit erklärt hat, aus dieser Perspektive die Frage der Qualitätssicherung noch einmal aufzugreifen. Ich denke, daß ich den Titel Ihres Beitrags richtig verstehe, Herr Daniel, und bitte Sie, zu beginnen.

Vortrag
Professor Dr. Hans-Dieter Daniel
Studentische Beurteilung Von Lehrveranstaltungen –
Anlage, Durchführung und Ergebnisse eines
Modellprojekts an der Universität Mannheim

1. Das öffentliche Unbehagen an den Universitäten

In einer Umfrage unter deutschen Führungspersönlichkeiten brachte das Institut für Demoskopie Allensbach das Thema Bildungssystem zur Sprache (vgl. Piel 1995). Im Vergleich zu den Fachhochschulen wurden die Universitäten verheerend beurteilt: Während über 80 Prozent der befragten Führungskräfte der Meinung sind, daß an den Fachhochschulen alles in allem eher gute Arbeit geleistet wird, haben von den Universitäten nur 28 Prozent einen positiven Eindruck (vgl. Abb. 1).

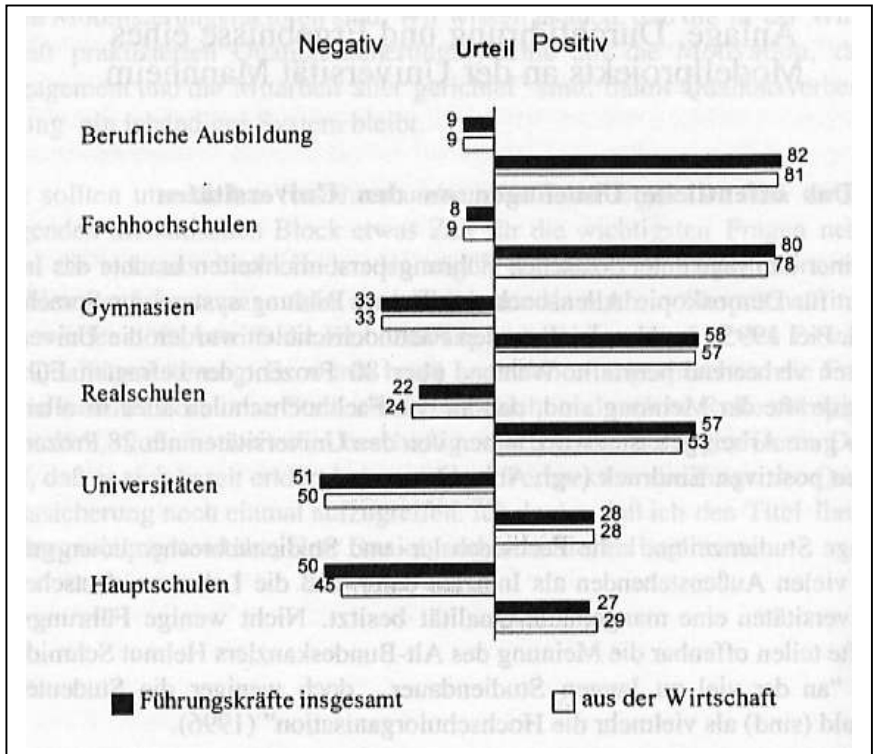
Lange Studienzeiten, hohe Fachwechsler- und Studienabbrecherquoten gelten vielen Außenstehenden als Indizien dafür, daß die Lehre an deutschen Universitäten eine mangelhafte Qualität besitzt. Nicht wenige Führungskräfte teilen offenbar die Meinung des Alt-Bundeskanzlers Helmut Schmidt, daß „an der viel zu langen Studiendauer... doch weniger die Studenten schuld (sind) als vielmehr die Hochschulorganisation“ (1996).

2. Evaluationsbedarf

Daß es unbestreitbar Mängel in der Lehre gibt, zeigen nicht zuletzt die Kommentare der Studierenden zu den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen. Vielfach wird beklagt, daß Pflichtveranstaltungen sich zeitlich überschneiden oder daß Lehrveranstaltungen nicht aufeinander aufbauen. Berichtet wird von Dozenten, die den Begriff Vorlesung sehr wörtlich nehmen und Woche für Woche aus einem nicht selbst verfaßten Buch vorlesen oder von einem vergilbten Manuskript“ ablesen. Nach Auskunft der Studierenden soll es Dozenten geben, die in ihrem Seminar „überhaupt nichts sagen, nicht einmal in der ersten Stunde“. Die Studierenden berichten auch von Lehrveranstaltungen, die gar nicht stattfinden, häufig ausfallen oder von den Dozenten im Laufe des Semesters regelrecht „leer gelesen“ werden. Selbst

Abbildung 1

Führungskräfte: Urteil über Schulen und Hochschulen



Frage: „Zur Zeit werden in unserem Bildungssystem verschiedene Schwachpunkte bemängelt und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. Wo liegen die Schwachpunkte? Ich lese Ihnen einmal einige Bereiche vor. Wo, in welchem Bereich wird alles in allem eher gute Arbeit oder eher schlechte Arbeit geleistet?“ (Ergebnisse in Prozenten)

Quelle: Allensbacher Archiv, Elite-Panel 3241, September 1993

Vertreter der Standesorganisationen räumen mittlerweile ein, daß die Notwendigkeit von Evaluierungen in der Lehre genährt wird durch „Fehlritte seitens schwarzer Schafe“. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates (1993, S. 53-55) verlangen die offenkundigen Funktionsmängel und die öffentliche Kritik an den Hochschulen nach internen und externen Verfahren der Evaluation. Hierzu gehört nach Meinung des Wissenschaftsrates auch die Entwicklung von Instrumenten für die Bewertung der Lehre durch Studierende und Absolventen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt von derartigen Verfahren, die in anderen Ländern und an einzelnen deutschen Hochschulen üblich und allgemein akzeptiert sind, vermehrt Gebrauch zu machen: Beispielsweise gibt es an den meisten US-amerikanischen Universitäten Hörerbefragungen schon seit Mitte der 50er Jahre (vgl. Ewell 1992, S. 57 f). An der Universität Harvard wurde Mitte der 70er Jahre die Evaluierung von Lehrveranstaltungen durch Studierende auf freiwilliger Basis eingeführt. Im ersten Jahr stimmten nur wenige Lehrende der Befragung ihrer Hörer zu. Heute weiden über 80 Prozent der Lehrveranstaltungen, die von mehr als 20 Studenten besucht werden, auf diese Weise evaluiert (Wilkinson 1992, S. 93). In Kanada lassen vier von fünf Universitäten regelmäßig die Lehrveranstaltungen durch die Studierenden beurteilen (Saroyan und Donald 1994, S. 287). In der Schweiz wurden 1993 die beiden technischen Hochschulen, die direkt dem Bund unterstellt sind, durch den ETH-Rat beauftragt, ab dem Wintersemester 1993/94 alle Lehrveranstaltungen im Turnus von drei Semestern mittels Befragung der Studierenden bezüglich ihrer didaktischen Unterrichtsqualität zu evaluieren (Hänni 1994). An der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer werden von der Hörerschaft seit 1969 schriftliche Befragungen in allen Lehrveranstaltungen organisiert (Ebling 1993).

In der Bundesrepublik Deutschland hatte bereits im Jahre 1988 im Rahmen eines Symposiums der Westdeutschen Rektorenkonferenz eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Friedhelm Neidhardt zum Thema „Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleiche in der Lehre“ Studenten- und Absolventenbefragungen empfohlen (vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989, S. 122 f.). Diese Empfehlung bewirkte im deutschen Hochschulsystem, das nach Heckhausen (1988, S. 34) eine „große Dickfelligkeit“ und „Fähigkeit zur Selbstimmunisierung“ erworben hat, zunächst nur wenig. Erst nach den Studentenprotesten im Wintersemester 1988/89 und nachdem das Nachrichtenmagazin Der Spiegel im Wintersemester 1989/90 die Studiensituation in den 15 meiststudierten Fächern bundesweit an 500 Fachbereichen durch Studierende beurteilen ließ, sind Befragungen der unmittelbar Betroffenen zur „Qualität der Lehre“ zum Gegenstand von Förderprogrammen und Modellprojekten geworden. An der Universität Mannheim beispielsweise

stimmte der Senat im Oktober 1991 auf Antrag des Allgemeinen Studierendenausschusses der Durchführung eines Modellprojekts zur Evaluierung der Lehre zu.

3. Zielsetzungen des Modellprojekts

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

Im Rahmen des Modellprojekts wurden folgende Erhebungen durchgeführt:

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

Die Befragung der Lehrveranstaltungsteilnehmer wurde ergänzt um folgende Erhebungen:

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

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

4. Erhebungsinstrumente

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

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

5. Veröffentlichung studentischer Veranstaltungskritik

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

6. Ausgewählte Ergebnisse der Hörerbefragungen

6.1 Zufriedenheit der Studierenden mit den Lehrveranstaltungen

Die Urteile der Studierenden über die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen fielen überwiegend positiv — und damit besser als erwartet — aus:

Auf einer sechsstufigen Notenskala (Verankerung: 1 = sehr zufrieden, 6 = sehr unzufrieden) wurden die großen Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“ im Durchschnitt mit 3.25, die 1 20 vorlesungsbegleitenden Übungen und Tutorien mit 2.6 respektive 2.1 bewertet. Faßt man pro Lehrveranstaltung die Skalenwerte 1 bis 3 (zufriedene Hörer) und 4 bis 6 (unzufriedene Hörer) zusammen, dann zeigt sich, daß

- zwei Drittel der Vorlesungen,
- 91 Prozent der vorlesungsbegleitenden Übungen und
- 97 Prozent der Tutorien im positiven Bereich der Notenskala bewertet wurden.

Ebenfalls überwiegend positiv wurden die Lehrveranstaltungen „Statistik für Wirtschaftswissenschaftler“ der Fakultät für Volkswirtschaftslehre und Statistik sowie die Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft beurteilt. Von den zehn evaluierten Statistikkursen (mittlere Beurteilung: 2.9) erhielten acht gute bis befriedigende Beurteilungen (ein Kurs erhielt die Note 2.0, sieben Kurse Beurteilungen zwischen 2.25 und 2.9), zwei Kurse wurden mit der Note „ausreichend“ beurteilt.

Auch die Hörer in den 346 Lehrveranstaltungen der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft waren mit

- 82 Prozent der Einführungsveranstaltungen (mittlere Beurteilung: 2.9),
- 96 Prozent der Tutorien (mittlere Beurteilung: 2.0),
- 87 Prozent der Vorlesungen (mittlere Beurteilung: 2.3),
- 94 Prozent der wissenschaftlichen Seminare (mittlere Beurteilung: 2.4) und
- 89 Prozent der sprachpraktischen Übungen (mittlere Beurteilung: 2.4)
- mehr oder weniger zufrieden.

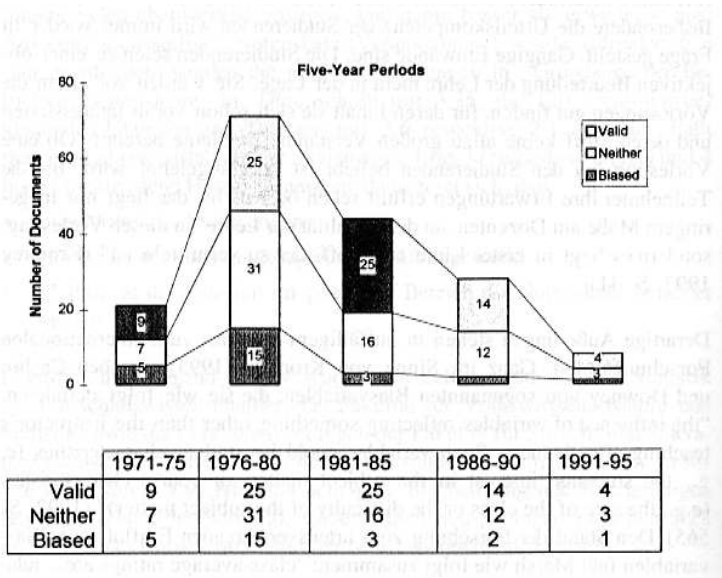
6.2 Lehrveranstaltungsbeurteilung: Der Einfluß von potentiellen Biasvariablen

Jede Evaluation der Lehre wirft gewichtige methodische Probleme auf und ruft leicht Mißtrauen, Widerstand und Kritik hervor (vgl. Süllwold 1992). Insbesondere die Urteilskompetenz der Studierenden wird immer wieder in Frage gestellt. Gängige Einwände sind: Die Studierenden seien zu einer objektiven Beurteilung der Lehre nicht in der Lage. Sie würden vor allem die Vorlesungen gut finden, für deren Inhalt sie sich schon vorab interessierten und deren Stoff keine allzu großen Verständnisprobleme bereite: „Ob eine Vorlesung bei den Studierenden beliebt ist oder abgelehnt wird, ob die Teilnehmer ihre Erwartungen erfüllt sehen oder nicht, das liegt nur in geringem Maße am Dozenten, an der ‚Qualität der Lehre‘ in dieser Vorlesung, sondern es liegt in erster Linie am Stoff, der zu vermitteln ist“ (Kromrey 1993, S. 41).

Derartige Äußerungen stehen in auffälligem Kontrast zum internationalen Forschungsstand. Ganz im Sinne von Kromrey (1993) sprechen Cashin und Downey von sogenannten Biasvariablen, die sie wie folgt definieren: „the influence of variables reflecting something other than the instructor’s teaching effectiveness. Such variables could be student characteristics (e.g., the students’ interest in the subject matter) or course characteristics (e.g., the size of the class or the difficulty of the subject matter)“ (1992, S. 565). Den Stand der Forschung zum urteilsverzerrenden Einfluß von Biasvariablen faßt Marsh wie folgt zusammen: „class-average ratings are... relatively unaffected by a variety of variables hypothesized as potential biases“ (1984, S. 707). Zu einer sehr ähnlichen Einschätzung kommt Cashin: „In general, student ratings tend to be statistically reliable, valid, and relatively free from bias, probably more so than any other data used for faculty evaluation“ (1988, S. 4). Auch die von Rindermann (1996) mit dem Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (vgl. Rindermann und Amelang 1994) durchgeführten Hörerbefragungen haben ebenfalls keine Hinweise auf praktisch bedeutsame Biasvariablen geliefert. Eine von Greenwald (1997) durchgeführte Literaturanalyse zeigt, daß zwischen 1971 und 1995 bedeutend mehr Studien publiziert wurden, die zu dem Ergebnis kamen, daß studentische Urteile über Lehrveranstaltungen valide sind, als Studien, die Urteilsverzerrungen (Biases) nachweisen konnten (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2

Shifting Appraisals of Validity of Student Ratings



This figure summarizes the author's categorization of study conclusions on the basis of abstracts retrieved from electronic searches of PsycINFO and ERIC, using for both databases the search query (student rating\$1 or teaching evaluation\$1) and (bias or valid\$3 or invalid\$3). The \$n suffix included in the search any words found by appending up to n letters after the stem. Categorization as „biased“ indicates study conclusions that student ratings of instruction are contaminated by one or more extraneous influences. The ERIC search was limited to unpublished reports in order not to have the two searches produce duplicates.

Quelle: Greenwald 1997, S. 1183.

Um den Einfluß potentieller Biasvariablen auf die Beurteilung der Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“ empirisch überprüfen zu können, wurde eine multiple Regressionsanalyse mit Dummy-Variablen durchgeführt. Die Analyse zeigt, daß einige der berücksichtigten Studentenmerkmale zwar einen statistisch signifikanten Einfluß auf die Beurteilung der Vorlesungen haben. Doch weder der Studiengang noch das Studienalter (Fach- und Hochschulsesemester), die voruniversitäre Bildung (Art der Hochschulzugangsberechtigung, Abiturnote, Berufsausbildung und Berufstätigkeit vor dem Studium), das Geschlecht, das Lebensalter oder die Studienabbruchneigung üben einen praktisch bedeutsamen Einfluß auf die Beurteilung der Vorlesungen aus (Varianzanteil der Variablen jeweils < 1 %). Auch die in der Klausur erwartete Fachnote verzerrt nicht in statistisch oder praktisch bedeutsamer Weise das Urteil der Hörer über die Vorlesung (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1

Zusammenhang zwischen der erwarteten Fachnote in der Klausur BWL I bzw. BWL II und der Zufriedenheit der Hörer mit der Vorlesung insgesamt, aufgeschlüsselt nach den sechs Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“

„Wie zufrieden sind Sie mit dieser Vorlesung insgesamt?“	Vorlesung					
Erwartete	A	B	C	D	E	F
Fachnote	im Ø	im Ø	imØ	imØ	imØ	imØ
1,0-2,7	2,1	2,6	2,5	2,6	3,9	4,6
2,8 .3,3	2,2	2,6	2,6	3,4	4,2	5,2
3,4 .3,7	2,2	2,9	2,9	2,8	4,3	4,4
> 3,8	2,2	2,8	2,8	2,2	4,6	4,7
keine Angabe	2,3	2,7	2,9	3,1	4,3	4,3
^r erwartete Note/ Zufriedenheit	.04	.07	.12	.05	.15	-.01

Lediglich das Interesse der Hörer am Lernstoff steht in einem statistisch (t-Wert = 14.70, p .001) und praktisch (Varianzanteil: 17 %) bedeutsamen Zusammenhang zur Zufriedenheit der Hörer mit der Vorlesung (vgl. Tab. 2). Hörer der Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“ (BWL I und BWL II), die unabhängig von der Art der Vermittlung den Lernstoff der Vorlesung interessant finden, urteilen im Durchschnitt 0.7 bis 1.3 Skalenpunkte positiver als Hörer, die den Lernstoff nicht interessant finden. Das Interesse am Lernstoff beeinflusst jedoch lediglich das Niveau, nicht jedoch die Richtung der Beurteilung: Beide Hörergruppen sind mit der Vorlesung A in der Tendenz zufriedener als mit den Vorlesungen B, C und D und mit den Vorlesungen A, B, C und D wesentlich zufriedener als mit den Vorlesungen E und F.

Das Interesse der Hörer am Lernstoff wurde auch von Marsh in den auf sehr breiter statistischer Basis durchgeführten Bias-Studien (mehr als 50000 beurteilte Lehrveranstaltungen) als der mit Abstand bedeutsamste Einflußfaktor identifiziert: „The effect of prior subject interest on SEEQ (Students, Evaluations of Educational Quality, Anmerkung des Verfassers) scores was greater than that of any of the other background variables considered by Marsh (1980, 1983)“ (Marsh und Dunkin 1992, S. 195). Angesichts der vorliegenden empirischen Evidenz scheinen Zweifel an der Fairneß studentischer Urteile weitgehend unbegründet zu sein. Sofern von einzelnen Personen- oder Veranstaltungsmerkmalen (z. B. Interesse am Lernstoff, Größe der Lehrveranstaltung) ein urteilsverzerrender Effekt ausgeht, kann er – wie oben gezeigt wurde – auf statistischem Wege kontrolliert werden.

Tabelle 2

Zufriedenheit mit der Vorlesung insgesamt, aufgeschlüsselt nach Hörern, die am Lernstoff (unabhängig von der Art der Vermittlung) interessiert respektive nicht interessiert sind

Vorlesung	Interesse am Lernstoff	
	ja	nein
	Zufriedenheit mit der Vorlesung	
	imØ	imØ
A	2,2	3,2
B	2,6	3,4
C	2,7	3,4
D	2,8	3,5
E	4,0	4,8
F	4,1	5,4

Anmerkungen: Prozentanteil am Lernstoff interessierter Studenten: Vorlesung A: 95 %, Vorlesung B: 87 %, Vorlesung C: 85 %, Vorlesung D: 58 %, Vorlesung E: 57 %, Vorlesung F: 63 %. Varianzaufklärung: Faktor A (Interesse) = 17 %, Faktor B (Vorlesung) = 24 %, Interaktion (AxB) = 0,3 % (sequentielle 2-faktorielle Varianzanalyse)

Kritischer als die Fairneß ist die Reliabilität studentischer Urteile einzuschätzen. Die Ergebnisse der an der Universität Mannheim durchgeführten Hörerbefragungen haben deutlich gemacht, daß verschiedene Hörergruppen die gleiche Lehrveranstaltung (in Form von Parallelkursen angeboten) recht unterschiedlich einschätzen können (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3

Mittlere Zufriedenheit verschiedener Hörergruppen mit identischen vorlesungsbegleitenden Übungen (Parallelveranstaltungen)

Dozent		Übung (Parallelveranstaltung)							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	imØ	1,6	1,9	2,0	2,3	2,5			
	N	12	53	49	68	54			
B	imØ	2,0	2,1	2,2	2,4				
	N	42	32	22	37				
C	imØ	2,0	2,1	2,2	2,4				
	N	29	41	74	99				
D	im Ø	2,3	2,4	2,5					
	N	108	50	29					
E	imØ	2,3	2,3	2,5	2,5				
	N	125	78	49	106				
F	imØ	1,8	2,1	2,3	2,4	2,5	2,5	2,6	2,7
	N	17	42	65	64	111	60	120	25
G	im Ø	2,0	2,2	2,4	2,4	2,5	2,7	2,7	2,9
	N	19	45	58	55	61	102	121	25
H	im Ø	2,4	2,5	2,9	2,9	3,2			
	N	48	34	18	71	47			
I	imØ	2,7	2,8	2,8	3,0				
	N	66	79	59	72				
J	imØ	2,4	3,2	3,3	3,3				
	N	24	53	62	67				
K	imØ	3,2	3,3	3,6	3,7				
	N	39	70	56	24				
L	im Ø	3,8	4,5	5,0					
	N	4	2	3					

Anmerkung: Die Frage lautete: „Wie zufrieden sind Sie mit dieser Übung insgesamt?“ (Verankerung der Antwortskala: 1 = sehr zufrieden, 6 = sehr unzufrieden). Die Parallelveranstaltungen der Dozenten A, F, G, H und J wurden von den jeweiligen Hörergruppen statistisch signifikant ($p < .05$), die der Dozenten C und K in der Tendenz ($p < .10$) unterschiedlich beurteilt.

Dozent A beispielsweise hat fünf parallele Übungen zu einer der sechs Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“ durchgeführt. Auf einer sechsstufigen Notenskala wurde die Übung 1 des Dozenten mit zwölf Hörern im Durchschnitt mit 1.6 bewertet. Die Übung 5 mit 54 Hörern wurde demgegenüber im Durchschnitt mit 2.5 beurteilt. Etwa die Hälfte aller Dozenten wurde in ihren Parallelveranstaltungen von den jeweiligen Hörergruppen statistisch signifikant unterschiedlich beurteilt (d.h. auf der sechsstufigen Notenskala variierte die mittlere Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung um eine ganze Note). Ähnliche Erfahrungen berichtet Greenwald (1997, S. 1182): „My interest in student ratings had a sudden onset. In 1989, I received the highest student rating evaluations I had ever received at University of Washington, for teaching an undergraduate honors seminar. The sudden interest came, not then, but a year later, when I received my lowest ever evaluations. The two ratings were separated by eight deciles according to the university's norms – about 2.5 standard deviations apart. But these two ratings were for the same course, taught in the same fashion, with a syllabus that was only slightly changed“. Die geringe Reliabilität der studentischen Zufriedenheitsurteile hat zur Folge, daß von einem „Dozenten-Ranking“ abgesehen werden muß. In unserem Beispiel sind die Dozenten A bis J in etwa gleich gut beurteilt worden. Mit den Lehrveranstaltungen der Dozenten K und L waren die Studierenden allerdings deutlich weniger zufrieden.

Süllwold (1992) hat darauf hingewiesen, daß unter methodischen Gesichtspunkten ein Vergleich von Lehrveranstaltungen immer dann problematisch ist, wenn die Lehrveranstaltungen von verschiedenen Studentengruppen beurteilt werden. Die günstigsten Voraussetzungen für einen Vergleich wären gegeben, wenn alle zu vergleichenden Lehrveranstaltungen von der gleichen Studentengruppe beurteilt würden. An den Universitäten ist dieser Untersuchungsplan allerdings schwer zu realisieren, weil –zumindest in den wenig regulierten Studiengängen – nur eine relativ kleine Gruppe von Studenten dieselbe Konfiguration von Lehrveranstaltungen besucht. Das von Süllwold (1992) beschriebene Untersuchungsdesign würde es auch erlauben, die studentischen Urteile einem strengen Reliabilitätstest zu unterziehen (vgl. auch Rindermann 1998).

Die Übereinstimmungsreliabilität (ausgedrückt im Intraclass-Korrelations-Koeffizienten) konnte anhand von Daten überprüft werden, die dem Autor dankenswerterweise von der Bankakademie in Frankfurt am Main zur Verfügung gestellt wurden. An der Bankakademie besucht eine Jahrgangskohorte (Kurs) jeweils dieselben Lehrveranstaltungen. Diese werden von den

Kursteilnehmern hinsichtlich Stoffgliederung, verständlicher Darstellung der Vorlesungsinhalte, Verdeutlichung des Stoffes durch Fälle/Aufgaben, Medieneinsatz (Projektor, Tafel), Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit und Engagement des Dozenten vergleichend beurteilt. Tabelle 4 zeigt, daß die Intraclass-Korrelations-Koeffizienten – je nach Beurteilungsdimension und Kurs – zwischen .00 und .46 liegen. Intraclass-Korrelations-Koeffizienten in dieser Höhe drücken eine relativ geringe Urteilskonkordanz aus. Aus statistischer Sicht muß die Übereinstimmungsreliabilität der studentischen Urteile deshalb als wenig befriedigend bezeichnet werden (dies gilt im übrigen auch für die Übereinstimmung gutachterlicher Stellungnahmen von Wissenschaftlern für Fachzeitschriften, vgl. Daniel 1993).

Tabelle 4

Übereinstimmungsreliabilität studentischer Urteile über Lehrveranstaltungen: Beurteilung von fünf Lehrveranstaltungen (BBL, BWL, VWL, BR, PW) an einer Bankakademie durch jeweils identische Hörergruppen (Intraclass-Korrelations-Koeffizienten)

Beurteilungs-Dimension	Kurs A (N = 12 Hörer)	Kurs B (N =24 Hörer)
Stoffgliederung	.23	.19
Verständliche Darstellung der Vorlesungsinhalte	.46	.00
Verdeutlichung des Stoffes durch Fälle/Aufgaben	.35	.07
Medieneinsatz (Projektor, Tafel)	.35	.14
Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit	.35	.45
Engagement des Dozenten	.45	.37

6.3 Korrelate der individuellen Zufriedenheit

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

Die Studierenden in den Lehrveranstaltungen des betriebswirtschaftlichen Grundstudiums erwarten vor allem, daß sie in der Vorlesung, die sie besuchen, etwas lernen. Die Antworten der Hörer auf die Frage „Wieviel haben Sie Ihrer Meinung nach in dieser Vorlesung gelernt?“ sind in allen Vorlesungen mit Abstand der beste Prädiktor für die individuelle Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung ($r = .77$, $N = 2295$). In allen Vorlesungen sind die Studierenden um so zufriedener, je mehr sie in der Vorlesung meinen, gelernt zu haben (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5

Zusammenhang zwischen der Menge des in der Vorlesung subjektiv Gelernten und der Zufriedenheit der Hörer mit der Vorlesung insgesamt, aufgeschlüsselt nach den sechs Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“

„Wie zufrieden sind Sie mit dieser Vorlesung insgesamt?“

„Wieviel haben Sie Ihrer Meinung nach in dieser Vorlesung gelernt?“	Vorlesung					
	A im Ø	B im Ø	C im Ø	D im Ø	E im Ø	F im Ø
sehr viel	1,5	1,7	1,8	1,9	1,5	1,6
2	2,0	2,2	2,3	2,4	2,5	2,1
3	2,4	3,0	2,8	2,9	3,6	2,7
4	3,0	3,8	3,2	3,6	4,4	4,1
5	3,5	4,4	4,0	4,5	5,1	5,1
sehr wenig	4,8	.	4,2	5,3	5,9	5,8
r	.53	.57	.51	.70	.77	.88

Anmerkung: Varianzaufklärung: Faktor A (Menge des in der Vorlesung subjektiv Gelernten) = 60 %, Faktor B (Vorlesung) = 5 %, Interaktion (AxB) = 2 %.

Sortiert man die sechs Vorlesungen nach dem Prozentanteil der Hörer, die der Meinung sind, in der Vorlesung mehr oder weniger viel gelernt zu haben (Skalenwerte 1-3), dann erhält man exakt die gleiche Rangfolge der Vorlesungen wie nach der gemittelten individuellen Zufriedenheit der Hörer mit der Vorlesung insgesamt (vgl. Tab. 6). Während in den Vorlesungen A bis D zwischen 90 und 68 Prozent der Hörer meinen, mehr oder weniger viel gelernt zu haben, sind es in den Vorlesungen E und F nur 37 respektive 29 Prozent der Hörer.

Auch die Antworten der Hörer auf die Frage „Wie gut fühlen Sie sich durch die Vorlesung auf die Klausur in BWL I bzw. BWL II vorbereitet?“ korrelieren hoch mit der individuellen Zufriedenheit: Je besser sich die Studierenden durch die Vorlesung auf die Klausur vorbereitet fühlen, desto zufriedener sind sie mit der Lehrveranstaltung ($r = .61$). [Demgegenüber ist die erwartete Klausurnote nahezu unkorreliert mit der Hörerzufriedenheit (vgl. Tab. 1). Dies kann als Beleg für die Fairneß der studentischen Lehrveranstaltungskritik gewertet werden.]

Tabelle 6

Prozentanteil Hörer in den sechs Vorlesungen in „Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre“, die ihrer Meinung nach in der Vorlesung viel (Skalenwerte 1-3) respektive wenig (Skalenwerte 4-6) gelernt haben

„Wieviel haben Sie Ihrer Meinung nach in dieser Vorlesung gelernt?“

Vorlesung	Viel	Wenig
A	90	10
B	88	12
C	77	23
D	68	32
E	37	63
F	29	71

Anmerkung: Chi-Wert = 520, FG = 5, p .001.

Die Klausuren selbst sind Gegenstand heftiger studentischer Kritik. Kritisiert werden vor allem die hohe Durchfallquote, die rechtsschiefe Notenverteilung und die mit 3.9 und 4.0 relativ schlechten Durchschnittsnoten (vgl. Abb. 3 und 4).

Abbildung 3

Notenverteilung in der Klausur BWL I (n = 763)

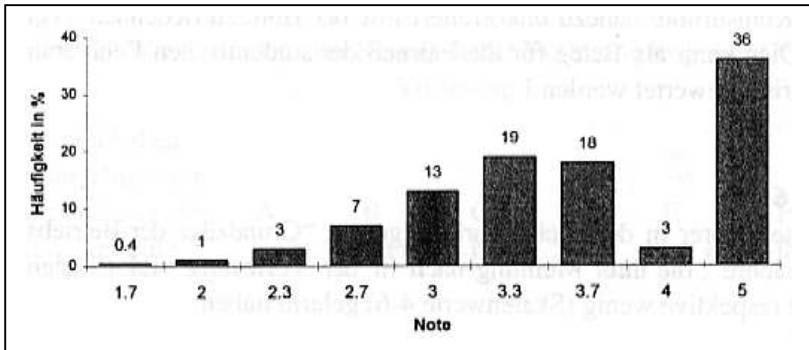


Abbildung 4

Notenverteilung in der Klausur BWL II (n = 559)

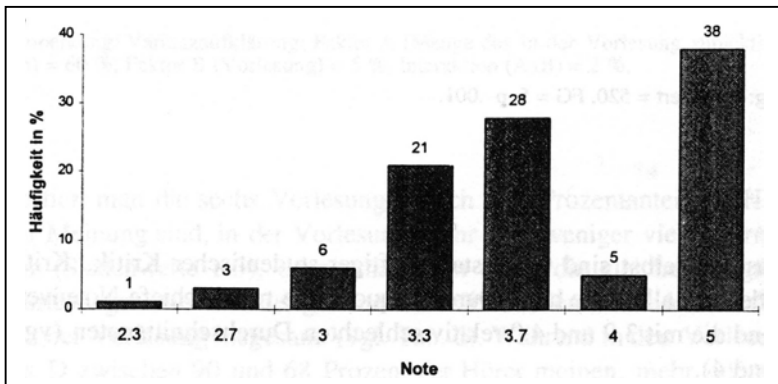
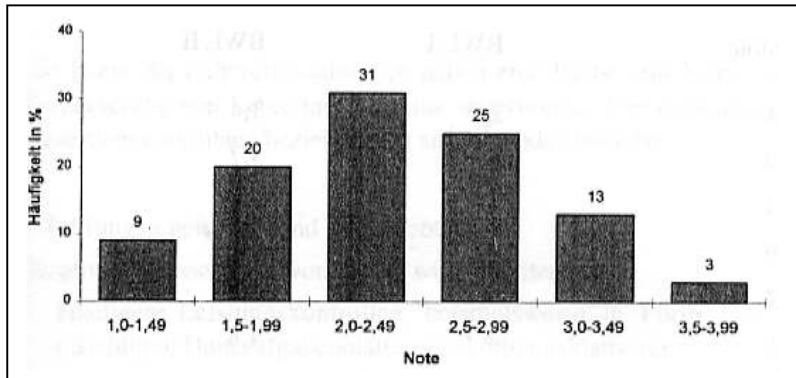


Abbildung 5

Verteilung der Abiturnote der befragten Studierenden (n = 1175)



Die Auswertung der Klausurergebnisse zeigt jedoch, daß die studentische Kritik an der Notengebung nur zum Teil berechtigt ist. Tabelle 7 zeigt, daß der Prüfungserfolg der Studierenden sehr gut aufgrund der Abiturnote vorhergesagt werden kann (vgl. hierzu auch Schuler 1989 sowie Baron-Boldt, Funke und Schuler 1989). Je besser die Abiturnote der Studierenden, um so besser das in den Klausuren erzielte Ergebnis (die Korrelation zwischen der Abiturnote und dem Klausurergebnis ist in BWL II erwartungsgemäß niedriger als in BWL I, weil durch die selektierende Wirkung der Klausur in BWL I die leistungsschwächsten Studierenden an der Klausur in BWL II nicht mehr teilnehmen). Damit die Studierenden durch die Notengebung nicht demotiviert werden, könnte allerdings die Notenskala besser ausgenutzt, das Niveau der Benotung geändert oder den Studierenden die Notenverteilung sowie die Rangplatzziffer bezogen auf die Prüfungskohorte mitgeteilt werden [um die von den Studierenden beklagte rechtsschiefe Notenverteilung („keine Einser“) zu beseitigen, hat die Fakultät für Betriebswirtschaftslehre ab dem Wintersemester 1994/95 den Notenschlüssel geändert] (vgl. Daniel 1995, S. 34).

Tabelle 7

Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der Note in den Klausuren in BWL I und BWL II

Abiturnote	Durchschnittsnote in ...	
	BWL I	BWL II
1,0-1,4	2,9	3,4
1,5-1,9	3,3	3,7
2,0-2,4	3,7	3,9
2,5-2,9	4,0	4,1
3,0-3,4	4,2	4,2
3,5-4,0	4,7	4,4
r	.49	.26

6.4 Perzipierte Studienbarrieren

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

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

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

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

1. Prüfungsregelungen und Notengebung

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden unterbreitet:

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

2. Praxisbezug des Studiums

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden unterbreitet:

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

3. Studieninhalte

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

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

4. Heterogene Hörerschaft

Folgende Verbesserungsvorschläge wurden unterbreitet:

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

5. Zulassungsbeschränkungen

Von einem Teil der Studierenden wird gefordert, den Zugang zum Studium der Betriebswirtschaftslehre stärker zu reglementieren.

Für die Studierenden der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft stehen dagegen folgende Probleme und Verbesserungsvorschläge im Vordergrund:

- Kleines Latinum: Jeder zweite Student, dessen Prüfungsordnung Lateinkenntnisse vorschreibt, muß das Latinum während des Studiums nachholen (zur Diskussion um Latein als Schulsprache vergleiche Haag 1995). Nach Einschätzung der Studierenden verlängert dies die Studienzeit um durchschnittlich 1 .5 Semester. Nach Meinung der Mehrheit der Studierenden sollte in den Magisterstudiengängen Latein durch eine zweite Fremdsprache substituierbar sein. Sofern Lateinkenntnisse unverzichtbar sind, sollte deren Umfang auf die speziellen Studienerfordernisse (etwa im Fach Sprachgeschichte) beschränkt werden.
- Zulassung zu sprachpraktischen Übungen: Die Zulassung zu sprachpraktischen Übungen sollte nach dem Studienstand und nicht aufgrund eines Losverfahrens („Roulette“) erfolgen.
- Studium einer Nicht-Schulsprache: Studenten, die in einem Nicht-Schulfach eingeschrieben sind, wünschen sich ein zusätzliches Angebot von propädeutischen Fremdsprachenkursen in der vorlesungsfreien Zeit.
- Zeitliche Überschneidung von Pflichtveranstaltungen: In den Magister- und Lehramtsstudiengängen klagen viele Studenten über zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen (insbesondere, wenn mehrere Fakultäten für einen Studiengang zuständig sind). Durch den Einsatz computerunterstützter Planungs- und Entscheidungshilfen (vgl. Ferland und Fleurent 1994) könnten zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen vermieden werden.

- Struktur des Lehrangebots: Die Studierenden wünschen sich eine andere Struktur des Lehrangebots: weniger Seminare (in denen überwiegend Spezialwissen vermittelt wird) und mehr Vorlesungen (zur Vermittlung von Überblicks- und Zusammenhangswissen).
- Studium in der Fremdsprache: In den fremdsprachlichen Philologien fordern die Studierenden eine bessere Vorbereitung auf die mündliche Abschlußprüfung (indem beispielsweise mehr Vorlesungen in der Fremdsprache angeboten werden und in den Seminaren häufiger in der Fremdsprache referiert und diskutiert wird).

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

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

7. Fazit: Qualitätssicherung durch Evaluierung der Lehre

In den bisher in Deutschland durchgeführten Studien kommen die Autoren übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß die Studierenden mit der großen Mehrzahl der von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen im großen und ganzen zufrieden sind. Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommen die zahlreichen anglo-amerikanischen Studien: „student ratings typically tend to be favorable“ (Educational Testing Service o.J.). Trotz der überwiegend positiven Beurteilung von Lehrveranstaltungen besteht jedoch kein Grund zu übertriebener Selbstzufriedenheit. Zu Recht kann eingewendet werden, daß

Untersuchungen über die Zufriedenheit von Lehrveranstaltungsteilnehmern nur bedingt aussagekräftig sind:

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

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

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

Literatur

- AUST, Birgit: Zufriedene Patienten? Eine kritische Diskussion von Zufriedenheitsuntersuchungen in der gesundheitlichen Versorgung. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 1994.
- BARON-BOLDT, i., FUNKE, Uwe und SCHULER, Heinz: „Prognostische Validität von Schulnoten. Eine Metaanalyse der Prognose des Studien- und Ausbildungserfolgs“. In: JÄGER, Reinhold 5., HORN, R. und INGENKAMP, Karlheinz (Hg.): Tests und Trends 7. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz 1989, S. 11-39.

- Bundesdatenschutzgesetz: 4., neubearbeitete Auflage. München: C. H. Beck 1995.
- CASHIN, William E.: Student Ratings of Teaching. A Summary of the Research. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development 1988.
- CASHIN, William E. und DOWNEY, Ronald G.: „Using Global Student Rating Items for Summative Evaluation“. In: *Journal of Educational Psychology*, 84. Jg., 1992, H. 4, 5. 563-572.
- DANIEL, C.: „Was bringen die neuen Prüfungsregelungen in BWL I und II?“. In: *transmitter — Studentinnen- und Studentenzeitung der Universität Mannheim*, 13. Jg., 1995, H. 51, 5. 34.
- DANIEL, Hans-Dieter: *Guardians of Science — Fairness and Reliability of Peer Review*. Weinheim: VCH-Wiley 1993.
- EBLING, W.: „Schriftliche Hörerbefragung a der Hochschule für Verwaltungswissenschaften“. In: BARZ, Andreas (hrsg. im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz): *Qualität der Lehre — Verfahren der Evaluation an Hochschulen in Rheinland-Pfalz*. Kaiserslautern 1993, S. 31-32.
- Educational Testing Service: *Guidelines for the Use of Results of the Student Instructional Report*. Princeton: ETS/Higher Education Assessment o.J.
- ESSER, Helmut: „Lehrevaluation — No Shows, Karteileichen, Schleifendreher“. In: *Deutsche Universitäts-Zeitung*, 1995, H. 18, S. 22-25.
- EWELL, Peter T.: „Lehrevaluation in den USA — ein Wegweiser durch die Vielfalt neuer Assessment-Ansätze“. In: HOLTkamp, Rolf und SCHNITZER, Klaus (Hg.): *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente — Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden*. Hannover: HIS GmbH 1992, S. 51-64.
- FERLAND, Jacques A. und FLEURENT, Charles: „SAPHIR: A Decision Support System for Course Scheduling“. In: *Interfaces*, 24. Jg., 1994, S. 105-115.
- GREENWALD, Anthony G.: „Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction“. In: *American Psychologist*, 52. Jg., 1997, H. 11, S. 1182-1186.
- HAAG, Ludwig: „Auswirkungen von Lateinunterricht“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42. Jg., 1995, S. 245-254.
- HÄNNI, Hans: *Unterrichtsbeurteilung durch Studierende a der ETH Zürich*. Zürich: ETH Didaktikzentrum 1994.
- HECKHAUSEN, Heinz: „Wozu ortsvergleichende Produktivitäts-Ranglisten von Fachbereichen und wie deshalb vorgegangen werden sollte“. In: DANIEL, Hans-Dieter und FISCH, Rudolf (Hg.): *Evaluation von Forschung*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz 1988, S. 33-39.
- Hochschulrektorenkonferenz: *Studienstrukturreform in Anglistik und Betriebswirtschaftslehre*. Bonn 1994 (Dokumente zur Hochschulreform; 92).
- KROMREY, Helmut: „Studentische Vorlesungskritik. Empirische Daten und Konsequenzen für die Lehre“. In: *Soziologie*, 1993, H. 1, S. 39-56.
- MARSH, Herbert W.: „The Influence of Student, Course and Instructor Characteristics on Evaluations of University Teaching“. In: *American Educational Research Journal*, 17. Jg., 1980, S. 2 19-237.
- MARSH, Herbert W.: „Multidimensional Ratings of Teaching Effectiveness by Students from Different Academic Settings and Their Relation to Student/Course/Instructor Characteristics“. In: *Journal of Educational Psychology*, 75. Jg., 1983, S. 150-166.
- MARSH, Herbert W.: „Students, Evaluations of University Teaching. Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility“. In: *Journal of Educational Psychology*, 76.

- Jg., 1984, H. 5, S. 707-754.
- MARSH, Herbert W. und DUNKIN, Michael J.: „Students, Evaluations of University Teaching. A Multidimensional Perspective“. In: SMART, John C. (Hg.): Higher Education. Handbook of Theory and Research. New York: Agathon 1992, Volume VIII, S. 143-233.
- PIEL, E.: „Über das Unbehagen an unserem Bildungssystem: Ergebnisse einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach“. In: Forschung & Lehre (MittHV), 41. Jg., 1995, 5. Jg., 5.7.
- PREIßER, Rüdiger: „Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1991, H. 4, S. 401-429.
- RINDERMANN, Heiner: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrbewertungen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 1996.
- RINDERMANN, Heiner: „Übereinstimmung und Divergenz bei der studentischen Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Methoden zu ihrer Berechnung und Konsequenzen für die Lehrbewertung“. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 19. Jg., 1998, H. 2, S. 73-92.
- RINDERMANN, Heiner und AMELANG, Manfred: Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE). Heidelberg: Asanger 1994.
- SAROYAN, Alenoush und DONALD, Janet G.: „Evaluating Teaching Performance in Canadian Universities“. In: Das Hochschulwesen, 1994, H. 6, S. 282-291.
- SCHMIDT, Helmut: „Rezepte gegen die deutsche Krankheit“. In: Die Zeit, Nr. 3 vom 12. Januar 1996, S. 3.
- SCHWEER, Martin K. W. und ROSEMANN, Bernhard: „Qualität der Lehre: Bedingungsvariablen des studentischen Urteils“. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9. Jg., 1995, S. 189-196.
- SCHULER, Heinz: „Gute Abiturnoten, aber schlechter Studienerfolg? Schulnoten als Prognosegrundlagen für das Hochschulstudium“. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 37. Jg., 1989, H. 6, S. 321-322.
- SÜLLWOLD, Fritz: „Universitäre Lehre. Welche Realität wird bei der Beurteilung von Hochschullehrern durch Studierende erfaßt?“. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 40. Jg., 1992, H. I, S. 34-35.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich. Bonn 1989 (Dokumente zur Hochschulreform; 65).
- WILKINSON, James: „Der Harvard-Report — Eine Universität stellt sich auf den Prüfstand“. In: HOLTKAMP, Rolf und SCHNITZER, Klaus (Hg.): Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente — Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Hannover: HIS GmbH 1992, S. 93-97.
- Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Köln 1993.

Diskussion

Schreier

Vielen Dank, Herr Daniel. Ich glaube, daß die Selbstaufklärung der Evaluation über das, was sie tut oder vielleicht nicht tut, ein wichtiger Beitrag ist. Die einzige Frage, die sich mir spontan gestellt hat war, ob wir uns generell für jedes einzelne Evaluationsverfahren einen nach meiner Einschätzung

vielleicht widersprechen Sie relativ großen Begleitaufwand leisten müssen, oder ob man sozusagen exemplarisch diese Fragen von Zeit zu Zeit aufgreift und ins methodische Bewußtsein derjenigen bringt, die Evaluation vielleicht eher nach dem Motto „quick and dirty“ betreiben, als dies bis in die letzten Verästelungen der Methodik der empirischen Sozialforschung zu reflektieren. Ich würde vorschlagen, daß wir uns präzise fünf Minuten Zeit nehmen, d.h. drei Fragestellungen sind im Moment zugelassen. Ich bitte um Wortmeldungen.

Habel

Herr Daniel, auf eine Frage, auf die Herr Kromrey immer wieder hingewiesen hat, sind Sie nicht eingegangen. Es geht um das Problem, das bei der studentischen Veranstaltungsbefragung entsteht durch die sehr heterogenen Gruppen. Das Urteil der Studenten, hängt auch mit dem eigenen Einsatz z.B. für Studium und Lehre zusammen. Wenn ich in einer Veranstaltung selber mitarbeite, vorbereite, nachbereite, habe ich natürlich mehr von der Lehrveranstaltung, und die Ergebnisse von Kromrey zeigten, daß es unterschiedliche Gruppen gibt, die sehr unterschiedlich die gleiche Lehrveranstaltung bewerten. Und wenn ich dann das arithmetische Mittel nehme, dann erhalte ich ein statistisches Artefakt.

Daniel

Die empirisch beobachtbare Heterogenität der Urteile von Vorlesungsteilnehmern (Teilnehmer derselben Veranstaltung beurteilen diese in großer Vielfalt und aus offensichtlich sehr unterschiedlichen Perspektiven“, Kromrey 1995), ist zum Teil wenigstens selbst ein statistisches Artefakt. Kromrey ließ an der Ruhr-Universität Bochum Studierende Vorlesungen anhand von 15 verschiedenen Merkmalen (z. B. „Medieneinsatz“) mit je-

weils fünfstufigen Antwortskalen (1 = zu wenig, 5 = gerade richtig) beschreiben. Theoretisch können bei dieser Vorgehensweise 515 verschiedene Antwortmuster entstehen. Wie nicht anders zu erwarten, kann Kromrey unter den Hörern der Vorlesungen eine ganze Reihe von Urteilskonstellationen empirisch ermitteln, „die bei graphischer Darstellung fast wie ein Schnittmusterbogen für Hobbyschneider/innen wirken“. In einem kürzlich in *der Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* (1998, 19. Jahrgang, Heft 2, S. 73-92) publizierten Aufsatz weist Rindermann zu Recht darauf hin, daß statistisch berechnete Maße der Urteilerübereinstimmung grafischen Darstellungen bei der Bestimmung und Interpretation der studentischen Urteilshomogenität vorzuziehen sind. Allein Konkordanzkoeffizienten wie der Kappa- oder der Intraclasskorrelationskoeffizient erlauben zuverlässige und intersubjektiv nachprüfbare Schlußfolgerungen.

Webler

Um mit dem letzten anzufangen: das überrascht mich ein bißchen; es gibt auch eine hochschuldidaktisch motivationale Argumentation, die ganz anders läuft, daß nämlich in der Tat Veranstaltungen heute von den Lernstilen, den Lernbedürfnissen her heterogen zusammengesetzt sind und daß ich als Hochschullehrer anhand meiner eigenen Veranstaltungsbefragungen erlebe, daß ich beispielsweise zu bestimmten Items zweigipfelige Ergebnisse bekomme, daß es eine relevant große Gruppe gibt, die mit einem bestimmten Detail meiner Veranstaltung wenig anfangen kann, und eine ungefähr gleich starke Gruppe, die hell begeistert ist genau über das gleiche Detail. Das ist für mich bei der Auswertung, die ja schließlich an mich irgendwelche Verhaltenshinweise geben soll, schwierig zu deuten. Wenn ich da einen Mittelwert rechne, dann gehe ich mit dem Rasenmäher genau darüber hinweg und stelle im Grunde ein Artefakt her, das mir für Verhaltenshinweise nicht mehr weiterhilft. Das ist eine ganz pragmatische Argumentation.

Daniel

Andererseits stimmt es natürlich. Herr Webler, daß insbesondere Einführungsvorlesungen sehr heterogen zusammengesetzt sind. So werden beispielsweise die Einführungsvorlesungen in das betriebswirtschaftliche Grundstudium nicht nur von Studierenden des Diplom-Studienganges Betriebswirtschaftslehre besucht, sondern auch von angehenden Volkswirten,

Wirtschaftsinformatikern, Wirtschaftspädagogen, Philologen und Psychologen. Je nach belegtem Hauptfach, weisen die Studierenden sehr unterschiedliche Mathematikvorkenntnisse auf. Aus diesem Grunde wurde an der Universität Mannheim beispielsweise diskutiert, vorlesungsbegleitende Übungen und Tutorien für vorkenntnishomogene Zielgruppen anzubieten.

Schreier

Wir kommen in zeitliche Schwierigkeiten. Wir haben sicherlich noch Gelegenheit, im letzten Block heute nachmittag Fragen dieser Art aufzugreifen, dann geht es ja um Meta-Evaluation. Ich bitte deswegen, Herr Husung, wenn es geht, möglichst kurz, und ich bitte auch Herrn Daniel, kurz zu antworten.

Husung

Beide vorangegangenen Präsentationen haben sich bei der Qualitätssicherung auf die Frage des „Wie“, also eher des formalen Prozesses, konzentriert. Im Rahmen des Projektes des Wissenschaftsrates hat sich im Zusammenhang mit den Beratungen zur Physik die Frage gestellt, wie im Rahmen von Evaluationsverfahren sichergestellt werden kann, daß inhaltliche Innovation systematisch mit Qualitätssicherung verbunden wird. Überspitzt und abstrakt formuliert: Wenn sowohl der evaluierte Fachbereich als auch die Peers des Faches mit einem auf breitem Konsens beruhenden, in seinen Grundzügen standardisierten Lehrprogramm zufrieden sind, zugleich aber internationale Entwicklungen zum Nachdenken anregen sollten . wie könnte es in diesem Falle gelingen, einen inhaltlichen Diskussionsprozeß als Teil des Evaluationsverfahrens systematisch in Gang zu setzen. Gerade das hochschulinterne Verfahren, das Sie, Herr Hennen, für Mainz dargestellt haben, wirft diese Frage mit besonderem Nachdruck auf.

Daniel

[kein Ton] geäußert. Also, wenn wir die Frage nehmen, welches Prüfungsverfahren führt zu kürzeren Fachstudienzeiten, da können wir im Augenblick nur Mutmaßungen anstellen.

Sprecher

Die spannende Frage betrifft das Spannungsfeld zwischen weitgehend standardisiertem Kanon und Qualitätssicherung innerhalb dieses Kanons und Innovation. Sie können Innovation nicht flächendeckend machen. Irgendwelche Leute müssen vorangehen, und wie können wir es hinkriegen, daß Innovation in den Fächern passiert, ohne daß diejenigen, die Neues anfangen von der *community* so geprügelt werden, daß die Akzeptanz der Studenten leidet.

Husung

Also Stichwort: Kultur der Anpassung.

Daniel

In den Magisterstudiengängen in Mannheim wollte ein anderes Profil als viele Kollegen in Heidelberg. Medienkommunikationswissenschaft. Und da sind viele Kollegen der Meinung, dafür braucht man nicht das Kleine Latinum, da wäre eine zweite moderne Fremdsprache wichtiger. Und der Kollege, der dann auch für Sprachgeschichte zuständig ist, verhindert dann die Diskussion.

Lange

Da sind wir beim Punkt: „Wie organisieren wir Innovation in der Hochschule“. Geht das allein in den Fachbereichen, oder brauchen wir andere Strukturen? Da sind wir nach meiner Meinung noch ganz am Anfang. Vielleicht lernen wir aber einiges aus dem nächsten Block: Evaluation der Evaluation im europäischen Pilotprojekt. Herr Thune, Sie haben hier die Möglichkeit, zum ersten Mal diese Rückmeldung aus dem Projekt in Deutschland zu bekommen. Die HRK hat bis zu diesem Seminar nicht bei den beteiligten Fachbereichen nachgefragt, und von da aus sind auch wir ganz gespannt. Herr Goldhahn, Sie haben das Wort.

Umsetzung der Empfehlungen aus der Evaluation an der Fakultät Maschinenwesen der TU Dresden

1. Schwerpunkte des Berichtes der Evaluationskommission

Die politischen Veränderungen nach 1989 hatten in den Universitäten und Hochschulen eine umfangreiche Erneuerung des Lehrkörpers zur Folge, die bei vollem Studienbetrieb durchgeführt wurde und am Ende des Studienjahres 1992/93 weitgehend abgeschlossen war. Gleichzeitig erfolgten die Überarbeitungen der Studiendokumente, um die Kompatibilität mit den Forderungen des Fakultätentages herzustellen, sowie die Erneuerung der Ausstattung für Lehre und Drittmittelforschung.

Die Evaluation wurde im Jahr 1995 über einen längeren Zeitraum in den zwei Hauptstufen durchgeführt:

- Abgabe eines Selbstbewertungsberichtes (9. 6. 1995), auf dessen Basis die Evaluationskommission einen Überblick über die Fakultät für Maschinenwesen gewinnen konnte;
- Besuch der Peer review Group an der Fakultät für Maschinenwesen zur persönlichen Kontaktaufnahme mit Hochschullehrern, Mitarbeitern und Studenten sowie zur Einschätzung der Lehrprogramme und der materiellen Ausstattung der Institute.

Zur Einordnung der Entwicklung nach 1995 sollen hier *die wichtigsten Einschätzungen der Evaluationskommission* wörtlich wiedergegeben werden:

„Zum Zeitpunkt der externen Evaluation beeindruckte die Universität durch:

- die ausgezeichneten Studienbedingungen und hervorragende Kontakte zu den Studierenden und Professoren;
- die gute Grundlagenausbildung;
- die Interdisziplinarität der Forschung und damit eine entsprechende Breite der Forschungsthemen;

- eine gute Zusammenarbeit zwischen den Instituten;
- die sehr gute Verbindung zur Industrie und, dementsprechend, eine praxisnahe Ausbildung;
- eine gute vordere Position unter den deutschen Universitäten in der Bewertung durch die Medien.

Nicht zu übersehen waren:

- die überalterte Bausubstanz;
- die schwache bauliche Infrastruktur;
- die geringe jährliche Grundausstattung der Professoren;
- eine häufig noch bestehende Zurückhaltung bei der weiteren Entwicklung institutsübergreifender Kooperation in der Forschung;
- die immer noch vorhandene Konzentration auf Beziehungen zu Osteuropa und den geringeren Ausbau von Verbindungen zum westlichen Ausland.“

In der *Zusammenfassung* zeigt sich die Peer review Group trotz einiger feststellbarer Mängel und verbesserungswürdiger Ansatzpunkte beeindruckt von dem seit der Wende Geleisteten und hob die weit gediehene Ausstattung mit Geräten hervor sowie die gute Qualifikation des Lehrkörpers und Fachpersonals. Das Verhältnis von Lehre und Forschung sowie „von Theorie und Praxis in der Ausbildung ist gut ausgewogen, insbesondere ist der Einbau der Praxis in das 7. Semester gelungen.“ Besonders ermunterten die Gutachter die Hochschullehrer der Fakultät Maschinenwesen, alles daran zu setzen, daß die solide Grundlagenausbildung weitergeführt, der Praxisbezug aufrechterhalten und die Einhaltung der Regelstudienzeit weiterhin streng kontrolliert werden.

Auf der Basis der von der Peer Group gegebenen Hinweise sind in den letzten Jahren weitere Überlegungen zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre und des internationalen Ansehens der Fakultät Maschinenwesen der Technischen Universität Dresden durchgeführt worden. Die Überlegungen sind besonders auf eine Neustrukturierung der Lehre im Hinblick auf eine höhere Flexibilität, auf die Verbesserung der internationalen Vergleichbarkeit der Studien, auf eine Steigerung der Attraktivität des Studiums an der Technischen Universität Dresden in der Fakultät Maschinenwesen und auf einen weiteren Ausbau der Beziehungen zu anderen innereuropäischen und außereuropäischen Hochschulen und Universitäten sowie zu großen Industrieunternehmen in Europa ausgerichtet.

2. Entwicklung nach der Evaluation 1995

Im Zusammenhang mit der weiteren Profilierung der Fakultät Maschinenwesen unter den zu beachtenden Randbedingungen der Entwicklung der Technischen Universität Dresden zu einer Volluniversität wurden 7 Profillinien herausgearbeitet, denen gegenwärtig in 19 Instituten 56 Professuren (1995: 65 Professuren) zugeordnet sind:

- Festkörpermechanik (5 Professuren)
- Strömungsmechanik/Luft- und Raumfahrttechnik (5 Professuren)
- Energietechnik (11 Professuren)
- Produktionstechnik (8 Professuren)
- Konstruktionstechnik/Konstruktiver Maschinenbau (11 Professuren)
- Verfahrenstechnik/Verarbeitungstechnik (10 Professuren)
- Werkstoffwissenschaft (6 Professuren)

In der Fakultät Maschinenwesen wurde, wie bereits im Evaluierungsbericht festgestellt, 1993 die niedrigste Zahl von Studienanfängern in der Fakultät (125) immatrikuliert, und ein gewisser Aufwärtstrend mit 145 Studenten im Jahr 1995 war bereits zu erkennen. Diese positive Entwicklung hat sich mit 224 Studienanfängern im Jahr 1996 und 274 Neuimmatrikulationen im Jahr 1997 fortgesetzt. Damit bleibt zu hoffen, daß dieser Aufwärtstrend noch weiter erhalten bleibt, jedoch ist zu erwarten, daß bei 400 bis 500 Direkt-Studenten ein gewisses Limit erreicht wird.

Das nach dem sogenannten Dresdner Modell eingerichtete Fernstudium erfreut sich auch zunehmender Nachfrage. Die Anfängerzahlen in allen Studienformen (Direkt-, Fern-, Aufbaustudium) haben zusammen 1997 bereits den Wert 467 erreicht.

Der Zuspruch ausländischer Studenten für ein Studium an der Fakultät Maschinenwesen ist angewachsen auf 12 Studenten pro Studienjahr, jedoch sind hier noch deutliche Reserven vorhanden. Die gegenwärtig an der Fakultät Maschinenwesen studierenden ausländischen Studierenden kommen hauptsächlich aus folgenden Ländern: Frankreich, Finnland, Spanien, Niederlande. Der im Gegenzug erfolgende Austausch deutscher Studenten an ausländische Universitäten ist in den letzten Jahren infolge der relativ geringen Studentenzahlen nicht angewachsen.

Besonders angemahnt wurde von der Peer Group der zu geringe Ausbau der Beziehungen auf Fakultätsebene zum westlichen Ausland, speziell zu den

englischsprachigen Universitäten. Inzwischen wurden Vereinbarungen mit folgenden Ländern und Universitäten abgeschlossen:

- Universität Huddersfield (Prof. Goldhahn, Prof. Ripperger)
- Universität Manchester (Prof. Baumgarten als Gastprofessor)
- Virginia Tee (Prof. Fichtner)
- Universität Sydney (Prof. Fichtner)
- University of Maryland, Department of Aerospace Engineering (mit Prof. Grundmann gemeinsames Lehrbuch)
- Von-Karman-Institut Brüssel, Lecturer (Prof. Grundmann)
- State University Northern Iowa (SUNI) (Prof. Goldhahn, Prof. Modler)

Die verschiedenen Vereinbarungen führten dazu, daß z.B. Prof. Kroehner vom Virginia Tec im Wintersemester 1998/99 an der Fakultät englischsprachige Vorlesungen über „Human Factors Engineering and Ergonomics“ halten wird, ein gemeinsamer Studiengang mit der Universität Sydney konzipiert werden soll und z.Zt. ein Doktorand am SUNI unter Betreuung von Hochschullehrern der Fakultät sein Promotionsstudium durchführt.

Um die Lehre und Ausbildung den internationalen Erfordernissen weiter anzupassen und eine bessere Kompatibilität beim Wechsel vom Ausland nach der Technischen Universität bzw. umgekehrt zu erreichen, wird zur Zeit in der Fakultät Maschinenwesen sehr intensiv für die Einführung einer Bachelore-Ausbildung diskutiert. Es ist vorgesehen, den „Zwischenabschluß“ Bachelor of Science in den bisher bewährten Ausbildungsablauf zu integrieren. Die Studierenden haben die Möglichkeit, nach Abschluß des Grundstudiums (1. bis 4. Semester) mit dem Vordiplom und Absolvieren des ersten Abschnittes des Hauptstudiums in einer gewählten Studienrichtung (5. Und 6. Semester) während des Industriepraktikums im 7. Semester eine Bachelorarbeit anzufertigen und zu verteidigen und somit nach 7 Semestern den Grad BSc. Zu erwerben, der eine im Vergleich zum Abschluß Dipl.-Ing. bzw. Master of Science eingeschränkte Berufsfähigkeit attestiert. Der neue Zwischenabschluß BSc. wird vor allem als eine definierte Schnittstelle zur Wechselmöglichkeit an andere (ausländische) Universitäten bzw. von anderen Einrichtungen an die TU Dresden betrachtet.

Die Studenten, die die Ausbildung bis zum Abschluß Dipl.-Ing. (= Master of Science) fortsetzen, haben im Rahmen des Diplom- bzw. Masterstudiums weitgefächerte Wahlmöglichkeiten in einer weiteren fachspezifischen Vertiefung. Dabei wird ihnen eine mögliche Kombination von Blöcken an-

geboten, die eine auf zukünftige Belange ausgerichtete, flexible Spezialisierung gestatten. Der Abschluß erfolgt im 10. Semester mit dem Diplom bzw. dem Master of Science. Die Profilierung des Studiums in dieser Weise verfolgt die Zielstellung, den Studenten ein weiteres Studieren im Ausland nach dem englischsprachigen System leichter zu machen, bzw. auch aus dem Ausland Studenten an der Technischen Universität in die normalen Studiengänge einbeziehen zu können. Außerdem wird damit das Ziel verfolgt, die derzeitige Vielzahl von Vertiefungsrichtungen auf ein geringeres Maß zu reduzieren und die Ausbildung stärker methodenorientiert zu profilieren. Die Absolventen sollen damit auch in stärkerem Maße für den eigenen Wissenserwerb nach abgeschlossenem Studium befähigt werden.

Gleichzeitig soll durch diese Blockorientierung die Möglichkeit geschaffen werden, daß sich Studenten entsprechend ihren speziellen Vertiefungswünschen und aktuellen Entwicklungsrichtungen in der Industrie schneller anpassen können, ohne daß das Studium generell umgestellt werden muß. Über ein großes Angebot von Wahlfächern und Wahlpflichtfächern lassen sich so sehr differenzierte interdisziplinäre Ausbildungsmöglichkeiten zusammen mit anderen Fakultäten und Universitäten schaffen. Nicht zu übersehen ist jedoch dabei, daß noch eine ganze Anzahl studienpraktischer Fragen zu klären sind.

Die *Forschung* in der Fakultät Maschinenwesen hat sich permanent weiterentwickelt. Die Drittmittel sind von 27,9 Mio. DM im Jahr 1995 über 29,9 Mio. DM im Jahr 1996 bis zu 31 Mio. DM im Jahr 1997 angestiegen. Der Anteil an DFG-Mitteln hat sich von 17,2 % in 1995 auf 26,3 % in 1997 und bei Industriemitteln (AIF, Betriebe) von 31 % in 1995 auf 48,3 % in 1997 erhöht.

Neben einem Sonderforschungsbereich „Strukturbildung und Eigenschaften von Grenzschichten“ wurden ein DFG-Innovationskolleg, zwei DFG-Forschergruppen, zwei DFG-Graduiertenkollegs und zwei Landesinnovationskollegs in der Fakultät installiert, die die Ausbildung von Studenten und Doktoranden befruchten. Das gute Verhältnis von DFG-finanzierten Themen und Industriethemen kennzeichnet auch den Grundlagen- und Praxisbezug der Forschung an der Fakultät Maschinenwesen. Als besonders zu erwähnendes Einzelvorhaben soll neben anderen das Thema „Entwicklung neuartiger rohr- und ringförmiger Produkte“ mit 2,9 Mio. DM Projektumfang genannt werden. Besonders positiv auf die Forschung und die Kontakte zur Praxis hat sich die Kooperation mit den in Dresden angesiedelten Fraunhofer-Instituten und

-Einrichtungen entwickelt. Dadurch konnten nicht nur mehr Forschungsgelder eingeworben werden, sondern auch für die Studenten interessante Praktikumsmöglichkeiten geschaffen und die Ausstattung in Kooperation mit der Fraunhofer-Gesellschaft wesentlich vorangetrieben werden (z.B. Bau einer gemeinsamen Versuchshalle). Da diese Einrichtungen zum großen Teil neu aufgebaut oder neu ausgestattet wurden, bieten sich für die Studenten zahlreiche Möglichkeiten, in diesen Fraunhofer-Einrichtungen im Rahmen von Praktikums- und Diplomarbeiten wirksam zu werden und auch als studentische Hilfskräfte oder auch später als wissenschaftliche Hilfskräfte bzw. als Angestellte zu arbeiten.

Die instituts- und fakultätsübergreifende Zusammenarbeit in der Forschung wurde in den letzten Jahren weiter intensiviert. So wurden gemeinsame DFG-Themen verschiedener Institute und auch mit anderen Fakultäten installiert sowie Arbeitsgruppen geschaffen, die interdisziplinär bestimmte Themen behandeln, wie zum Beispiel die Interessengemeinschaft Holz und andere.

Die Zahl der Haushaltstellen ist von 488 in 1995 auf 413 in 1997 reduziert worden und die Anzahl der Drittmittelstellen im gleichen Zeitraum von 271 auf 417 angewachsen, damit ist das Verhältnis gegenwärtig etwa 1:1.

Seit 1995 konnte auch die materielle Ausstattung in der Fakultät Maschinenwesen weiter verbessert werden, indem HBFG-Anträge umgesetzt wurden, die seit längerem bereits existierten und indem teils von der Industrie bereitgestellte, teils gemeinsam mit der Fraunhofer-Gesellschaft angeschaffte Ausrüstungen in die studentische Ausbildung einbezogen wurden. Die Haushaltsmittel sind in den Jahren 1995 bis 1997 nahezu konstant geblieben. Die meisten Erneuerungen erfolgten über Drittmittel der Industrie. Ein gewisses Entwicklungspotential bezüglich Einwerbung von Drittmitteln wird noch in der Einrichtung länderübergreifender Forschungsthemen gesehen. EU-Mittel spielen im gesamten Forschungshaushalt der Fakultät mit rund 2,01 % im Jahr 1997 eine noch zu geringe Rolle.

Die gesamte materielle Basis der Fakultät Maschinenwesen unterliegt zur Zeit einer besonderen Beobachtung und Veränderung. Es finden zur Zeit Überlegungen zur Konzentration bestimmter Flächen statt, die aber durch ungeklärte Eigentumsverhältnisse und räumliche Zersplitterung der Universität erschwert werden. So werden zur Zeit die Werkstätten der Universität generell auf ihre Konzentrationsfähigkeit hin überprüft, aber die Fakultät Maschinenwesen hat hier bereits einen guten Stand erreicht, indem sie die

Werkstattflächen in 3 wesentlichen Standorten konzentriert. Damit soll auch eine bessere Ausnutzung nicht nur des Flächenpotentials, sondern auch der materiellen Ausstattung gewährleistet und Ersatzinvestitionen in diese zentralisierten Werkstätten gelenkt werden. Analog verläuft der Prozeß im Bibliothekswesen der Fakultät Maschinenwesen.

3. Begrenzende Faktoren

Die Fakultät Maschinenwesen ist innerhalb der Stadt Dresden im wesentlichen auf 3 Standorte verteilt. Da zu der Standortverteilung noch Probleme bezüglich der Eigentumsverhältnisse der verschiedenen Grundstücke kommen und auch keine Mittel für Investitionen vorhanden sind, kann eine durchgreifende Konzentration der Institute nicht erreicht werden. Da die Bausubstanz der bisherigen Gebäude in allen Fällen einer Erneuerung und Renovierung bedarf, sind die Investitionsmittel der Universität weitgehend nur für Sanierungen einsetzbar. Neubauten, die eine Erhöhung der Effektivität bringen würden, sind im nächsten Jahrzehnt nicht abzusehen.

Als weiterer begrenzender Faktor für die Konzentrationsbemühungen und Verbesserung bezüglich Qualität muß der ständig von Jahr zu Jahr erfolgende Stellenabbau genannt werden, der zwar einerseits zu einer Konzentration führt, aber andererseits an bestimmten Grenzen angekommen ist, die die gute praxiswirksame Ausbildung gefährden. Wenn nicht mehr genügend technisches Hilfspersonal anwesend ist, das die zahlreichen Versuchsstände und Ausrüstungen in guter Qualität pflegt und betreibt, dann ist die Solidität einer praxisorientierten Ausbildung gefährdet. Allein über Drittmittelstellen können diese Defizite nicht abgefangen werden, weil von diesen Mitarbeitern die Forschungsthemen mit hohem Niveau und mit großer Praxiswirksamkeit zu bearbeiten sind und diese Mitarbeiter auch laut Gesetz nicht ohne weiteres für die Lehre verwendet werden dürfen. Bei dem Stellenabbau sind jedoch die befristeten Assistentenstellen ausgenommen, um die Innovationsfähigkeit und Leistungskraft in der Forschung nicht zu gefährden. Die Möglichkeit, Gastprofessuren im Ausland wahrzunehmen, ist von den Hochschullehrern der Fakultät Maschinenwesen noch in geringem Maße genutzt worden, während Vorträge im Ausland in steigendem Maße stattfinden.

Ebenso ist die vom Gesetzgeber vorgesehene Möglichkeit, ein Freisemester für die Verfassung eines Buches oder andere Weiterbildungsaktivitäten, die für die Lehre nützlich sind, zu nehmen, bisher kaum wahrgenommen wor-

den, weil die Hochschullehrer größtenteils mit dem Neuaufbau ihrer Institute, dem Ausbau der Forschungszusammenarbeit mit der Industrie und den Lehrverpflichtungen sehr stark ausgefüllt sind. Auch erfordert die umfangreiche Drittmittelforschung einen hohen Innovationsgrad sowie die Verantwortung für den erfolgreichen Abschluß der Themen. Der hohe Industrieanteil verstärkt diesen Trend: der hohe Konkurrenz- und Kostendruck in den Unternehmen erfordert höchsten Einsatz der Hochschullehrer, Wissenschaftlichen Mitarbeiter und Studenten. Forschend lehren wird zur täglichen Praxis.

Als ein behinderndes Element bei der Gestaltung internationaler Ausbildungsprogramme im Rahmen ERASMUS wird der hohe bürokratische Aufwand für die Gestaltung des Studentenaustausches angesehen: jedes Jahr neue Verträge, nur personen-äquivalenter Austausch.

4. Zusammenfassende Einschätzung

Obwohl der Aufwand für die Durchführung der Evaluation nicht unerheblich war, wird eine solche Bewertung für nützlich angesehen, denn sie hat nicht nur Reserven aufgezeigt, sondern auch eine Standortbestimmung für die Fakultät innerhalb der deutschen Hochschullandschaft gegeben. Die Fakultät Maschinenwesen hat in den Jahren seit der Evaluation sehr intensiv die im Bericht angegebenen Hinweise umzusetzen versucht. Besonders wurde dies auf dem Gebiet der Lehre im Zusammenhang mit der Einführung der Grade ‚Bachelor‘ bzw. ‚Master of Science‘ getan. Die festzustellende Aufwärtsentwicklung der Studentenzahlen ist nicht nur den industriellen Anforderungen zuzurechnen, sondern auch auf die erhöhte Attraktivität der Fakultät Maschinenwesen zurückzuführen. Zahlreiche Studienbewerber haben gemerkt, daß ein Abschluß in der Fakultät Maschinenwesen an der TU Dresden sie befähigt, in allen großen Unternehmen Deutschlands und Europas Fuß zu fassen. Studenten der Fakultät Maschinenwesen haben an zahlreichen gesamtdeutschen Wettbewerben teilgenommen und dabei erste und zweite Plätze belegt. Die Resonanz aus Industrieunternehmen bezüglich der Qualität der Ausbildung und der Einsatzmöglichkeiten von Absolventen der Fakultät Maschinenwesen ist sehr positiv, so daß die Einordnung der Fakultät Maschinenwesen innerhalb der deutschen Ausbildungsstätten auf den vorderen Plätzen zu finden ist.

Lange

Vielen Dank, Herr Goldhahn. Eine Frage direkt dazu.

Reuke

Eine kurze Frage. Sie haben dargestellt, daß Sie die Studienrichtungen oder die Studienschwerpunkte reduziert haben. Nun sehen wir, es gibt verschiedene Motive, das zu tun. Ich konzentriere es mal. Es gibt fachlich begründete Motive und solche, die mit den Auslastungen der Studiengänge zu tun haben. Welche dieser beiden Motivstränge war denn ausschlaggebend für die Reduzierung?

Goldhahn

Ja, ich kann es ganz klar sagen, die Auslastungsseite. Wenn in einer Studienrichtung über mehrere Jahre kein oder nur ein Student eingeschrieben ist, dann hat der Minister schon verkündet, daß er dann über die Notwendigkeit dieser Richtung nachdenken wird. Dem wollten wir etwas zuvorkommen. Ich muß natürlich dazu sagen, es gibt auch fachlich bestimmte Dinge, die man dann mit ins Feld führen kann.

Lange

Vielen Dank. Manchmal helfen vielleicht Briefe des Ministerpräsidenten an die Abiturienten. Aber die Wirkungsweise ist doch begrenzt. Vielen Dank. Herr Naescher, bitte.

Vortrag
Professor Dr. Jürgen Naescher
Evaluation im Fachbereich Maschinenbau der
Fachhochschule Osnabrück . Ergebnisse und Folgen

1. Fachhochschule Osnabrück

An der Fachhochschule Osnabrück sind gegenwärtig ca. 5.500 Studierende eingeschrieben. Sie studieren an 3 Standorten (zwei in Osnabrück, einer in Lingen) und verteilen sich auf 9 Fachbereiche, in denen ca. 210 hauptamtlich Lehrende und ca. 230 wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Mitarbeiter tätig sind. Die Fachhochschule gliedert sich in drei technische Fachbereiche (Elektrotechnik und Informatik, Maschinenbau, Werkstoffe und Verfahren), zwei agrarwissenschaftliche Fachbereiche (Agrarwissenschaften, Landschaftsarchitektur), den Fachbereich Wirtschaft und in drei im Aufbau befindliche Fachbereiche (Technische Betriebswirtschaft und Kommunikation in Lingen, Verwaltungsmanagement, Musikpädagogik/Konservatorium).

Seit Januar 1995 nimmt die Fachhochschule Osnabrück neben zwei Universitäten am Modellversuch Globalhaushalt des Landes Niedersachsen teil, in dem Hochschulen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien unter Einsatz eines kaufmännischen Rechnungswesens und Controllings geführt werden.

Lehre und Forschung an der Fachhochschule Osnabrück sind eingebunden in ein weitverzweigtes Netz internationaler Beziehungen. Kooperationen bestehen heute mit über 60 Hochschulen im europäischen und außereuropäischen Ausland.

Die gegenwärtige Situation an der Fachhochschule Osnabrück ist von intensiven Bemühungen um die weitere Entwicklung der Fachhochschule und ihres Lehrangebots gekennzeichnet. Sie ist damit in die Bemühungen des Landes Niedersachsen eingebunden, durch landesweite strukturelle Umschichtungen das Lehrangebot umzugestalten und den Erfordernissen der Studierenden und des Arbeitsmarktes anzupassen.

2. Fachbereich Maschinenbau

Der Fachbereich bietet drei Studiengänge an:

- Studiengang Maschinenbau mit 5 Studienrichtungen,
- Studiengang European Mechanical Engineering Studies (EMS) mit Partnerhochschulen in Großbritannien, Frankreich, Spanien und den Niederlanden
- Studiengang Produktionstechnik in dem gewerbliche Ausbildung und Grundstudium nebeneinander absolviert werden.

Kennzeichnende Zahlen des Fachbereichs Maschinenbau gibt die folgende Tabelle wieder:

Studierende	717
Anfänger WS97/98 / SS98	103/39
Absolventen SS97 / WS97/98	74/72
Professoren	28
wissensch. Personal	16
nicht wissensch. Personal	12
Labore	14

Das Studium erstreckt sich über 8 Semester (9 für Produktionstechnik) und gliedert sich etwa zur Hälfte in ein ingenieurwissenschaftliches Grundstudium und in das Hauptstudium, in dem zwei Praxissemester integriert sind. Der Fachbereich Maschinenbau folgt, wie auch die gesamte Fachhochschule Osnabrück, dem Prinzip der berufs- und praxisorientierten Lehre und Forschung und reagiert flexibel und innovativ auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen, indem neue Studienangebote entwickelt, internationale Beziehungen ausgebaut sowie der Technologietransfer mit der regionalen Wirtschaft weiter intensiviert werden. Gegenwärtige Bemühungen des Fachbereichs zielen auf eine Weiterentwicklung des Lehrangebots in Richtung auf die Informationstechnik im

Maschinenbau und im Rahmen einer internationalen Kooperation auf die Einbeziehung des Design in die Lehre.

Die Studierendenzahlen haben auch in den vergangenen Semestern keine nennenswerten Einbrüche gezeigt. Die Kapazitätsauslastung lag immer über 85 %.

3. Fachbereichs - Evaluation

Der Fachbereich Maschinenbau der Fachhochschule Osnabrück beteiligte sich 1994/95 am „Europäischen Pilotprojekt für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulbildung“ der Europäischen Kommission. Kennzeichnende Merkmale des Vorgehens in diesem Projekt sind das Erstellen eines Selbstbewertungsberichts des Fachbereichs und eine Bewertung durch externe Experten, wobei die vom Fachbereich für die Lehre und das Handeln formulierten Ziele wesentliche Kriterien der Bewertung darstellen.

Für die Selbstevaluation stand ein halbes Jahr zur Verfügung. Die Organisation der Selbstevaluation und das Erstellen des Selbstbewertungsberichtes wurde von einer Arbeitsgruppe übernommen, die von einem Hochschullehrer geleitet wurde. Das Vorgehen während der Selbstbewertung orientierte sich an einer von der „management group“ vorgegebenen Checkliste.

Folgende wichtige Erfahrungen wurden bei der Durchführung der Evaluation gesammelt:

- Weder in der Fachhochschule Osnabrück noch in benachbarten Hochschulen lagen Erfahrungen mit einem solchen Evaluationsvorhaben vor. Es ist daher nur verständlich, daß die ersten Schritte von großer Skepsis bei allen Beteiligten und Beobachtern gekennzeichnet waren. Nach ausführlicher Information aller Beteiligten, vor allem der Hochschullehrer, über das geplante Vorgehen bildete sich trotz verbleibender Skepsis eine breite Basis für die Durchführung der Evaluation. Hierbei war sicherlich von Bedeutung, daß eine Fachbereichsevaluation und keine generelle Lehrveranstaltungsevaluation durchgeführt werden sollte.
- Als zentrales Element der Selbstbewertung muß das Definieren der Ziele angesehen werden. Es hat sich gezeigt, daß es besonders dieser Schritt

ist, der den Denkprozeß und die Reflexion über das eigene Handeln in Gang setzt.

- Die Aufforderung, positive und negative Seiten des Handelns aufzuzeigen, ist ein wichtiges Element, das die Bereitschaft zur Selbstbewertung fördert. Durch das kritische Hinterfragen des Bestehenden entsteht in der Weiterentwicklung fast automatisch ein Katalog zum Handeln.
- Das Einsetzen einer Arbeitsgruppe mit einem Leiter hat sich bewährt. Es muß aber gewährleistet sein, daß alle Bereiche des Fachbereichs aktiv in die Selbstbewertung einbezogen werden.
- Im Verlauf der Selbstevaluation wurde deutlich, daß die Studierenden die sehr zeitaufwendige Aufgaben in der Arbeitsgruppe nicht wahrnehmen konnten. Durch Diskussionen und Rückkopplungen wurden die Vorstellungen der Studierenden berücksichtigt.
- Weder der Fachbereich noch die Verwaltung waren auf die Evaluation vorbereitet, so daß die Datenbeschaffung sehr viel Aufwand und Zeit beanspruchte. Hier wird ein Standard entwickelt werden müssen.
- Die Befragung von Studierenden, Absolventen, Lehrenden und Unternehmen mit Hilfe von Fragebögen und in Gesprächsrunden ermöglicht dem Fachbereich eine Einordnung seines Handelns in einer Weise wie sie bisher nicht gegeben war.
- Die externe Evaluation durch die „peer review group“ führte zu einer noch schärferen Fokussierung der im Selbstevaluationsbericht angesprochenen Probleme. Die Möglichkeit, während der externen Evaluation offene und durchaus kritische Diskussionen führen zu können, hat die positive Grundeinstellung zum Evaluationsvorhaben bei vielen Fachbereichsangehörigen verstärkt.
- Zum Abschluß der Evaluation wurde das Vorhaben von den Mitgliedern des Fachbereichs insgesamt positiv bewertet und als nützlich für die weitere Entwicklung angesehen.

Die interne und externe Evaluation führten zu keinen grundlegend unterschiedlichen Bewertungen. Es kristallisierten sich folgende Themenfelder

heraus, in denen ein besonderes Handeln des Fachbereichs im Sinn der Qualitätsverbesserung als erforderlich erkannt wurde:

- Bessere Abstimmung des Curriculums in einigen Fächern
- Zeitliche und inhaltlich Abstimmung der Lehrenden untereinander
- Didaktische Qualifikation der Lehrenden
- Hohe Prüfungsanzahl
- Förderung der Management- und Sozialkompetenzen im fachwissenschaftlichen Studium
- Institutionalisierung einer Vorlesungsbefragung
- Vermehrte Information für die Studierenden bei Beginn des Studium und vor dem Hauptstudium

4. Folgen

Die Einbindung der Evaluation in den europäischen Rahmen hat das Interesse an der Evaluation im Fachbereich erhöht, ohne sich aber direkt auf das Vorgehen im Fachbereich auszuwirken. Im Anschluß an die Abschlußbesprechung ist von portugiesischer und griechischer Seite versucht worden, ein Netzwerk zwischen den beteiligten technischen Fachbereichen aufzubauen. Die Fachhochschule Osnabrück hat sich mit Beiträgen beteiligt. Das Vorhaben ist aber offenbar nicht erfolgreich gewesen. In Kontakten mit den Partnerhochschulen in den bestehenden Netzwerken wurde die Evaluation im Fachbereich Maschinenbau vorgestellt und diskutiert.

Die positiven Erfahrungen des Fachbereichs Maschinenbau mit der Evaluation konnten in der Fachhochschule Osnabrück weitergegeben werden. Das Pilotprojekt hat damit sicherlich die Bereitschaft der anderen Fachbereiche der Fachhochschule Osnabrück zur Evaluation gefördert. Darüber hinaus konnten die Erfahrungen auch im niedersächsischen Raum landesweit beim Start der zentralen Evaluation in den elektrotechnischen Fachbereichen weitergegeben werden.

Für den Fachbereich Maschinenbau waren besonders die Diskussionen und Abstimmungen in der Phase der Selbstevaluation von großer Bedeutung. Angesichts des Generationswechsels im Fachbereich haben sie nicht zuletzt dazu geführt, daß die notwendige Auseinandersetzung über Studieninhalte, Studienform und Zusammenarbeit nachhaltig in Gang gesetzt wurde. Aber auch die Gesprächsbasis zwischen Lehrenden und Lernenden und den wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Mitarbeitern wurde in der internen Evaluation neu begründet. Die hier angestoßenen Prozesse wirken auch heute nach.

An den erkannten Schwachpunkten wurde zwischenzeitlich gearbeitet. Einige konnten abgestellt werden, andere werden bearbeitet und einige konnten noch nicht in Angriff genommen werden:

- Abstimmungen des Curriculums wurden vermehrt vorgenommen, dies auch im Blick auf die Erstellung der ECTS-Unterlagen.
- Auch die Abstimmung zwischen den Lehrenden konnte in diesem Rahmen verbessert werden.
- Hochschulweit werden seit drei Jahren hochschuldidaktische Seminare angeboten, in denen verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens aufgearbeitet werden, auch Arbeitsgruppen mit Vertretern der Arbeitswelt spielen hierbei eine wichtige Rolle.
- Ein Hochschullehrer mit dem Fachgebiet „Technische Management“ hat seine Tätigkeit aufgenommen, und Projektarbeit wird angeboten. Vor allem besteht Konsens bei den meisten Lehrenden, Management- und Sozialkompetenz in den normalen Lehrveranstaltungen zu fördern.
- Das Informationsangebot für die Studierenden am Beginn des Studiums und vor dem Hauptstudium wird weiterhin deutlich verbessert.

5. Schlußfolgerungen

Das durchgeführte Evaluationsverfahren hat gezeigt, daß es ein wichtiges Element im Bestreben des Fachbereichs sein kann, einen hohen Qualitätsstandard in Lehre und Forschung zu halten. Besonders das Element der Selbstevaluation mit dem Zieldefinitionsprozeß spielt hierbei eine herausragende Rolle. Eine Evaluation in größeren Abständen institutionalisiert die Reflektion über das eigene Tun und ist auf diese Weise ein geeignetes Mittel im notwendigen kritischen Prozeß. Die Evaluation kann darüber hinaus nach außen wirken, da in der Berichterstattung die Orientierung eines Fachbereichs und seine Stärken und Schwächen deutlich werden können.

Interne und externe Evaluation sind wichtige Elemente des Evaluationsprozesses, sie müssen durch Berichtsphasen über die Weiterarbeit und die Umsetzungsergebnisse ergänzt werden. Die Berichterstattung kann ein nützlicher äußerer Anlaß sein, die notwendigen Veränderungsprozesse in Gang zu halten.

Lange

Vielen Dank, Herr Naescher. Bei Ihren Erläuterungen und Schlußfolgerungen ging mir durch den Kopf, daß es offenbar notwendig ist, bei Personen, aber auch bei Institutionen ab und an so was wie einen Beichtspiegel zu haben, um darüber nachzudenken, was man denn getan hat. Maschinenbau ist offenbar unproblematisch und glatt, spricht für die Konstruktivität und das Konstruktionsverhalten und -vermögen der Ingenieure. Wie war es denn bei den Designern?

Vortrag
Professor Dr. Ingo Grün
Ergebnisse und Folgen der Evaluation im Fachbereich
Design der U-GH Essen

Meine Damen und Herren, ich will Ihnen ganz kurz berichten, was bei uns passiert ist, nachdem mein Vorgänger, Herr Schüllner, mit der Peer Group die Evaluation bei uns begonnen hat. Es wurden uns einige Gesichtspunkte auf den Weg gegeben, die wir zu berücksichtigen hätten, nachdem festgestellt worden war, daß bei uns das ein oder andere vielleicht nicht in Ordnung war, und das andere war in Ordnung. Ich will Ihnen jetzt ersparen, alles nachzuvollziehen. Es sind ein paar Empfehlungen gegeben worden. Und das sind drei, die kann ich Ihnen eben kurz vortragen.

Erstens wurde gesagt, generell soll die Verzahnung zwischen Grund- und Hauptstudium nicht vernachlässigt werden. Zweitens soll die Verbindung zur Universität auch nach Umzug in die Zeche Zollverein, dazu muß ich gleich etwas sagen, erhalten bleiben, vor allem in Hinsicht auf die Bezugsdisziplin, das Design. Und drittens seien bei der Integration der Designstudiengänge die Engpässe im Studienangebot und Studienablauf zu beseitigen und die Transparenz für die Studierenden zu verbessern. Wenn man das durchliest und sich eine Weile überlegt, was das überhaupt heißen soll, dann habe ich gewisse Probleme, das sage ich Ihnen ganz offen. Wir haben das daraufhin natürlich im Fachbereichsrat diskutiert, damals war ich auch schon dabei, unter den 32 Kollegen haben wir das diskutiert, und die einen haben es sofort abgelehnt, die anderen haben gesagt, man kann ja vielleicht einmal darüber nachdenken. Wir haben dann, und das hat auch die Hochschule von uns verlangt, einen Strukturbericht abgefaßt, ich glaube, der war 500 Seiten stark, und jeder hat hineingeschrieben, was er in seinem Fach für richtig hält und wie es weiterentwickelt werden soll. Dieser Strukturbericht ist dann auch geschrieben worden und zur Hochschule gegangen. Ich glaube, es hat überhaupt nichts gebracht, es hat überhaupt gar keine Folgen gehabt. Wir stehen nach wie vor vor der Situation, daß wir uns fragen, was wir machen sollen, wie es weitergehen soll, ob das, was wir tun, richtig ist und wie wir es prüfen können. Das Schönste wäre ja, das lerne ich hier, daß man zwei Grafiken hat, man trägt die erste Grafik auf vor der Evaluation, und dann sind die Balken zwei Zentimeter hoch und nach der Evaluation .ich bin ein optischer Mensch .dann sind sie eben vier, fünf

oder sechs Zentimeter hoch. Dann sagen Sie alle, das ist toll, und das hat alles was gebracht. Wir lehnen so etwas ab. Vielleicht ist das bedingt durch unser Fach. Das können Sie bei uns nicht tun. Sie können bei uns nicht einfach hergehen und sagen, jetzt kriegen wir eine Nutzengröße und die messen wir, und diese Nutzengröße muß gesteigert werden, so lernen wir das aus der Industrie, aus der Wirtschaft. Also, irgendwie scheint das bei uns nicht zu gehen.

Nun muß man aber trotzdem darüber nachdenken, ob das, was wir tun, richtig ist und ob es so, wie wir es tun, die richtige Methode ist. Ich darf dazu sagen, im Design ist das so, daß wir uns, bundesweit zumindest und inzwischen auch europaweit, auf einem relativ - ich will nicht sagen, hohen, das ist ja eine Bewertung - auf einem verhältnismäßig gleichen Standard befinden. Das heißt, es gibt ein Netz von Designschulen, und wenn Sie die Studienordnungen durchsehen und wenn Sie sich mit Kollegen unterhalten, und das wird getan, dann werden Sie feststellen, es wird überall ein ähnliches Niveau angestrebt, wobei man unterscheiden mag zwischen Universität und Fachhochschule. Aber überall sind Abweichungen vorhanden. Es gibt Treffen, es gibt Richtlinien, wie bei uns Praktika gesehen werden, welche Studienzugangsbedingungen bestehen, es bestehen Absprachen, das ist ganz wichtig. Wir sind der Auffassung, daß da gar kein Änderungsbedarf besteht. Unser Designfach oder unsere Designfächer in Kommunikationsdesign, Industrial Design, die können gar nicht leben, wenn sie nicht nach internationalen Standards arbeiten. Es gibt selbstverständlich einen Austausch mit Italien, mit Finnland, mit Frankreich, Belgien, da finden Veranstaltungen statt, das geht bei uns gar nicht anders. Design ist ein internationales Fach, darüber brauchen wir uns keine Gedanken zu machen. Man kann sich überlegen, wie man das institutionalisiert, aber wir sind der Auffassung, wenn es denn schon so läuft, und es läuft immer über persönliche Kontakte, das werden Sie immer feststellen, warum soll man da irgendwo etwas ändern oder warum soll man sich das überhaupt gefallen lassen, wenn mal gesagt wird, es sei alles so schlecht. Ich kann nur sagen, das ist einfach nicht richtig.

Wenn dann betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte eingeführt werden - das ist ja selbstverständlich, daß man das jetzt überall tut - dann muß man sich fragen, ob das überhaupt bei uns sinnvoll ist. Fraglich ist, ob Sie denn solche Gesichtspunkte, meßbare Gesichtspunkte, bei uns überhaupt einführen können, ob das richtig ist und ob es zu einem Ergebnis führt. Am besten ist es ja, ein Meßinstrument haben, und dann dreht man an irgendeiner Meßeinrichtung und dann schaut man, wo das Optimum erreicht wird.

Das können Sie nicht machen. Wie wollen Sie denn die Nutzengröße feststellen, die bei uns herauskommt? Wie wollen Sie denn feststellen, wie gut die Designausbildung ist? Wollen Sie messen, wieviel Wettbewerbe gewonnen worden sind oder wieviel Leute in welchen Positionen gelandet sind? Wir überprüfen das, wir haben eine Kartei, und das wird immer nachgehalten, so gut das geht. Aber dann gibt es auch den Gesichtspunkt, daß man sagt, wir haben die glückliche Lage, daß wir uns die Studierenden aussuchen können, weil wir einen ziemlich guten Ruf haben, und den wollen wir natürlich auch weiter behalten, und dann können wir Zugangsbeschränkungen machen und wir suchen uns die besten aus. Also, da sind wir doch tolle Lehrer, weil ja tolle Ergebnisse herauskommen, obwohl es ja gar nicht unbedingt unser Ergebnis sein muß. Auch das halten wir für relativ fragwürdig, ich will das nicht weiter ausführen, und wir sehen auch hier keinen Änderungsbedarf. Das liegt vielleicht in der Struktur dieses kleinen Kreises der Designer in unserem Lande, die sich alle untereinander kennen, wo ein ganz intimes Klima besteht, wo man alle persönlichen Kontakte natürlich pflegt, das ist nicht das Eigentliche, was uns unter den Nägeln brennt.

Uns brennt unter den Nägeln erstens eine miserable räumliche Situation. Wenn Sie in unseren Fachbereich kommen, und wir sind kein unbedeutender Fachbereich, wir haben 32 Kollegen und sind ein großer Fachbereich, das ist so schlimm, ich würde Sie da nicht empfangen wollen. Wie man eine solche Situation überhaupt ertragen kann und trotzdem noch vernünftige Ergebnisse erzielen kann, da fragt man sich wirklich, wie das eigentlich geht. Die Situation ist wirklich katastrophal. Das Zweite ist, wir haben versucht, die räumliche Situation zu verbessern, nach Zeche Zollverein zu gehen, das ist eine Zeche bei uns, wo wir hineingehen können, wo das Designzentrum nebeneinander liegt. Wenn uns Herr Rohr 80 Millionen gegeben hätte, dann wären wir vielleicht jetzt da, aber die sind einfach nicht da, das sind allenfalls Hirngespinnste. Also, die räumliche Situation ist so schlecht, wie sie schlechter nicht sein kann. Inzwischen müssen wir noch weiter zusammenrücken, und nun werden die Wirtschaftler bei uns mit reingesetzt, weil die Hochschule sagt, wir könnten einen bestimmten Raum rausnehmen, der nicht so gut genutzt ist, dann läßt man jemand anderen hinein, und dann geht die Identifikation, die in solch einer Universität wie in Essen sowieso schwierig genug ist, noch weiter verloren. Wie man so etwas für eine Designschule akzeptieren kann, wir akzeptieren es nicht, wir können es nur nicht ändern. Das müßte geändert werden, das ist viel, viel wichtiger.

Das zweite Problem ist die personelle Situation, der Stand der Berufungen. Stellen Sie sich vor, wir haben einen universitären Ausbildungsgang im Design, und wir haben keinen Designwissenschaftler. Wir bekommen ihn nicht. Wir beantragen den seit zehn Jahren und wir kriegen ihn einfach nicht. Ja, Evaluation, wenn wir uns selbst überprüfen, wie gut unsere Qualität ist, wir kriegen einfach unser Personal nicht oder unsere Lehrstellen, wie soll das denn überhaupt gehen? Wir haben keinen Designtheoretiker bei uns. Wir haben viele Leute, die davon etwas verstehen, aber die machen das nicht von Berufs wegen. Das ist eine personelle Situation, die auch schlimm ist. Und dann ist diese leidige Situation, daß wir immer ein Jahr warten müssen, bis wir wieder neu berufen können. Ich glaube, im Augenblick sind fünf Stellen vakant, und bis zum Jahre 2004 wird, glaube ich, bei uns 50 % altersbedingt ausgewechselt. Und jedesmal müssen wir ein Jahr warten, und dann unterbricht sich so etwas. Wir haben, ganz wichtig, vier Professuren für Fotografie, davon sind zwei nicht besetzt, und das ist unser wichtigstes Fach, also 50 % nicht besetzt. Wenn Sie das in der Wirtschaft machen würden, dann würden Sie ganz schnell Pleite gehen, das geht gar nicht anders. Das ist also eine personelle Situation, mit der wir versuchen, fertig zu werden, aber auf eigene Initiative. Wir suchen uns dann Lehrstuhlvertreter, und die erhalten dann 500 Mark, glaube ich, im Monat, und dafür sollen die das machen, das geht natürlich auch nicht.

Das dritte ist die finanzielle Situation. Und da muß gefragt werden, wie sieht die finanzielle Situation in Zukunft aus? Ich kann Ihnen sagen, wenn wir jetzt schon mit Messern aufeinander losgegangen sind, wir werden mit Sensen aufeinander losgehen, nachdem wir jetzt den Globalhaushalt haben, weil die Hochschulverwaltung es bei uns nicht mehr macht, das müssen wir jetzt selber machen. Da geht es wirklich darum, wer den besseren Revolver in der Tasche hat. Das wird ein Hauen und Stechen. Wie kann eine Hochschulverwaltung so etwas tun? Uns das zu überlassen, wie wir jetzt nachzuweisen haben, wessen Lehre so gut ist, daß er mehr Mittel bekommt. Wie das weitergeht? Wir werden es in den nächsten Jahren sehen, daß man so etwas nicht machen kann. Ich kann es nicht verstehen. Sie können die Bedingungen der Wirtschaft nicht einfach, ich komme aus der Wirtschaft, auf die Hochschule übertragen, es geht nicht. Das ist eine Fiktion, die überall herumgeistert. Ich akzeptiere es nicht, weil ich weiß, das es nicht paßt. Ich kann doch nicht an die Hochschule gehen, wenn ich aus der Wirtschaft komme, dann kann ich nicht hergehen und meine Prinzipien dort hineinpflanzen, genau in der Hochschule wird doch etwas ganz anderes gemacht, zumindest im Design ist das so. Da spielt Innovation eine Rolle, da spielt Phantasie eine Rolle, da spielt eine Atmosphäre eine Rolle. Das

sind alles Dinge, die Sie nicht messen können. Sie können nicht sagen, hier 5,7 Atmosphäre und jetzt planen Sie auf 6,3, weil das besser wäre. Das geht einfach nicht.

Wenn Sie sich unsere apparative Situation anschauen würden, und wir sind ein nicht ganz unbedeutender Fachbereich, dann schlagen Sie die Hände über den Kopf und laufen ganz schnell wieder heraus. Wir haben völlig veraltete Computer, das wurde auch beanstandet. Jeder mittlere Betrieb hat eine viel, viel bessere Situation als wir. Wir bekommen keine neuen Computer. Und jetzt haben wir sie beantragt, jetzt haben wir sie doch bekommen, jetzt werden die peu à peu angeschafft, und bis wir sie angeschafft haben, sind die sowieso alle wieder veraltet, und dann dürfen wir wieder zehn Jahre warten, weil uns jetzt die Hochschulverwaltung sagt, ihr habt sie doch bekommen, was wollt ihr eigentlich, ihr habt doch eine Million bekommen. Und Sie wissen doch auch, wie es geht. Nach drei Monaten haben Sie die doppelte Speicherkapazität oder irgendwas, und das ist ja bei uns Grafikern ganz wichtig, darauf sind wir angewiesen. Dann bekommen wir etwas zugewiesen, aber so funktioniert das einfach nicht. Diese apparative Ausstattung, das kann es nicht sein. Wir wissen gar nicht, wie es gehen soll. Wie wollen wir denn die Studenten unterrichten, wenn wir die Apparate nicht haben, wenn wir nicht den richtigen Macintosh haben? Die sagen, ich gehe hier nicht mehr her, die Studenten sagen, ich arbeite zu Hause, da habe ich einen besseren Apparat als bei euch, ich kann bei euch gar nicht arbeiten. Stellen Sie sich diese Situation vor, und da überlegen wir uns, wie wir uns selbst evaluieren. Ich kann nur sagen, das paßt hinten und vorne nicht.

Das Nächste ist, und da ist bei uns auch sehr viel getan worden und das tun wir auch jetzt, das ist meine Aufgabe als Dekan, die inhaltliche Entwicklung. Wenn der Inhalt nicht paßt, dann nützt auch alles andere nichts. Dann nützen auch die Geräte nichts. Wir müssen uns darüber klar sein, was unsere Studenten lernen sollen, welche Berufsaussichten sie damit haben werden, wie wir mit neuen Medien umgehen, mal davon abgesehen, daß wir keine Computer bekommen. Diese inhaltliche Diskussion ist bei uns in vollem Gange, das kann ich Ihnen sagen. Das ist aber nicht deswegen erfolgt, weil die Evaluation hier durchgeführt worden ist, das ist eine bittere Notwendigkeit in jedem Beruf, das ist nicht nur bei uns so. Bei uns natürlich extrem, weil neue Berufe sozusagen kreiert worden sind oder von alleine entstehen, einfach durch die neuen Medien. Da gibt es bei uns die Diskussion und die ganz intensiven Gespräche, ob wir unsere Designstudiengänge zusammenlegen, wie wir ausbilden wollen, aber das ist eigentlich schon kein Thema der Evaluation, sondern das ist ein inhaltliches Thema

und wenn das nicht paßt, dann laufen Ihnen die Studenten davon, und dann nützt Ihnen alles andere nichts mehr.

Ein weiteres Thema ist ganz wichtig, das darf ich nicht vergessen. Wir bilden Fachleute, Experten, wirklich qualifizierte Experten aus, und wir wissen mittlerweile alle, daß es das vielleicht auch nicht ist. Das sind die Leute, die von immer weniger immer mehr wissen, bis sie von gar nichts alles wissen. Das ist ja ein hoher Grenzwert, der vielleicht auch nicht so ganz der richtige ist. Wir bemühen uns derzeit, den Kontakt innerhalb der Hochschule zu anderen Fachbereichen aufzubauen. Wir sagen, wir müssen Fachleute ausbilden, aber die Fachleute müssen lernen, sich untereinander zu vernetzen. Jeder muß seinen Bereich haben, aber das muß vernetzt werden, und das ist etwas, an dem wir arbeiten. Und da sehen wir überhaupt erst die Zukunftschance unserer Designer, die wir ausbilden. Wir haben hier verschiedene gemeinschaftliche Veranstaltungen, die habe ich auch selber ein bißchen ins Leben gerufen. Wir haben einmal ein Gestalterforum ins Leben gerufen. Dort erhält jeder Kollege die Gelegenheit, über sich zu berichten, wie er unterrichtet, was er macht, was sein Spezialgebiet ist, damit man sich gegenseitig besser kennenlernt. Ich habe so nach zwei, drei Jahren ja auch schon etwa 50 * der Kollegen gekannt. Das fand ich dann nicht sehr befriedigend. Das ist natürlich auch durch die räumliche Situation bedingt. Man sieht sich kaum, weil das alles auseinanderläuft. Wie soll man da ein gemeinschaftliches Werk ins Leben rufen oder durchführen, wenn diese Situation schon nicht gegeben ist? Und da haben wir gesagt: laßt doch mal alle Kollegen untereinander über sich berichten und sich mal kennenlernen, wir sind ja teilweise Kommunikationsdesigner, also das ist für uns ein ganz wichtiges Thema gewesen. Das kann ich unbedingt empfehlen, daß man mal Vorträge hält. Die Studenten haben das auch sehr gut angenommen. Es ist wichtig, daß man mal Vorträge hält, und zwar nicht unbedingt über das, was man lehrt, sondern über das, wo das Herzblut fließt. Dann sieht man, wofür sich dieser Mensch engagiert, wofür er der Fachmann ist, was man von ihm als Kollegen und Lehrer bekommen kann. Das ist eine sehr schöne Angelegenheit gewesen.

Dann haben wir überlegt und natürlich auch nicht durchsetzen können, diese Fragebogenaktion. Ich muß Ihnen sagen, ich habe das ja auch gemacht, wir haben das in unserem kleineren Studiengangkreis gemacht, aber ich halte davon überhaupt nichts. Die Studenten schreiben dann was hinein, und einige trauen sich dann auch, etwas kritisches hineinzuschreiben, dann diskutiert man mit denen darüber, und dann ziehen sie ein bißchen vom Leder, aber im Grunde hat es überhaupt nichts gebracht. Wir machen etwas

ganz anderes, und das bringt viel mehr. Wir setzen uns mit den Studenten an einen Tisch, wir nennen es den „Runden Tisch“, das kann man nur in kleineren Gruppen machen, wir setzen uns an einen Tisch und sagen: jetzt laßt uns von Mensch zu Mensch sprechen, sagt doch mal, was nicht in Ordnung ist. Das haben wir durchgeführt, und dann ist man auch bereit und kann man überlegen, was wollen wir eigentlich ändern, was können wir ändern, wie könnte das im gegenseitigen Einvernehmen gehen. Ich kann das nur jedem empfehlen. Wir treffen uns innerhalb von einzelnen Studiengängen, wir sind ja nach Schwerpunkten aufgegliedert, wir treffen uns in einzelnen Studiengängen am Runden Tisch und dann sitzt man zusammen, und merkt, daß man Mensch ist und daß man miteinander sprechen kann. Dann macht man das nicht so formalistisch mit Fragebogenaktion, die können ja sowieso gesteuert werden, wie man's halt will, und werden dann abgegeben, wenn sie gut sind, wenn sie nicht gut sind, gibt man sie vielleicht nicht ab, ich weiß es nicht. Dieses ganze Formalisieren bringt für unseren Bereich nichts. Bei uns zählt eines: der direkte Kontakt zwischen dem Professor und den Studenten. Das geht bei uns allerdings auch, weil wir in den Unterrichtseinheiten nicht so sehr viele Studenten pro Professor haben. In unseren Veranstaltungen sind fünf, sieben, zwölf, maximal 30 Studenten, wir kennen sie alle untereinander, wir machen Exkursionen miteinander, vielleicht sind wir da begnadet, daß wir sozusagen die persönliche, menschliche Beziehung mit den Studenten noch pflegen können. Es wäre für mich grauenhaft, vor 2000 Studenten zu stehen. Das ist bei uns natürlich im gestalterischen Bereich sehr schön, und es geht auch nicht anders. Sie können keinen gestalterischen Unterricht machen, indem Sie sich vorne hinstellen und nur einen Vortrag halten. Wir leben von der persönlichen Beziehung, und der Runde Tisch ist für mich eine Möglichkeit, diese menschliche Beziehung zu pflegen. Sie werden feststellen, die guten Designer bei uns, das sind die Leute nicht die, die immer da sind, obwohl man auch nicht das Gegenteil sagen kann: daß der gut ist, der wenig da ist, nein, das hat damit überhaupt nichts zu tun, bei denen Persönlichkeit zu spüren ist, die Studenten sind begeistert, arbeiten wie wahnsinnig. Aber wie wollen Sie das messen? Das ist eine Frage der Persönlichkeit. Und deswegen suchen wir auch neue Kollegen, die durch ihr persönliches Charisma überzeugen, das ist wichtig. Denn Gestaltung, das ist ja eine Sache, die kommt ja nicht nur aus dem Kopf heraus, da ist ja auch ein bißchen Bauch dran beteiligt. Und deswegen sind wir vielleicht ein wenig anders als die anderen Fachbereiche.

Wir denken, vielleicht abschließend, daß diese persönlichen Beziehungen wichtig sind, untereinander unter den Kollegen, zu den Studierenden, und was uns unter den Nägeln brennt, das sind diese grauenhaften räumlichen,

personellen, finanziellen und apparativen Zustände und Situationen; die müssen geklärt werden und alles andere ergibt sich dann, zumindest bei uns, mehr oder weniger von alleine. Danke schön.

Lange

Vielen Dank, Herr Grün. Ich will der Versuchung widerstehen, das zu kommentieren. Das Spannungsfeld zwischen äußeren Rahmenbedingungen und persönlichem Engagement gilt für alle Fächer. Daß es bei den Fächern, die stärker im künstlerischen Bereich angesiedelt sind, in der Gewichtung unterschiedlich ist, ist offenkundig. Ich will nur anmerken: nach Lektüre des Berichts und auch nach dem, was Sie vorgetragen haben, haben offensichtlich die Peers an einigen Punkten doch den Finger auf eine selbst empfundene Wunde gelegt, daß es nämlich notwendig ist, miteinander zu reden, um sich untereinander kennenzulernen und dann über Inhalte zu sprechen. Ich denke, es demonstriert: Evaluation hat viele Gesichter. Wie ist es denn in Hannover gelaufen?

Vortrag
Professor Dr. Falk Höhn
Evaluation im Fachbereich Kunst und Design der Fachhochschule Hannover. Erlebnisbericht eines Betroffenen

1. Vorbemerkung/Situation:

Der Fachbereich Kunst und Design der FH Hannover ist aus einer der ältesten Bildungseinrichtungen Hannovers hervorgegangen. Er besaß im Designbereich das klassische Ausbildungsspektrum, das vom Textil- über das Mode-, das Industrie Design und die Visuelle Kommunikation bis zur Innenarchitektur reichte. Jeder dieser Bereiche stellte einen eigenen Studiengang. Hinzu kamen parallele Studiengänge mit dem Anhängsel Informatik (z. B. Industrie Design Informatik). Diese Studiengänge entstanden Ende der 80er Jahre als Reaktion auf Sonderprogramme, aber auch, weil die Bereitschaft, neue Inhalte zu integrieren, bei den traditionellen Studiengängen nicht besonders groß war. Allerdings konnte die strukturelle Integration der neuen Studiengänge nicht überzeugen. Als Besonderheit an einer Fachhochschule gab es den Studiengang Freie Kunst. Somit gab es insgesamt 14 Studiengänge.

Anfang der 90er Jahre wurden zahlreiche neue Professorinnen/Professoren für die Informatik- und Medienstudiengänge berufen, die die bestehenden Strukturen sehr kritisch betrachteten. Im Fachbereich waren zu diesem Zeitpunkt ca. 1.100 Studierende eingeschrieben und 36 Professoren sowie 10 Lehrkräfte für besondere Aufgaben in der Lehre tätig. Im Herbst des Jahres 1994 nutzte der damalige Dekan die Gelegenheit, an einem Pilotprojekt der EU zur Qualitätsbewertung im Hochschulbereich mit folgenden Zielstellungen teilzunehmen, die beide erreicht wurden:

1. Gewinnung von Erkenntnissen / Methoden zur Evaluierung künstlerischer / gestalterischer Fachbereiche und
2. Auslösung eines „Reformschubes“ innerhalb eines zum Teil in Grundsatzdiskussionen erstarrten (reformwilligen) Fachbereiches.

Inzwischen wurde (einer Empfehlung der Gutachtergruppe folgend) eine Teilung des damaligen Fachbereiches in einen Fachbereich Design & Medien und in einen Fachbereich Bildende Kunst beschlossen und umgesetzt. Im neu formierten Fachbereich Design & Medien gab es eine Studienreform, auf die noch näher einzugehen ist. Anfang Mai 98 wurde der Fachbereich Design & Medien erneut evaluiert.

Bisher gibt es nur eine mündliche Einschätzung der Gutachtergruppe, die für den Fachbereich positiv ausfällt. Man muß jedoch klar sehen, daß die Handlungsfähigkeit der Fachbereiche nur begrenzt ist. Begutachtungskriterien wie etwa die räumliche Situation, die Zugänglichkeit des Hauses (abends, nachts an Wochenenden...) oder die Ausstattung sind zwar im quantitativen Vergleich von Hochschulen untereinander interessant, durch die Fachbereiche aber nur eingeschränkt beeinflussbar.

2. Ergebnisse der ersten Evaluation

Die Vorschläge der Gutachter nach der ersten Evaluation lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen:

- Trennung der Bereiche Design und Kunst, wobei die Freie Kunst evtl. an die Hochschule für Musik und Theater angegliedert werden sollte.
- Herstellung eines Konsens, im Lehrkörper, um die Planung und Umsetzung eines curricularen Konzeptes zu ermöglichen, das mehr Transparenz bietet.
- Einschränkung der Zahl der Studiengänge u. a. mit dem Ziel, eine breitere Nutzbarkeit der technischen Ausstattung zu ermöglichen.
- Installierung einer Planungsgruppe, die die erforderlichen strukturellen Umgestaltungen forciert.
- Einführung von Stunden-, Lehr- und Raumbelungsplänen sowie ein insgesamt verbessertes Informationsmanagement.
- Stärkere Öffnung des Fachbereiches nach außen (national und international).
- Verbesserung der personellen Ausstattung im „Technologiebereich“, um eine bessere Auslastung abzusichern.

3. Strukturelle Veränderungen

Auf der Basis der Empfehlungen der Gutachter versuchte der Fachbereich, die notwendigen Reformen umzusetzen. Dabei zeigte sich schnell, wie groß das Beharrungsvermögen im Fachbereich war. Der neue Dekan des Fachbereiches versuchte den Spagat zwischen radikaler Reform und vorhandenen Strukturen, wie man an den folgenden Abbildungen sehen kann (Bild 1).

Bild 1: Struktur des Fachbereiches Kunst und Design; Studiengänge und Studienrichtungen

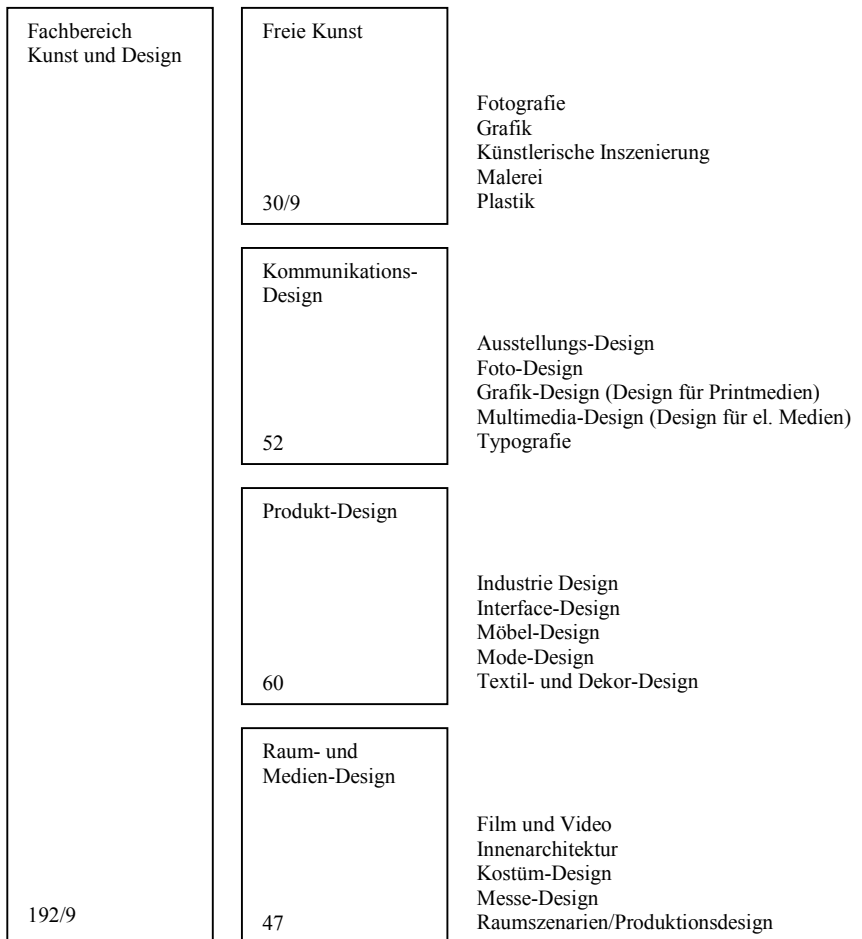


Bild 6

<p>Fachbereich Design + Medien</p> <p>152</p>	<p>Innenarchitektur</p> <p>31</p>	<p>Innenarchitektur Dipl.-Ing. Mediale Raumgestaltung</p>
	<p>Kommunikations- Design</p> <p>54</p>	<p>Fotografie Multimedia Typografie Visuelle Kommunikation</p>
	<p>Produkt-Design</p> <p>67</p>	<p>Industrial Design Interface Design Kostüm-Design Mode-Design Textil-Design</p>

Parallel zu den Strukturdiskussionen entwickelte der Dekan ein vereinheitlichtes Curriculum. Aber auch hier verhinderten die Diskussionen im Fachbereichsrat, daß ein wirklich einheitliches Curriculum entstand, was wesentlich stärker zu einer Transparenz für die Studierenden beigetragen hätte. Zumindest wurde aber erreicht, daß der Studienablauf vereinheitlicht werden konnte. Das bedeutete immerhin eine Verlängerung des Studiums für eine ganze Reihe der Studienrichtungen und die Umstellung auf eine einheitliche jährliche Aufnahme zum Wintersemester! (Bilder 7 und 8)

Bild 7: Studienablauf

	Grundstudium		Grundstudium		Hauptstudium				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Innenarchitektur									
Kommunikations-Design									
Produkt-Design									

Grundpraktikum: intern 2 - 4 Wochen, extern 6 - 8 Wochen	Diplom- vorprüfung	Fach- praktikum	Diplom
--	-----------------------	--------------------	--------

Bild 8: Fächergruppen im Grund- und Hauptstudium

Fächergruppen im Grund- und Grundfachstudium 1. – 4. Semester

<u>studiengangübergreifend</u>	<u>studiengangsbezogen</u>
Designgrundlagen	Darstellungstechniken Technische Grundlagen
Design-Informatik	Entwurfslehre
Theorie und Wissenschaft	
Künstlerisches Arbeiten	
Wahlfachangebote	

Fächergruppen im Hauptstudium 5. – 9. Semester

<u>studiengangübergreifend</u>	<u>studiengangsbezogen</u>
Entwurf / Projektarbeit	Entwurf / Projektarbeit Kurzeitentwurf Konstruktion und Produktion
Design-Informatik	
Theorie und Wissenschaft	
Künstlerisches Arbeiten	
Wahlfachangebote	

Besonders der letzte Punkt mußte realisiert werden, da der Fachbereich ein studiengangübergreifendes „Gestalterisches Grundlagenstudium“ und eine gemeinsame Vermittlung der „Grundlagen der Informatik“ einführen wollte. Um die Theoriefächer zu stärken, hat der Fachbereich drei vakante Professuren erst nach beschlossener und genehmigter Struktur- und Studienreform ausgeschrieben.

4. Vorläufiges Fazit

Die Studienreform wurde zum Wintersemester 1997/98 umgesetzt. Im Moment befindet sich der Fachbereich in einer Phase des Übergangs und der Konsolidierung. Die ersten Erfahrungen im Grundstudium und Reaktionen der Studierenden höherer Semester stimmen uns optimistisch, daß der eingeschlagene Weg der richtige ist. Trotzdem muß das Konzept fortgeschrieben werden, weil aus Sicht des Autors die bisherigen Ansätze noch nicht weit genug gehen. Zur Zeit wird in das Curriculum das ECTS (European Credit Transfer System) integriert, um unsere internationale Attraktivität zu erhöhen.

Die Evaluation 1994 hat den Fachbereich aufgerüttelt und den Anstoß gegeben, latent schwelende Reformen durchzuführen. Die Evaluation 1998 hilft uns hoffentlich bei der Durchsetzung unserer Forderungen als Fachbereich gegenüber der Hochschulleitung und der Hochschule gegenüber dem zuständigen Ministerium.

Allerdings muß kritisch angemerkt werden, daß die von der Politik vorgegeben Strukturen und Rahmen für Reformen nicht förderlich sind. Evaluierung der Hochschulen und Qualitätssicherung in der Lehre sind eben nur die eine Seite der Medaille...

Diskussion

Lange

Herzlichen Dank. Für Technokraten ist natürlich die spannende Frage, vielleicht auch für Psychologen, mit welchen Mechanismen kriegt man Vorstellungen in die Tat umgesetzt. Und vielleicht müssen wir auch, was die Erwartungen an Evaluation angeht, bescheidener werden. Vielleicht müssen wir - wir sind ja noch am Anfang - frühzeitig darauf hinwirken, daß nicht das Heil der Qualitätssicherung und das Heil der Entwicklung der Hochschule allein von Evaluation erwartet wird. Wir müssen versuchen, die Dinge zusammenzubringen, und wir dürfen nicht vergessen, Herr Hennen hat das eben angesprochen, daß Hochschulen als Institutionen nur den Rahmen und den Raum darstellen, in dem Menschen, die Wissenschaft und Kunst machen, dies möglichst am besten tun können sollen. Herr Webler.

Webler

Herr Lange, ich möchte dieser These nicht folgen, ganz dezidiert nicht folgen. Die Evaluationsmodelle, ich spreche jetzt eigentlich von allen, die in Deutschland zur Zeit als Modelle angewandt werden, sind im Prinzip leistungsfähig. Zum Teil wird aber noch unterschätzt, daß in der Durchführung, in der Ausprägung der einzelnen Modelle gravierende Unterschiede innerhalb von Modellen eintreten können . so große Unterschiede, daß auch der Zweck des Unternehmens in Frage gestellt wird. Das heißt, wir haben einen horrenden Entwicklungsbedarf, dem noch gefolgt werden muß, und wir müssen uns, glaube ich, von einer Vorstellung verabschieden . und da bin ich gerne bereit, jede Diskussion zu bestehen . wir müssen uns davon verabschieden, daß renommierte Fachvertreter, weil sie renommierte Fachvertreter sind, auch schon geeignet für Evaluation seien. Da kommen ganz andere Qualifikationen zum Zuge, bei denen die genannte Tatsache hilfreich sein kann, aber sie ist keineswegs ausreichend. Die Niederländer haben das in ihrer Metaevaluation als gravierenden Mangel bezeichnet, und die Engländer sind nicht umsonst dazu übergegangen, ihre Peers acht Tage lang zu schulen, regelrecht zu schulen. Wir müßten überlegen, inwieweit das auch bei uns eingeführt werden muß. Niedersachsen hat ja ansatzweise in diese Richtung schon gearbeitet; aber die Modelle, die einzelnen Verfahren sind leistungsfähig, wenn sie denn wirklich ernst genommen werden und qualifiziert durchgeführt werden.

Habel

Ich denke, die Konsequenz der beiden Beiträge dürfte nicht nur sein, daß man die Erwartungen an Evaluation herunterschrauben sollte, sondern es müßte eine andere sein. Wir brauchen unterschiedliche Module für unterschiedliche Institutionen. Und das ist jetzt nicht nur das Problem, daß es hier sich um einen Fachbereich oder um Fachbereiche handelt, mit künstlerischen Studiengängen, sondern es ist auch, und das ist doch ganz zentral die Tatsache, daß hier Studenten da sind, die eine Aufnahmeprüfung bestanden haben, die man sich ausgesucht hat, daß es sich um kleine Einheiten handelt. Und diese Runden Tische, die Sie eben angesprochen haben, das ist doch Evaluation. Und das ist evtl. ein Verfahren, das für eine Einheit, die Sie haben, absolut adäquat ist. Wir brauchen unterschiedlich modulierte Leitfäden, die auf unterschiedliche Institutionen auch passen. Und das wird eine Aufgabe der Agenturen oder der Geschäftsstellen auch sein, daß wir die Leitfäden, die wir haben, als ein Gerüst betrachten und dann mit den Institutionen absprechen, was paßt denn hier auf euch, wo müssen wir modifizieren und die Fragen stellen, mit denen wir an die Probleme herankommen.

Reuke

Die Gutachterempfehlungen im Design will ich nicht kommentieren. Das ist nicht meine Aufgabe. Aber ich glaube, wir müssen zwei Dinge festhalten: Erstens, so sympathisch das gelegentlich im Design klingt, es hilft nichts. Auch das Design kann sich den Zwängen einer verwalteten Welt nicht entziehen. Es sind ja nicht Zwänge, die die Evaluatoren dem Fachbereich einreden, sondern die wir gemeinsam vorfinden und mit denen wir zurechtkommen müssen. Das ist der eine Punkt.

Grün (?)

Einspruch, Euer Ehren. Selbst wenn wir sie vorfinden, wenn der Satz stimmt, Wissenschaft ist immer intelligenter als Verwaltung, dann sollten wir sie gestatten.

Reuke

Ja, sehr einverstanden. Und das leitet auch zu meinem zweiten Punkt über. Ich glaube, man darf diesen Evaluationsmodellen und diesen Frageleitfäden in der Tat manchmal nicht die Bedeutung geben, die sie zu haben scheinen. Jeder Frageleitfaden sowohl im Nordverbund als auch in der Agentur, ist so offen, daß selbstverständlich die Fragestellungen an das Fach angepaßt werden müssen. Aber das muß das Fach bitte selbst machen.

Barz

Ich fand das sehr spannend, daß Sie beide eindeutig Qualitätsziele definiert haben. In dieser Hinsicht, also in Richtung der Definition von Qualitätszielen, müssen die Fächer aktiv werden. Es ist nicht damit getan, sich auf den defensiven Standpunkt zurückzuziehen, daß Evaluation nichts an Ergebnissen bringt. Wenn Herr Grün sagt, wir haben Qualitätsziele, wir sind international ausgerichtet, wir vergleichen uns mit den besten Designschulen, wir wollen unsere Standards halten, dann haben sie das eingelöst, was von Fächern im Rahmen der Evaluierung erwartet wird. Das ist eigentlich ein Grund, zufrieden zu sein.

Husung

Herr Grün, Ihr Referat bildet in doppelter Hinsicht eine Herausforderung. Mich beschäftigt immer wieder die Frage gerade auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die ich bei Vorträgen über Evaluation der Lehre im Kreise von Universitätsprofessoren verschiedentlich habe machen können, wie es nämlich gelingen kann, etwas salopp formuliert die „Grüns“ von der Notwendigkeit und den positiven Wirkungen der Evaluation der Lehre zu überzeugen. Dies scheint mir noch ein großes Problem zu sein, wie es nämlich gelingen kann, die akademischen Meinungsführer in Hochschulen zu erreichen und sie in den Fächern und Fakultäten dafür zu gewinnen, den Prozeß positiv aufzunehmen und aus Überzeugung mitzutragen. Nach meinem persönlichen Eindruck erleben wir es häufig, daß mit der Aufgabe der Vorbereitung und Durchführung der Evaluation der Lehre im Fachbereich der zuletzt Berufene oder jemand betraut wird, der sich ohnehin hauptsächlich um die Lehre kümmert; nicht ungewöhnlich ist auch, daß damit ein Nicht-Professor betraut wird, weil man sich der Aufgabe nicht vollständig

entziehen kann, sie aber eher administrativ erledigt sehen möchte. Mit einer Kultur der formalen Anpassung an Verfahren wäre den Anliegen der Evaluation der Lehre allerdings ein Bärendienst erwiesen.

Die zweite ernste Herausforderung lese ich aus Ihrem Referat an der Stelle heraus, wo Sie auf drei Allgemeinplätze als Ergebnis des Evaluationsberichtes hingewiesen haben. Auch in anderen Verfahren scheint mir punktuell der Eindruck nicht ganz abwegig, daß die Evaluationsergebnisse nicht so scharf und kantig und vor allem operationalisierbar formuliert sind, wie es eigentlich die Fachbereiche erwarten. Insofern finde ich Ihre offenen Aussagen als durchaus hilfreich; denn sie geben uns Anlaß zu fragen, ob die gegenwärtig vorliegenden Evaluationsberichte bereits das Optimum an Klarheit und Konkretion enthalten. Natürlich muß man in der gegenwärtigen Situation einschränkend hinzufügen, daß wir uns noch in der Phase des allseitigen Einübens befinden. Man sollte auch Verständnis für die Peers haben, die noch nicht hinreichend überschauen können, was mit ihren schriftlichen Berichten außerhalb des evaluierten Fachbereiches geschieht. Erfahrungen aus vergleichbaren Verfahren in anderen Wissenschaftseinrichtungen zeigen, daß es gewöhnlich in den internen Beratungen der Peers, die auch die Leitungen der betroffenen Einheiten einbeziehen können, sehr viel konkreter und auch kritischer zugeht, als sich später im Bericht nachlesen läßt.

Schreier

Ich habe ebenfalls eine Frage an Herrn Grün: Wir sprechen über Qualität der Lehre, und ich verstehe sehr wohl, daß die Fächerkulturen im Hinblick darauf sehr unterschiedlich sind, was sie als Qualität der Lehre für sich definieren. Aber das, was in diesen Verfahren diskutiert und erfaßt und am Ende präsentiert wird als Ergebnis einer Bewertung, hat ja sehr viele Dimensionen. Ich will eine herausgreifen. Ich würde mich fragen, was ein Dekan tut, wenn er feststellt oder wenn ihm mitgeteilt wird, daß eine Prüfungsarbeit, die Ende Februar geschrieben worden ist, bis Mitte November des gleichen Jahres noch nicht korrigiert zurückgegeben worden ist? Man kann natürlich sagen, der Mensch hat dafür Charisma, der das macht. Aber auch das hat mit Qualität der Lehre zu tun. Wir sollten nicht vergessen, daß es bestimmte Aspekte in allen Verfahren gibt, die fachunspezifisch sind. Da nützt es auch nichts, daß wir einen angepaßten Leitfaden haben. Es gibt ja auch Bilanzen, die nach gleichen Richtlinien für alle unterschiedlichen Branchen von Unternehmen gemacht werden, nach denen sich alle richten müssen, die dürfte es ja dann auch nicht geben, aber natürlich gibt es all-

gemeine Bilanzrichtlinien. In gewisser Hinsicht gilt das auch, finde ich jedenfalls, bei der Evaluation für ganz bestimmte Arten der Leistungen von Fachbereichen. Das wollte ich nur noch mal in Erinnerung rufen. Danke.

Grün

Ich möchte um Gottes willen nicht den Eindruck entstehen lassen, die Gestalter wollten sich nicht evaluieren lassen und sich dem entziehen. Es fällt uns schwer, das gebe ich zu. Sie müssen die Evaluierung in ihren Grenzen sehen, und darauf möchte ich hinweisen. Das haben Sie mir ja auch im Grunde jetzt bestätigt. Ich kann nur sagen, durch Evaluierung können Sie Randbedingungen, Arbeitsbedingungen überprüfen, da können Sie überprüfen, ob es Schlampereien gibt; wenn die Examensarbeit nicht geprüft wird, das ist selbstverständlich, da muß der Dekan sofort einhaken. Aber das ist eine Quantität, die Sie überprüfen können und eben diese Randbedingungen. Aber das, was Sie nicht prüfen können, und das schreiben die Peers auch, das sind die Inhalte. Die schreiben, unter dem Vorbehalt, daß die Planungen in einer Neuorientierung usw. aus dem gegenwärtigen Stand wohl sehr begrenzt beurteilt werden können. Sie können das, was uns Gestaltern unter den Nägeln brennt, nicht irgendwie mit Fragebogenaktionen feststellen. Bei uns kommt es darauf an: wie müssen wir Studenten ausbilden, daß sie überhaupt noch eine Zukunftschance im Gestaltungsbereich haben? Wie können wir uns den ganz neuen Anforderungen stellen? Wie wollen sie denn das bewerten, wie gut wir uns diesen neuen Aufgaben stellen werden? Das müssen Sie uns überlassen. Sie müssen ganz klar sagen, Evaluierung bis zu dem Schritt, Randbedingungen, was kommt heraus, wie ist das organisiert; das können sie selbstverständlich alles überprüfen. Das ist sicher auch Aufgabe der Verwaltung. Aber bezüglich der inhaltlichen Dinge, sollten Sie ein bißchen zurückhaltend sein. Das wäre meine Empfehlung.

Lange

Dennoch, da es um *taxpayers money* geht, hat der steuerzahlende Bürger und damit die Politik auch das Recht, alle acht bis zehn Jahre nachzufragen, was ist denn aus euren nach bestem Wissen und Gewissen ausgebildeten Absolventen und Absolventinnen geworden? Denn der Arbeitsmarkt für die Absolventen und Absolventinnen ist der, auf dem sich Hochschulen zu bewähren haben.

Grün

Ich möchte auch noch was dazu sagen. Sie haben völlig Recht, das ist genau der Punkt, der mir auch auf den Nägeln brennt als Dekan. Was mache ich am Ende mit dem Evaluierungsergebnis? Wie kann ich das überhaupt umsetzen innerhalb der Hochschule? Und da, denke ich, muß das tatsächlich operationalisierbare Folgen haben. Es reicht nicht, mir diesen Bericht in die Hand zu drücken, sondern ich muß damit irgend was machen können. Und ich muß den nötigen Spielraum haben, das auch machen zu können. Und wenn die Rahmenbedingungen so eng sind, wie sie sind, dann ist die ganze Evaluierung für die Katz. Wenn man alles quasi nur in dem Rahmen machen kann, in dem man sich eh bewegt, da kann nicht viel rauskommen. Ich denke, diese Kriterien müßten viel schärfer sein, auch in Hinsicht darauf, was hinterher damit passiert, damit ich als Dekan mit dem Evaluierungsergebnis wirklich hinterher etwas anfangen kann.

Schreier

Nachdem wir im letzten Themenblock gleichsam Ausflüge in die Vergangenheit gemacht haben in dem Sinne, daß Projekte vorgestellt wurden, die schon einige Jahre zurückliegen, und aus dieser Perspektive Erfahrungen aus der Sicht der Betroffenen präsentiert wurden, und Folgen, positiven wie negativen, wollen wir uns im nächsten Block künftigen Entwicklungen zuwenden. In Nordrhein-Westfalen befinden sich zwei Einrichtungen im Aufbau, jeweils eine für den Bereich der Fachhochschulen und für den Bereich der Universitäten, die als Agenturen die Organisation und Durchführung von Lehr-Evaluationen unterstützen. Ich freue mich, daß wir über beide Einrichtungen, die gerade gegründet wurden, Beiträge hier hören werden. Als Referenten begrüße ich Herrn Professor Schulte, Rektor der Fachhochschule Gelsenkirchen, sowie Frau Habel, Leiterin der Geschäftsstelle Evaluation an Universitäten in Nordrhein-Westfalen, und als Co-Referentin Frau Carstensen, die für die Universität Dortmund darstellen wird, wie sich Evaluation entwickelt. Herr Schulte, Sie haben als erster das Wort.

Vortrag
Professor Dr. Peter Schulte
Rektor der Fachhochschule Gelsenkirchen
Evaluation der Lehre an Fachhochschulen in
Nordrhein-Westfalen allgemeine Empfehlungen

1. Vorbemerkung

Aufgabe der Hochschulen ist es, qualifiziert Lehre, Weiterbildung, Forschung und Technologietransfer durchzuführen. Konsequenterweise muß es für die Hochschulen selbstverständlich sein, Informationen über den Qualitätsstandard von Lehre, Weiterbildung, Forschung und Technologietransfer zu haben und Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu ergreifen. Qualitätssicherung bezieht sich prinzipiell auf alle Aufgaben der Hochschulen, also auf Lehre und Forschung (einschließlich Weiterbildung und Technologietransfer).

Die aktuelle hochschulpolitische Diskussion konzentriert sich im wesentlichen auf Aktivitäten zur Sicherung der Qualität der Lehre. Als wesentliches Element zur Qualitätssicherung hat die Evaluation der Lehre einen hohen Stellenwert erlangt und findet Eingang in die Novellierung der Hochschulgesetze von Bund und Ländern.

Die Qualität der Lehre wird verantwortet

1. von den einzelnen Lehrenden; ihr Verantwortungsbereich bezieht sich auf den Aufbau bzw. die Durchführung der Lehrveranstaltungen, einschließlich der Beratungszeiten, die sie ihren Studierenden widmen;
2. von dem für einen Studiengang verantwortlichen Fachbereich; dieser ist für die Lehre im Ganzen zuständig, d.h. für die Studienziele, Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Organisation von Studium und Prüfungen unter Wahrung der akademischen Freiheitsrechte;
3. von der Hochschulleitung sowie dem Senat durch Maßnahmen zur Profilbildung der Hochschule;
4. von der Hochschulleitung und der Verwaltung durch Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen sowie durch interne Verteilung der Ressourcen;

5. vom Land/Bund durch Bereitstellung von Ressourcen.

Den Prozeß der Qualitätssicherung innerhalb der Hochschule erfolgreich in Gang zu bringen bzw. umzusetzen setzt voraus, diejenigen, die in der Hochschule Einfluß auf die Qualität der Lehre haben und durch ihr Handeln die Qualität bestimmen, als Adressaten in die Verfahren der Evaluation der Lehre einzubeziehen. Dies sind in erster Linie die Fachbereiche sowie die Professorinnen und Professoren.

Es besteht ein begründetes Eigeninteresse der Beteiligten, Lehre zu evaluieren. Es ist das Interesse der einzelnen Lehrenden bezüglich einzelner Lehrveranstaltungen, das Interesse von Fachbereichen, was die Lehre in den Studiengängen betrifft, sowie das Interesse der gesamten Hochschule unter dem Aspekt der Profilbildung, und dies gerade in Zeiten des zunehmenden Wettbewerbs. Qualitätssicherung ist aber auch um so bedeutsamer, als den Hochschulen mit Erweiterung ihrer Autonomie eine größere Eigenverantwortung zuwächst und sie zunehmend in Wettbewerb zu anderen Hochschulen treten. Als öffentliche Einrichtung hat die Hochschule auch den Ansprüchen der Gesellschaft Rechnung zu tragen, die eine bestmögliche Qualifizierung der Studierenden wünscht.

Die Qualität der Lehre wird von der „Verantwortungsgemeinschaft Hochschule“ bestimmt, zu der neben den Lehrenden aber auch die Studierenden gehören. Verantwortungsgemeinschaft meint Selbstdisziplin und Engagement auf der Seite der Lehrenden und Leistungsbereitschaft auf der Seite der Lernenden. Die Evaluation als Selbstreflexion ist daher eine Selbstverständlichkeit der Gesamteinstitution Hochschule und ihrer Mitglieder.

Evaluation sollte vor allem Transparenz bewirken. Das bedeutet für die Hochschule die Zusammenstellung eines Gesamtüberblickes der an den Zielen gemessenen Stärken und Schwächen der Ausbildung als Voraussetzung für Maßnahmen bzw. Entscheidungen zur Qualitätssicherung. Die aus dem Evaluationsverfahren gewonnen Erkenntnisse und Erfahrungen können die Grundlage für die Steuerung bzw. Weiterentwicklung der Qualität der Lehre sowie die Profilbildung der Fachbereiche und der Hochschule insgesamt darstellen. Für die allgemeine Öffentlichkeit liegt die Bedeutung der Transparenz neben der Offenlegung der Lehrleistungen vor allem in der Rechenschaftslegung über die Effizienz des Einsatzes von Ressourcen für Lehre und Studium.

Das von der „Arbeitsgruppe Evaluation“ erarbeitete und nachstehend empfohlene Verfahren sieht vor, einen kommunikativen Prozeß aller Hochschulmitglieder, die an der Lehre beteiligt sind und deren Qualität bestimmen, in Gang zu halten.

2. Zur Evaluation der Lehre

Evaluieren von Lehre bedeutet zu überprüfen, an welchen Zielen Lehre orientiert ist und welche Maßnahmen und Instrumente zur Erreichung dieser Ziele gewählt werden. Dabei müssen auch die Ziele der Lehre prinzipiell diskutierbar/prüfbar und insofern Gegenstand der Evaluation sein, und zwar orientiert an den ihnen übergeordneten Zielen, also an den Anforderungen, die im Rahmen des Bildungsauftrages von der Gesellschaft an die jeweilige Hochschule gestellt werden. Auch die profilbildenden Ziele der Hochschule insgesamt, formuliert durch Hochschulleitung und Senat, müssen Berücksichtigung finden, und zwar orientiert an den profilbildenden Zielen der Hochschule unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Entwicklungen und unter Berücksichtigung grundlegender bildungspolitischer Anforderungen.

Somit ist es erforderlich, zunächst das Zielspektrum eines Fachbereiches zu erfassen und zu formulieren. Hierzu zählen auch die Ziele, die jeder Fachbereich sich aufgrund des an ihn gestellten Bildungsauftrages gesetzt hat, aber auch die individuellen Ziele der im Fachbereich tätigen Professorinnen und Professoren sowie die profilbildenden Ziele der Hochschule.

Es können sowohl qualitative Ziele als auch quantitative Ziele entsprechend der folgenden Übersicht formuliert werden.

Auf Inhalte bezogene Ziele der Lehre

a) Vermittlung von Fachkompetenz

- Aktualisierung der Inhalte gemäß Anforderungen des Arbeitsmarktes
- Integrierung neuer fachlicher Entwicklungen (gemäß Wissenschaft)
- Reduzierung veralteten Wissens
- Ausweitung von Fach-/Fremdsprachenkenntnissen
- Integrierung/Ausweitung von „Schlüsselqualifikationen“ (z.B. Projektmanagement, Innovationsmanagement, Kommunikationstechnik, Kreativitätstechnik)

- b) *Vermittlung von Methodenkompetenz*
 - Problemlösungskompetenz erhöhen
 - Ausweitung handlungsorientierten Lernens
 - Intensivierung von Fallstudien, Planspielen, Projektstudien
- c) *Vermittlung von Individualkompetenz*
 - Steigerung der selbständigen Arbeit der Studierenden
 - Ausweitung der „Selbstlernphasen“ im Studium
- d) *Vermittlung von Sozialkompetenz*
 - Erhöhung des Anteils von teamorientiertem Lernen
 - Integrierung von Praxisphasen in das Studium

Auf Studierende/Absolventen und Absolventinnen bezogene Ziele

- a) Reduzierung der mittleren/durchschnittlichen Studiendauer
- b) Erhöhung des Anteils von Studierenden, die ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen
- c) Verringerung der Durchfallquoten
- d) Verringerung der Drop-Out-Quoten
- e) Erhöhung der Anzahl von Bewerbern/Bewerberinnen für einen Studienplatz
- f) Selbständige Auswahl geeigneter Studierender
- g) Erhöhung des Frauenanteils
- h) Erhöhung des Anteils ausländischer Studierender

Die zu formulierenden Ziele sollten

- rechenbare Elemente beinhalten, damit deren Erreichung empirisch überprüfbar ist,
- der Qualitätssicherung dienen,
- konkret und kontrollierbar sein,
- einem Zeitrahmen vorgeben, in dem die Ziele erreicht werden sollen.

Zur Evaluation der Lehre gibt die Arbeitsgruppe folgende Empfehlung:

2.1 *Empfehlung an die Fachbereiche*

2.1.1 *interne Evaluation*

Ausgangspunkt und Voraussetzung für Lehre und deren Evaluation muß eine grundsätzliche Zieldiskussion und die Festlegung von Zielen sein. Auf dieser Grundlage sollte regelmäßig im Rahmen eines geeigneten kommunikativem Prozesses eine Stärken-/Schwächenanalyse als „Selbstreport“ stattfinden. Dabei sollte folgende zeitliche Folge berücksichtigt werden:

alle 1-2 Jahre (oder bei besonderem Anlässen): Evaluation mit anschließender Erstellung eines Lehrberichtes; Bewertung von Struktur und Ablauf von Prüfungen; Bewertung der bestehendem Praxiskontakte.

alle 3-4 Jahre .d.h. jedes 2. Mal (oder bei besonderem Anlässen): Hinzuziehung eines externen Moderators und möglicherweise eines Vertreters/einer Vertretern der regionalen Wirtschaft. Es sollte neben der Überprüfung der Zielerreichung und der Erstellung eines Lehrberichtes auch eine intensive Zieldiskussion geführt werden.

2.1.2 *Externe Evaluation*

Im größerem zeitlichem Abständen sollte die durch interne Evaluation gewonnene „Innensicht“ um eine Bewertung und Begutachtung durch anerkannte Wissenschaftler und Praktiker von außen ergänzt werden, und zwar:

alle 6-8 Jahre (oder bei besonderem Anlässen): Begutachtung der Lehre (Ziele, Zielerreichung, fachliche Standards) durch „Peers“ (aus Wissenschaft und Praxis) und Überprüfung der fachlichen Qualifikationen der Studierenden durch Befragung von Praxisvertretern/Praxisvertreterinnen, die Absolventinnen/ Absolventen eingestellt haben.

Die Arbeitsgruppe erläutert die o.g. Empfehlungen wie folgt:

zu 2.1.1 -Interne Evaluation

Um die Sicherung der Qualität der Lehre zu gewährleisten, sind eine regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung und ggf. eine Zielkorrektur erforderlich. Die „Arbeitsgruppe Evaluation“ empfiehlt dem Fachbereichen, mindestens alle 1 . 2 Jahre Klausurgespräche durchzuführen, im denen über das Ergebnis der bisher stattgefundenen Zielerreichung, über Stärken und

Schwächen der Lehre und ggf. sinnvolle Zielkorrekturen diskutiert wird. Um beurteilen zu können, ob Ziele erreicht wurden oder ob gegebenenfalls zur Zielerreichung Veränderungen eingeführt werden müssen, sollten die Fachbereiche an den Zielen orientierte Daten einholen, die Aufschluß geben über Studienverlauf, Prüfungen, Personal, Ausstattung, Studierendenbestand, Absolventinnen/ Absolventen etc.

Struktur und Ablauf von Prüfungen:

Bei der Konzeptionierung und Gestaltung von Prüfungen muß darauf geachtet werden, daß die Prüfungen (hinsichtlich Prüfungsanforderungen sowie Struktur und Ablauf der Prüfungen) geeignet sind, eine Leistungsbeurteilung der Studierenden im Hinblick auf die (qualitativen) Ziele der Lehre zu ermöglichen. Daher empfiehlt die „Arbeitsgruppe Evaluation“ den Fachbereichen, sich im Rahmen der internen Evaluation regelmäßig mit Struktur, Ablauf und Anforderungen der Prüfungen im Hinblick auf die (qualitativen) Ziele der Lehre befassen.

Praxiskontakte:

Wichtig für die Qualität der Lehre ist auch die Fähigkeit der Fachbereiche, Praxiskontakte sinnvoll zu gestalten. Daher empfiehlt die „Arbeitsgruppe Evaluation“ dem Fachbereichen, im Rahmen der internen Evaluation auch eine Bewertung der bestehenden Praxiskontakte vorzunehmen, und zwar im Hinblick auf das Ziel/den Zweck dieser Kontakte. Zur Bewertung der Praxiskontakte ist unter anderem zu prüfen,

- im welcher Form Praxiskontakte geknüpft werden,
- wieviele Praxiskontakte vorhanden sind,
- wie hoch der Betreuungsaufwand ist und
- welche Funktion/Bedeutung die Praxiskontakte für die Qualität der Lehre haben.

Erstellung eines Lehrberichtes (Selbstreport):

Die Ergebnisse der Überprüfung der Zielerreichung sollten von dem Dekan/der Dekanin in einem Lehrbericht zusammengefaßt werden, der kurz und präzise die Stärken bzw. Schwächen des jeweiligem Fachbereiches (an dem Zielen gemessen) darstellt. Er dient zur Förderung der Transparenz der Fachbereichsaktivitäten und kann als Rechenschaftsbericht nach innen und ggf. auch nach außen gesehen werden. Der Lehrbericht sollte als Selbstreport auch Maßnahmen zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse beinhalten. Die Arbeitsgruppe empfiehlt als Adressaten für die Lehrberichte:

1. den jeweiligen Fachbereich (Lehrbericht als Grundlage für Entscheidungen/Selbstreport) in evtl. vom Fachbereich gekürzter Fassung
2. Hochschulleitung und Senat,
3. die erweiterte Hochschulöffentlichkeit und das Ministerium für Wissenschaft und Forschung in Nordrhein Westfalen,
4. Öffentlichkeit.

Einbeziehung externer Moderatoren/Moderatorinnen:

Es besteht die Möglichkeit, daß die an der Evaluation beteiligten Personen sich mit der Zeit Strukturen und Sichtweisen aneignen, die eine objektive Sicht auf den zu behandelnden Themenbereich erschweren. Um zu verhindern, daß eine solche „Betriebsblindheit“ entsteht, empfiehlt die „Arbeitsgruppe Evaluation“, die Klausurgespräche jedes 2. Mal, d.h. alle 3 .4 Jahre, unter Hinzuziehung eines externen Moderators/einer externen Moderatorin sowie gegebenenfalls unter Einbeziehung von Vertretern/Vertreterinnen der regionalen Wirtschaft durchzuführen.

Als Moderator/Moderatorin schlägt die Arbeitsgruppe Professoren/Professorinnen gleichartiger bzw. vergleichbarer Fachbereiche anderer Hochschulen anderer Fachbereiche der eigenen oder benachbarter Fachbereiche fremder Hochschulen vor. Die Funktion eines Moderators/einer Moderatorin könnte auch von Verbandsvertretern/-vertreterinnen bzw. Unternehmens-/Personalberatern, -beraterinnen übernommen werden.

Der Moderator/die Moderatorin hat nicht die Aufgabe zu bewerten, sondern die Diskussion zu leiten und insbesondere die unterschiedlichen Sichtweisen miteinander zu koordinieren. Der Moderator/die Moderatorin sollte

- a) nicht fachfremd sein, d.h. Kenntnis von den Prozessen und Mentalitäten im Hochschulbereich und
- b) bereits Erfahrung in der Moderation von Prozessen haben.

Neben der Überprüfung der Zielerreichung sollte hier eine intensive Diskussion der Zielsetzung geführt werden. Die Fachbereiche sollten sich bei der Zieldiskussion Klarheit darüber verschaffen, was sie mit ihrer Lehre erreichen wollen bzw. welches Profil/welche Qualifikation die Absolventinnen und Absolventen erlangt haben sollten. Um die Profilbildung der Hochschule zu unterstützen, sollten bei der Diskussion der Zielsetzung die Ziele der Hochschule insgesamt einbezogen werden. Wichtig ist auch, daß sich der Evaluationsprozeß am gesellschaftlichem Entwicklungsprozeß ori-

entiert. Den Fachbereichen wird daher empfohlen, bei der Zieldiskussion die gesetzten Ziele zu reflektieren, und zwar orientiert

1. an der Entwicklung des Studiengangs und der jeweiligen Fächer,
2. an den Zielen der Hochschule insgesamt,
3. an den Zielen der Gesellschaft, insbesondere an den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt und deren Veränderungen,
4. an den Rahmenbedingungen (Ausstattung/Studierendenzahlen).

Es soll herausgefunden werden, ob die gesetzten Ziele auch für die nächsten Jahre Bestand haben oder ob eine Neuorientierung erforderlich ist. An den Zieldiskussionen sollten möglichst auch *externe Vertreter/Vertreterinnen aus der Praxis/der regionalen Wirtschaft* teilnehmen, um die interne Sichtweise um die Perspektive der Berufspraxis zu erweitern. Hochschulfremde Personen ermöglichen oft eine neue Sicht auf vorhandene Probleme, geben Impulse, Lösungsvorschläge und eventuell Anstöße zu Veränderungen.

zu 2.1.2 -Externe Evaluation

Begutachtung durch Peers: Die „Arbeitsgruppe Evaluation“ empfiehlt den Fachbereichen, sich alle 6-8 Jahre oder bei besonderen Anlässen (Veränderungen, Umstrukturierungen usw.) durch eine kleine Gruppe externer Gutachter (Peers) begutachten zu lassen. Dieses sogenannte „Peer Review“ dient dazu, die aus der internen Evaluation gewonnene Beurteilung um die bewertende Perspektive „von außen“ zu erweitern.

Hierbei geht es insbesondere um eine Bewertung/Begutachtung der Lehre und damit um eine Zieldiskussion sowie um eine Stärken/Schwächenanalyse im Diskurs zwischen Fachbereich und anerkannten Wissenschaftlern und Praktikern von außen. In der internen Evaluation gewonnene Erkenntnisse sollten vertieft, ggf. weiterentwickelt werden. Die externen Gutachter sollten vor allem die folgenden Themen näher betrachten:

- Fachliche Standards des Studiums
- Profil des Studiengangs und zukünftige Entwicklung (insbesondere Aktualität und Relevanz)
- Lehr- und Lernziele des Fachbereichs
- Praxisbezug der Ausbildung

- Studierbarkeit im Grund- und Hauptstudium
- Struktur und Organisation von Prüfungen
- Organisationsstrukturen im Fachbereich
- Ausbildungserfolg/Absolventen-, /Absolventinnenverbleib
- Interne Verfahren der Qualitätssicherung

Die externe Evaluation erhöht durch Einbeziehung anerkannter Wissenschaftler und Praktiker von außen die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens. Durch eine fundiert vorgetragene „Außensicht“ zur Qualität von Lehre und Studium wird der Diskussionprozeß innerhalb des Fachbereichs aktualisiert, ggf. verbreitert, aber auch intensiviert. Dadurch werden die Motivation für die Lehre gesteigert und Innovationen gefördert.

Entscheidend für den Erfolg der externen Evaluation ist die Auswahl der Peers. Diese sollten im Hinblick auf die fachlichen Inhalte des Studiengangs aufgrund

- der beruflichen Position und Erfolge,
- der wissenschaftlichen Reputation sowie
- der Vertrautheit mit dem zu evaluierenden Studiengang sowie mit dem Hochschultyp „Fachhochschule“

über breite Anerkennung verfügen. Bei der Auswahl der Peers sollten die Fachbereiche Vorschläge machen. Die Auswahl erfolgt in einem gemeinsamen Verfahren von Fachbereich und Hochschulleitung; die Bestellung erfolgt durch die Hochschulleitung.

2.1.3 Datenbasis

Zur Durchführung der internen und externen Evaluation werden quantitative und qualitative Daten benötigt. Nachstehend sind verschiedene Daten und deren Quellen aufgeführt, die für die verschiedenen Evaluationsstufen benötigt werden. Dabei ist es nicht notwendig, alle aufgeführten Daten bei jeder Evaluation zu erheben.

Daten aus der Hochschulstatistik (differenziert nach Fachbereichen, ggf. auch nach Studiengängen)

Personal

- Stellen wissenschaftliches Personal
- Beschäftigte wissenschaftliches Personal
- Altersstruktur

Lehrkapazität

- Lehrkapazität und zeitliche Entwicklung (ca. 5 Jahre zurück)
- Auslastung

Ausstattung

- Sachmittel (lfd. Haushalt, Globalhaushalt, Schöpfungsmittel)
 - . Verbrauch
 - . Geräte/Ausstattung
 - . Hilfskräfte/Tutoren

Räumliche Ausstattung

- Arbeitsplätze (Labore, EDV etc.)
- Vorlesungs-/Seminarräume, Labore etc.

Studienanfänger .differenziert nach m/w (sofern möglich und sinnvoll!!)

- Bewerber
- Anzahl Studienanfänger
- Herkunft (Ort/Einzugsbereich)
- Betreuungsrelationen
- Hochschulzugangsberechtigung („Vorbildung“)
- Anzahl ausländischer Studienanfänger (differenziert nach Ländern bzw. Ländergruppen)
- Durchschnittsalter bei Studienbeginn

Studierende differenziert nach m/w

- Anzahl Studierende insgesamt
- Studierende in der Regelstudienzeit
- Studierende nach Fachsemestern
- Studierende in der BaföGförderhöchstdauer
- Herkunft (Ort/Einzugsbereich)
- „Vorbildung“/Hochschulzugangsberechtigung
- Betreuungsrelationen
- Anzahl ausländischer Studierender (differenziert nach Ländern bzw. Ländergruppen)
- Anzahl deutscher Studierender, die ins Ausland gehen (Studiensemester/Praxissemester)
- Anzahl der Quereinsteiger
- Anzahl der Studienplatzwechsler

Daten zur Prüfungssituation

Prüfungssituation

- Verteilung der Diplomarbeiten
- Verteilung der Fachprüfungen

Studienerfolg (Zwischenprüfung/Vordiplom)

- Anzahl der Zwischenprüfungen/Vordiplome
- durchschnittliche Fachstudiendauer bis zur Zwischenprüfung/zum Vordiplom
- Notenverteilung
- Erfolgsquote (Anteil Studierender mit Zwischenprüfung/Vordiplom an Anfängern vor x Semestern; x = durchschnittliche Studiendauer bis zur Zwischenprüfung) . sofern nicht „kohortenanalytisch“ exakt erfaßbar!

Studienerfolg (Absolventen)

- Anzahl erfolgreicher Abschlußprüfungen
- Notenverteilung
- Durchschnittsalter bei Studienabschluß

- Relation Absolventen: Anfänger (vor x Semestern; $x = \text{Studiendauer}$ sofern nicht „kohortenanalytisch“ exakt erfaßbar!
- Studienabbruch/Schwund

Studiendauer

- Verteilung nach Fachsemestern/Anteil von Absolventen in der Regelstudienzeit
- durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabschluß
- Studienabschluß in der Regelstudienzeit
- Studienabschluß in der Bafögförderungshöchstdauer
- durchschnittliche Verweildauer an der Hochschule

Quantitative Daten

Zur Evaluation der Lehre benötigte quantitative Daten können überwiegend der Hochschulstatistik entnommen werden. Daten zur allgemeinen Prüfungssituation und zu den Prüfungen sollten von dem/der Prüfungsausschußvorsitzenden und den Dekanen/Dekaninnen bereitgestellt werden.

Die „Arbeitsgruppe Evaluation“ empfiehlt, in die Evaluationsergebnisse Resultate des Controlling einfließen zu lassen. Um das zu ermöglichen, empfiehlt die „Arbeitsgruppe Evaluation“, die Ergebnisse von Evaluation und Controlling in der Hochschulleitung zusammenzuführen, zu bewerten und den Fachbereichen diese Daten ggf. zur Verfügung zu stellen.

Qualitative Daten

Neben zu erhebenden quantitativen Daten aus der Hochschulstatistik (Vorschlag der Arbeitsgruppe zur quantitativen Datenerhebung ist der Anlage beigelegt) sollten die Fachbereiche ihre Ziele auch an den an sie gestellten Anforderungen seitens der Studierenden und der Lehrenden überprüfen. Zur Erhebung dieser qualitativen Daten empfiehlt die Arbeitsgruppe, die folgenden Befragungen durchzuführen:

- (1) Befragung von Studienanfängern (in der Mitte des ersten Semesters)
- (2) Befragung von Studierenden höherer Semester (im 4.- 6. Semester)
- (3) Befragung von Absolventinnen/Absolventen

- 3.1 Befragung unmittelbar nach Abschluß des Studiums
- 3.2 Befragung nach 2-3 Jahren Berufserfahrung
- (4) Befragung von Hochschullehrern/Hochschullehrerinnen
- (5) Befragung von wissenschaftlichen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen

Damit die Erfahrungen und Beurteilungen von Absolventen/Absolventinnen in die Evaluation einfließen können, sollten die Fachbereiche den Kontakt zu den Absolventen/Absolventinnen halten. Die „Arbeitsgruppe Evaluation“ empfiehlt hierzu den Aufbau einer von den Fachbereichen zu pflegenden Datenbank (alumni).

Die Arbeitsgruppe empfiehlt den Fachbereichen, von den Unternehmen regelmäßig und strukturiert Aussagen zum Nutzen und zur Bedeutung von Praxissemestern und von praxisnahen Diplomarbeiten zu erheben. Die „Arbeitsgruppe Evaluation“ konkretisiert die Empfehlungen wie folgt:

zu (1) Befragung von Studienanfängern

Ziel dieser Erhebung ist es, die Studierenden (im ersten Hochschulsemester) mit ihren Bedürfnissen und Interessen besser kennenzulernen. Der Vergleich mit späteren Befragungen ermöglicht es, festzustellen, inwieweit die Anforderungen der Studierenden an die Hochschule im Studienverlauf stabil bleiben und ob die Bedürfnisse der Studierenden im Studium erfüllt werden.

Zum Fragebogeninhalt schlägt die Arbeitsgruppe vor, die folgenden Daten zu erheben:

- Studienmotivation (berufliche und persönliche Ziele)
 - .zur Wahl des Studiengangs
 - .zur Wahl der Hochschule/des Hochschulortes
- Studienvoraussetzungen
 - .Schulabschluß
 - .Praxiserfahrungen (ggfs. Lehre)
 - .Finanzierung des Studiums
- Studieneinstieg
 - .Bewertung der ersten Wochen
 - .Einführungsveranstaltungen
 - .Einführungstutorien/Orientierungstutorien
 - .Brückenkurse
 - .Kontakt zu anderen Studierenden und Lehrenden

- Statistische Daten
 - .Alter
 - .Geschlecht
 - .letzter Wohnort vor Aufnahme des Studiums

zu (2) Befragung von Studierenden höherer Semester

Das Ziel der Befragung von Studierenden höherer Semester ist es herauszufinden, wie die Studierenden das Studium bewerten im Hinblick auf Ziele/berufliche Verwertung (Studienerfolg, Studienangebot, Studiensituation) und ob ihre anfangs gestellten Erwartungen erfüllt werden.

Als relevante Befragungsthemen empfiehlt die Arbeitsgruppe:

- Lehrangebot
 - .Inhalt: Übereinstimmung mit inhaltlichem Interesse/beruflichen Erfahrungen der Studierenden, Einschätzung der Bedeutung für die berufliche Qualifikation
 - . Zufriedenheit mit dem gewählten Schwerpunkt
 - . Anregungen zur Verbesserung
- Erwerb von Schlüsselqualifikationen
 - Kommunikations-, Führungs- und Innovationsfähigkeit
- Erwerb von Problemlösungskompetenz
- Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens (Handlungsorientierung)
- Erwerb von Sozialkompetenz (Fähigkeit zur Teamarbeit)
- Praxisanteile im Studium
 - . Qualität des Praxissemesterplatzes
 - . Bewerbungsaktivitäten/-schwierigkeiten
 - . Fortsetzung der Zusammenarbeit: Studentenjob, Diplomarbeit, Aussichten auf Einstellung nach Abschluß des Studiums
- Fremdsprachenausbildung
- Bibliothek / Informations- und Kommunikationsmedien
 - .Ausstattung
 - .Nutzungsumfang durch Studierende
- . Kooperation mit den Lehrenden
- Bewertung der Didaktik
- Studienberatung und Studienbetreuung

- Bewertung der sächlichen Ausstattung
- Identifikation der Studierenden mit der Hochschule
(Attraktivität der Studierbedingungen, studentisches Leben)

zu (3) Befragung von Absolventinnen/Absolventen

3.1 Befragung unmittelbar nach Abschluß des Studiums

Die Befragung von Absolventinnen/Absolventen unmittelbar nach Abschluß des Studiums soll Aufschluß darüber geben, wie die ehemaligen Studierenden ihr Studium in der Gesamtheit abschließend bewerten, und zwar insbesondere im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit. Darüber hinaus können zu diesem Zeitpunkt möglicherweise erste Erkenntnisse über den Einstieg in die berufliche Praxis gewonnen werden. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, folgende Themenbereiche in die Befragung einzubeziehen:

- Bewertung der im Studium erworbenen Qualifikationen
- Studieninhalte und -form
- Praxissemester
- Diplomarbeit
- ggf. Betreuung beim Übergang in den Beruf
- ggf. Erfahrungen beim Berufseinstieg und im Beruf
- ggf. berufliche Perspektiven

3.2 Befragung nach 2-3 Jahren Berufserfahrung

Die Befragung von Absolventinnen/Absolventen nach 2-3 Jahren Berufserfahrung soll einen Überblick darüber geben, wie diese das Studium im Hinblick auf berufliche Verwertbarkeit bewerten und wie (problemlos oder schwierig) der Übergang in den Beruf erfolgt ist. Die Auswertung der Aussagen kann Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten des Studiengangs, Hinweise auf aktuellen Weiterbildungsbedarf, aber auch Hinweise auf berufliche Einsatzfelder bzw. beruflichen Erfolg der Absolventinnen/Absolventen geben. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, folgende Themenbereiche in die Befragung einzubeziehen:

- Bewertung der im Studium erworbenen Qualifikationen
- Studieninhalte und -form
- Praxissemester
- Diplomarbeit
- Betreuung beim Übergang in den Beruf
- Erfahrungen beim Berufseinstieg und im Beruf
- Berufliche Perspektiven
- Weiterbildungsbedarf
- Zusammenarbeit mit der Hochschule (Praxissemester/Diplomarbeiten u.ä.)

zu (4) und (5) Befragung von Hochschullehrern/Hochschullehrerinnen sowie wissenschaftlichen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen

Die Befragung der unter (4) und (5) genannten Gruppen kann sowohl schriftlich als auch mündlich anhand von Frageleitfäden im Rahmen des Diskussionsprozesses erfolgen. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, folgende Themenbereiche (ggf. als offene Fragen) in die Befragung einzubeziehen:

- Beurteilung der Vorkenntnisse der Studienanfänger/Studienanfängerinnen
- Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Studierenden
- Selbständigkeit und Teamorientierung der Studierenden
- Ziele des Studiums
- Verbesserungsvorschläge für das Studium

2.1.4 Fachbereichsübergreifende Vergleiche, Informationsnetzwerke

In der Wirtschaft finden regelmäßig Betriebsvergleiche („benchmarking“) statt. Solche Vergleiche scheinen der Arbeitsgruppe auch für Hochschulen sinnvoll. Ziel dabei ist es, die fachbereichseigenen Ziele an den Zielen gleichartiger Fachbereiche an anderen Hochschulen zu überprüfen sowie einen kritischen Vergleich der Profile und der Stärken und Schwächen des eigenen Studiengangs im Vergleich zu gleichartigen Studiengängen anderer Hochschulen vorzunehmen. Es ist wichtig, darüber informiert zu sein, welche Instrumente andere Fachbereiche/Hochschulen zur Erreichung ihrer Zie-

le verwenden, um eventuell eigene Instrumente und Ziele zu überdenken sowie einen Erfahrungsaustausch zu organisieren. Die Fachbereiche sollten daher - unterstützt von der Geschäftsstelle Evaluation an Fachhochschulen -*Informationsnetze* aufzubauen, die den Zugriff auf derartige Informationen erleichtern. Die beigefügten Fragebögen wurden so konzipiert, daß sie zum Aufbau von Informationsnetzen beitragen können, da sie auch Vergleichbarkeit ermöglichen. Die Fragebögen enthalten die Fragen, deren Beantwortung der Arbeitsgruppe zur Erreichung des Ziels der jeweiligen Befragung notwendig erscheint. Sie können bzw. sollten von den Fachbereichen bzw. den Hochschullehrern/Hochschullehrerinnen individuell ergänzt werden.

2.2 Empfehlung an Hochschulleitung und Hochschulverwaltung

2.2.1 Hochschulleitung

Die Hochschulleitung hat die Verpflichtung, für die Durchführung von Evaluationen in den Fachbereichen zu sorgen. Zur Ermöglichung von Evaluationsmaßnahmen sollte sie entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen. Um den Prozeß der internen Evaluation zu unterstützen, sollte die Hochschulleitung regelmäßig gemeinsam mit den Fachbereichen eine Überprüfung der Profilbildung der Hochschule vornehmen und entsprechende kommunikative Prozesse organisieren. Evaluationsergebnisse und Ergebnisse des Controlling sollten von der Hochschulleitung zusammengeführt und den Fachbereichen ggf. zur Verfügung gestellt werden.

Gemeinsam und im Zusammenwirken mit den Fachbereichen sollten die Peers bei externer Evaluation ausgewählt werden. Die Hochschulleitung sollte auf entsprechende, als notwendig erkannte Rahmenbedingungen zur Qualitätssicherung der Lehre hinwirken.

2.2.2 Hochschulverwaltung

Zur Unterstützung der Fachbereiche bei Durchführung und Umsetzung ihrer Evaluationsaktivitäten stellen die Hochschulverwaltungen regelmäßig quantitative Daten aus den Hochschulstatistiken bereit.

Auch sollten Dienstleistungen in Form von vorgefertigten Fragebögen (siehe oben) sowie deren „Standardauswertung“ vorgenommen werden. Empfohlen wird die Verwendung DV-gestützter Fragebogen, um den Erfassungs- und Auswertungsaufwand möglichst gering zu halten.

2.3 Empfehlung an das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

Zur Unterstützung der Durchführung von Evaluationsaktivitäten in den Hochschulen sollte das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen den Fachhochschulen jeweils 1 - 2 Stellen („Qualität-der-Lehre-Stellen“, QdL-Stellen) zur Verfügung stellen. Diese sollten entsprechend den Empfehlungen, die im Rahmen der Bestandsaufnahme des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“ erarbeitet wurden ¹, auf zentraler Ebene mit fachlicher Anbindung an den Prorektor/an die Prorektorin für Lehre, Studium und Studienreform angesiedelt sein.

3. Empfehlung zur Studentischen Veranstaltungsbewertung

Um die Qualität der einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden beurteilen zu können, empfiehlt die „Arbeitsgruppe Evaluation“ eine Fortsetzung der bereits stattfindenden, regelmäßigen Durchführung der Studentischen Veranstaltungsbewertung. Durch die Rückmeldung der Studierenden an die Lehrenden wird eine Grundlage für Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden geschaffen. Darüber hinaus kann die Studentische Veranstaltungsbewertung aus subjektiver Sicht der Studierenden Aufschluß geben über

- die Bewertung der Lehrinhalte durch die Studierenden im Hinblick auf die Ziele des Studiums

¹ Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schriftenreihe zur Studienreform. Band 1, 5. 104.

- die Orientierungsmöglichkeiten der Studierenden (im Studium/für das spätere Berufsleben)
- die Beurteilung des Medieneinsatzes
- den Hochschullehrer/die Hochschullehrern („Geschick“; Fähigkeiten, zu erklären; Engagement usw.)
- die Rahmenbedingungen bzw. die Umstände, unter denen Lehre stattfindet (Ausstattung/Räumlichkeiten etc.)

3.1 Empfehlung an die Hochschullehrer/Hochschullehrerinnen

Studentische Veranstaltungsbewertung sollte regelmäßig durchgeführt werden, und zwar in *verschiedenen* Arten von Lehrveranstaltungen. Die Arbeitsgruppe weist ausdrücklich darauf hin, daß die Studentische Veranstaltungsbewertung von den Lehrenden initiiert und ausgewertet werden sollte. Lehrenden, die erste Erfahrungen mit dieser Art der Befragung machen, wird geraten, die Studentische Veranstaltungsbewertung jährlich durchzuführen.

Die Datenerhebung sollte während einer Lehrveranstaltung möglichst direkt am Anfang der Stunde stattfinden. Es ist darauf zu achten, daß der Zeitpunkt der Befragung etwa zu Beginn der zweiten Hälfte des Semesters liegt. Somit ist die Möglichkeit gegeben, die durch die Datenerhebung gewonnenen Erkenntnisse sowie Veränderungsvorschläge seitens der Studierenden kritisch zu besprechen bzw. umzusetzen.

Damit die Lehrenden einen persönlichen Respons über ihre Arbeit erhalten, ist es wichtig, bei den Studierenden Hinweise darüber zu erfragen. Daher wird empfohlen, mit den Studierenden orientiert an den Ergebnissen der Erhebungen im angemessenen Rahmen über Lehre zu reden. Ziel ist es, eine Gesprächskultur zu entwickeln, durch die Transparenz gefördert und Hemmschwellen abgebaut werden.

3.2 Empfehlung an Hochschulleitung und Hochschulverwaltung

Hochschulleitung und -verwaltung sollten die Lehrenden bei der Durchführung der Studentischen Veranstaltungsbewertung bestmöglich unterstützen. Dies kann dadurch geschehen, daß Dienstleistungen in Form von vorgefertigten Fragebögen für alle Lehrenden, die diese Dienstleistung in Anspruch nehmen wollen, (gleichermaßen handhabbar) bereitgehalten werden. Die

Fragebögen sollten zielgerichtet gestaltet sein, d.h. sie sollten solche Fragen beinhalten, deren Auswertung ein (subjektives) Gesamtbild der Studierenden über den Stand der Qualität der einzelnen Lehrveranstaltung garantiert und somit zur Schaffung einer Grundlage für die Steuerung bzw. Weiterentwicklung der Lehrqualität beiträgt. Zudem sollten die Lehrenden (geringe) Möglichkeiten der individuellen Ergänzung erhalten, um darüber hinaus für sie wichtige Inhalte zu erfragen. Die Verwendung DV-gestützter Fragebogen hat sich für eine schnelle Bearbeitung bzw. Auswertung als positiv erwiesen.

Des Weiteren wird empfohlen, Aktivitäten zur didaktischen Weiterbildung der Professorinnen/Professoren zu organisieren.

4. Empfehlung zur Unterstützung der Umsetzung

Maßnahmen zur Umsetzung der Evaluation zu ergreifen ist Aufgabe der einzelnen Hochschulen bzw. der einzelnen Fachbereiche. Dabei kann die „Geschäftsstelle Evaluation an Fachhochschulen“ folgende Unterstützung/Serviceleistungen geben:

- Beratung und Informationsbeschaffung bei vorbereitenden Maßnahmen zur Evaluation (z.B. Fragebogengestaltung, Festlegung des Informationsbedarfs)
- Beratung bei der Implementierung von Evaluationsverfahren
- Vermittlung geeigneter Moderatoren zur Durchführung der internen Evaluation
- Vermittlung geeigneter Peers zur Durchführung der externen Evaluation
- Organisation von Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch
- Informationssammlung von Evaluationsergebnissen und Ermöglichen von Vergleichen
- Wahrnehmung von Geschäftsaufgaben bei der Gewinnung/Schulung/Weiterbildung von Moderatoren/Peers
- Wahrnehmung von Geschäftsaufgaben bei der Entwicklung/Sammlung von Leitfäden/Checklisten zur Durchführung der Evaluation
- Wahrnehmung von Geschäftsaufgaben bei der Evaluation von Projekten, die im Rahmen des Programms „Qualität der Lehre“ finanziert werden (z.B. „Leuchtturm“-Projekte)

- Wahrnehmung von Geschäftsstellenaufgaben bei der Begutachtung innovativer Projekte zur Verbesserung der Qualität der Lehre

Aufgabe der Geschäftsstelle soll es auch sein, eine ständige Weiterentwicklung und Optimierung des Evaluationsverfahrens gemäß den gesammelten Erfahrungen anzuregen und zu ermöglichen.

Das Land sollte den Fachhochschulen jeweils 1-2 „Qualität-der-Lehre-Stellen“ zur Verfügung stellen (s.o., Abschnitt 2.3). Aufgabe der QdL-Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen soll es sein, erforderliche Dienstleistungen zu erbringen, die notwendig sind, damit Evaluationen in den Fachbereichen durchgeführt werden können. Die QdL-Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen sollten eng mit der Geschäftsstelle Evaluation an Fachhochschulen zusammenarbeiten und ein landesweites Netzwerk aufbauen.

Die „Geschäftsstelle Evaluation an Fachhochschulen“ soll eingebunden sein in ein „Lenkungsgremium“ der Landesrektorenkonferenz. Diesem Lenkungsgremium sollen angehören:

3 Rektoren/Rektorinnen

1 Prorektor/Prorektorin für Lehre, Studium, Studienreform

1 Prorektor/Prorektorin für Forschungs- und Entwicklungsaufgaben

1 Kanzler/Kanzlerin

1 Vertreter/Vertreterin des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung

Wegen der Anbindung der Geschäftsstelle Evaluation der Fachhochschulen an die Fachhochschule Gelsenkirchen sollte der Rektor dieser Hochschule Mitglied des Lenkungsgremiums sein.

Die „Arbeitsgruppe Evaluation“ empfiehlt der Landesrektorenkonferenz, den Aufbau von Informationsnetzen (siehe unter 2.1.4) mit Unterstützung der Geschäftsstelle Evaluation der Fachhochschulen zu organisieren.

Weiterhin sollten ebenfalls unterstützt durch die Geschäftsstelle Evaluation an Fachhochschulen die Hochschulleitungen, die Landesrektorenkonferenz und die Fachbereichstage den Fachbereichen bei der Beschaffung von vergleichenden Informationen bzw. Daten sowie beim Aufbau und bei der Verwirklichung von Informationsnetzwerken und einem ständigen Erfahrungsaustausch behilflich sein.

Vortrag
Edna Habel
Qualitätssicherung an Nordrhein-Westfälischen
Universitäten . Aktivitäten und Perspektiven

1. Überblick über Evaluationserfahrungen an den Universitäten NRW

Anfang dieses Jahres bat die LRK NRW alle Universitäten des Landes um Stellungnahmen bezüglich ihrer „Erfahrungen im Bereich Evaluation“. Eine Auswertung der vorliegenden Stellungnahmen (12 der 15 Universitäten haben berichtet) zeigt, daß die Palette der angewandten Verfahren ausgesprochen bunt und vielfältig ist.

Unterschiedlich ist zum einen die *Reichweite der Verfahren innerhalb der Universitäten*. Aufzuführen sind:

- Universitäten, die ein Evaluationsverfahren zentral und flächendeckend durchführen,
- Universitäten, in denen einzelne Fachbereiche je unterschiedliche Verfahren erproben,
- Universitäten, in denen ein Fachbereich eine Evaluation durchführt,
- Universitäten, die noch nicht evaluieren bzw. sich zu diesem Thema nicht äußern.

Weiterhin ist zu unterscheiden hinsichtlich der *Verantwortlichkeit für die Verfahren*:

- Einige Universitäten führen Evaluationsverfahren in Eigenregie durch,
- einige Universitäten führen Evaluationsverfahren mit Unterstützung einer externen Institution wie HIS, CHE, IZHD Bielefeld etc. durch.

Betrachtet man die *Verfahren* selbst, so entsteht wiederum ein sehr heterogenes Bild. Die Universitäten berichten über:

- Studentische Veranstaltungskritik‘
- Lehrberichte,

- Entwicklungsgespräche,
- Einstufige Evaluationsverfahren,
- Zweistufige Evaluationsverfahren‘
- Verfahren, bei denen Maßnahmen zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen integriert ist (dritte Säule),
- Verfahren, bei denen die Umsetzung von Maßnahmen (noch?) nicht einbezogen ist.

Interessant und aus strategischen Gründen erfreulich ist, daß die in NRW durchgeführten Überprüfungen der Chemie von keiner der Universitäten als „Evaluation“ aufgeführt wurden.

Festzuhalten ist, daß es an nordrhein-westfälischen Universitäten z.Z. noch keine Erfahrungen mit Evaluationen im Verbund gibt. Neuerdings hat allerdings das Rektorat der Ruhr-Universität Bochum eine Evaluation im Verbund beschlossen. Die Fächer Biologie, Sozialwissenschaften und Germanistik sind bereit, den Anfang zu machen. Die Geschäftsstelle Evaluation wird um organisatorische Unterstützung gebeten werden.

2. Die „Empfehlung zur Evaluation an nordrhein-westfälischen Universitäten“ der Arbeitsgruppe Evaluation der LRK NRW

Zur Unterstützung der Evaluation an den Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen hatte sich bereits im Dezember 1996 die Arbeitsgruppe Evaluation der Landesrektorenkonferenz konstituiert. Jede Universität des Landes ist in der Arbeitsgruppe mit einem Vertreter bzw. einer Vertretern repräsentiert. Hinzu kommt ein bzw. fallweise zwei Vertreter des MWF. 1997 wurde an der Universität Dortmund die Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW (GEU) eingerichtet, die die Arbeitsgruppe inhaltlich und organisatorisch unterstützt.

Ziel der Arbeitsgruppe sowie der Geschäftsstelle ist es, einen breiten Einsatz von Evaluationsverfahren als Instrumente zur Qualitätssicherung und -verbesserung sowie deren langfristiger Verankerung an nordrhein-westfälischen Universitäten zu bewirken.

Als erstes Arbeitsergebnis der Landesarbeitsgruppe liegt die „Empfehlung zur Evaluation an nordrhein-westfälischen Universitäten“ vor, die am 08.12.97 von der Landesrektorenkonferenz verabschiedet wurde. In der *Empfehlung* werden ein Konzept zur *selbstbestimmten, zweistufigen Evaluation* dargelegt und Hinweise zu dessen Ausgestaltung gegeben, die auf praktischen Erfahrungen beruhen. Die Arbeitsgruppe empfiehlt ausdrücklich *Evaluationen im Verbund* ohne allerdings diese Form der Evaluation festzuschreiben. Die Empfehlung bezieht sich zunächst zentral auf die Evaluation von Studium und Lehre.

Evaluation im Sinne der Empfehlung

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

Explizit *ausgeschlossen* wird ein interuniversitärer Vergleich oder gar ein Ranking.

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

Die Empfehlung wurde von der LRK verabschiedet und ist Anfang des Jahres allen Universitäten des Landes zugegangen. Einige Universitäten haben sich darauf hin bei der Geschäftsstelle gemeldet und Beratungen bzw. weitere Informationen erfragt.

Ein zweites Arbeitsergebnis der Arbeitsgemeinschaft sowie der Geschäftsstelle - der *Gegenstandskatalog für den internen Evaluationsbericht: Evaluation von Studium und Lehre* - steht kurz vor der Verabschiedung. Ich möchte kurz die Grundstruktur skizzieren, zu der ein Konsens besteht:

Die Gliederung des *Gegenstandskatalogs* verweist auf die zugrundeliegenden *Ziele* des Evaluationsverfahrens. Es werden *3 zentrale Bereiche* angesprochen:

1. *Die Organisation des Fachbereichs* - mit den Unterpunkten:

- Aufbau und Einbindung;
- Prüfungen;
- Ressourcen.

Hier geht es darum, die organisatorischen Rahmenbedingungen für Lehre und Studium zu erfassen.

2. Das *Profil des Fachbereichs* - mit den Unterpunkten:

- Schwerpunkte in Lehre und Weiterbildung;
- Ziele der Ausbildung, bezogen auf die jeweiligen Studiengänge;
- Lehrangebot.

Hier geht es darum, den Bereich Lehre und Studium bezogen auf Zielvorgaben des Fachbereichs einerseits, Status quo andererseits, zu erfassen.

3. Die *Qualität von Studium und Lehre* - mit den Unterpunkten:

- Quantitative Daten;
- Qualitative Daten.

Hier geht es darum, alle vorhandenen Daten zu den Bereichen Studium und Lehre zu erfassen.

Die Gliederung sieht weiterhin vor, daß der Fachbereich bezogen auf jeden Unterpunkt

1. eine *Bestandsaufnahme* erstellt, d.h. den Ist-Zustand beschreibt,
2. eine *Selbsteinschätzung* vornimmt, d.h. eine Bewertung des Ist-Zustandes nach unterschiedlichen Kriterien,

3. *Entwicklungsperspektiven* skizziert, d.h. die Visionen des Fachbereichs bezüglich der eigenen Weiterentwicklung aufzeigt.

Dieser Dreiklang: Bestandsaufnahme, Selbsteinschätzung, Entwicklungsperspektiven kommt im Dortmunder Reviewverfahren sehr häufig in den Fragen der Peers bei den externen Begutachtungen vor. Ich habe ihn aufgenommen und der Arbeitsgruppe für den Leitfaden vorgeschlagen, weil dieses Berichtsraster eine Fokussierung der fachbereichsinternen Diskussion während der Erstellung des internen Evaluationsberichtes auf das zentrale Ziel hin: Qualitätssicherung und -verbesserung unterstützt.

3. Die Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten NRW: GEU

Bezogen auf die Zielsetzung: einen breiten Einsatz von Evaluationsverfahren als Instrumente zur Qualitätssicherung und -verbesserung sowie deren langfristige Verankerung an nordrhein-westfälischen Universitäten zu bewirken sieht sich die Geschäftsstelle als *Serviceeinrichtung* für die Universitäten des Landes.

Neben der Erstellung von Arbeitsmitteln zur Strukturierung des Verfahrens gehören die Beratung der Universitäten bei der Implementierung von Evaluationsverfahren sowie die Koordinierung der Maßnahmen zu ihren zentralen Aufgaben. Darüber hinaus sind die Landesarbeitsgruppe sowie die Geschäftsstelle ein Forum der Universitäten für den Erfahrungsaustausch zu Fragen der Evaluation.

Aufgaben der Geschäftsstelle sind:

- Betreuung der Arbeitsgruppe Evaluation der LRK NRW,
- Erstellen von Arbeitsmitteln (Leitfäden, Gliederung des Evaluationsberichtes, Verfahrenshinweisen) zur Strukturierung der Evaluation,
- Erstellen von „Evaluationsmodule“ für unterschiedliche Studiengangstypen bzw. für unterschiedliche Hochschultypen, (z.B.: Lehrerausbildung)
- Beratung von Universitäten bei der Implementierung von Evaluationsverfahren,
- Koordination / organisatorische Unterstützung von Evaluationsmaßnahmen,

- Zusammenstellen einer Liste geeigneter Peers für die unterschiedlichen Fächer/ Studiengänge,
- Konzipierung und Organisation von Foren/ Tagungen zum Austausch über stattfindende Evaluationen sowie zur Weiterentwicklung von Verfahren (Als erste Veranstaltung findet die Tagung REFORM VON INNEN am 1. Und 2. Juli 1998 an der Universität Dortmund statt),
- Information der Universitäten zu Fragen der Evaluation. Hierzu gehört u.a. die Weiterleitung von bereits erprobten Handreichungen sowie von Berichten über abgelaufene Verfahren, die Erstellung von Literaturlisten, die Verarbeitung entsprechender Veröffentlichungen und die Weiterleitung von Literaturempfehlungen an interessierte Universitäten (Netz).

Vortrag

Doris Carstensen

Reviewverfahren an der Universität Dortmund – Qualitätssicherung in Lehre, Forschung und Organisation

Die Unterschiede des Dortmunder Reviewverfahrens zu den hier vorgestellten Evaluationsmodellen und -verfahren können an drei Aspekten herausgestellt werden:

1. Gegenstand des Evaluationsverfahren der Universität Dortmund sind Lehre, Forschung und Organisation und Steuerung.
2. Das Dortmunder Evaluationsverfahren hat seinen Ausgangspunkt in der Einführung des leistungs- und belastungsbezogenen Mittelverteilungsschlüssels. Hieraus ergeben sich andere Zieldimensionen der Evaluation.
- 3, Hochschulleitung und Verwaltung nehmen aktiv am Verfahren teil und gewährleisten eine institutionelle Anbindung des Reviewverfahrens sowie des Follow-ups.

Ich möchte zu diesen Unterschieden kurze Erläuterungen geben und meinen Beitrag mit Blick auf die Entwicklungsperspektiven des Dortmunder Reviewverfahrens beenden.

zu 1: Gegenstandsbereich Lehre, Forschung und Organisation

Im Unterschied zu zahlreichen in- und ausländischen Evaluationsverfahren unterzieht die Universität Dortmund neben Lehre und Studium auch Forschung und Organisation der Evaluation. Werden Forschung und Lehre zusammen evaluiert und die organisatorischen Rahmenbedingungen ebenfalls miteinbezogen, bildet dies den Fachbereich resp. die Fakultät annähernd vollständig ab. Dieser Ansatz soll gewährleisten, daß die Qualitätssicherung auf allen Ebenen greift. Die Evaluation im Reviewverfahren hat das Ziel, den jeweiligen Stand in Lehre und Forschung sowie in der Organisation selbstkritisch offen zu legen.

Während die Evaluation der Lehre über ein sehr differenziertes Frageinstrumentarium verfügt, das in den Kriterienkatalog zur Evaluation eingegangen ist, möchte ich sagen, daß trotz der mehrjährigen Erfahrungen im Dortmunder Reviewverfahren die Forschungsvaluierung noch optimiert werden kann. Dies ist sicherlich nicht allein in Dortmund der Fall, denn For-

schungsevaluierung im Zusammenhang mit der internen und externen Evaluation steht in der Bundesrepublik erst am Anfang.

Derzeit zählen zur internen Forschungsevaluierung die Dokumentation der Forschungsaktivitäten (Publikationen, aktive Teilnahme an Kongressen u.ä., Drittmittel) sowie die Darstellung des Forschungsprofils. Die Gutachter sollen anhand des Berichts in der Lage sein, die Forschungsdichte im Fachbereich einzuschätzen. Wünschenswert ist auch eine Beurteilung des Forschungsniveaus. In vielen Fachbereichen ist der Evaluierungsansatz noch kompilatorisch und weniger gewichtend. Nicht selten nehmen in den Berichten zur internen Evaluation die Auflistung der Forschungsaktivitäten sehr viel Platz ein. Die Fachbereiche haben Probleme mit der internen Bewertung von Forschungsleistungen, wengleich sie den Stellenwert in der scientific community oft genau kennen. Daher soll das Instrumentarium zur Forschungsevaluierung zukünftig vorrangig verbessert werden.

zu 2. Verbindung von Mittelverteilung und Reviewverfahren

Die Universität Dortmund hat bereits 1993 ihren Schlüssel zur leistungs- und belastungsorientierten Mittelverteilung der Titelgruppe 94 entwickelt und im Senat verabschiedet. Diesem Schlüssel, der ausschließlich quantitative Daten aus dem Studienverlauf sowie der Forschung berücksichtigt, wurde ein Jahr später das Reviewverfahren an die Seite gestellt. Das Reviewverfahren soll unter anderem gewährleisten, daß die Anreize, die von der Leistungs- und Belastungsorientierung ausgehen, nicht zur Nivellierung der Qualität führen. Die Zieldimensionen im Dortmunder Reviewverfahren sind daher auch anders gewichtet: Lautet anderenorts an erster Stelle das Ziel die Qualitätsverbesserung und -sicherung in Lehre und Studium, so ist dies in Dortmund die Rechenschaftslegung über und die Dokumentation der Qualität. In der zweiten Phase des Reviews, das ist in der externen Evaluation, sind Qualitätsverbesserung und Unterstützung des Fachbereichs durch praktikable Empfehlungen der Gutachter das Ziel.

Die erste Runde des Dortmunder Reviewverfahrens schließt 1999 ab. Neben den 16 Fachbereichen und Fakultäten werden dann ein Institut und eine zentrale Einrichtung die interne und externe Evaluation durchgeführt haben. Für diese erste Runde gilt die Vereinbarung, daß kein Automatismus zwischen Evaluationsergebnissen und Mittelverteilung besteht. Mittelfristig ist davon auszugehen, daß Evaluationsergebnisse in die hochschulinterne Mittelverteilung eingehen werden.

zu 3. Institutionelle und organisatorische Verankerung des Reviews und des Follow-ups in der Universität

In einigen Beiträgen wurden heute mehrmals die Verantwortlichkeit für die Evaluation sowie die Verankerung der Evaluationsaktivitäten in den Hochschulen angesprochen. Dies hat mich zu der Frage geführt, wer macht was im Dortmunder Reviewverfahren? Selbstverständlich sind die Fachbereiche resp. Fakultäten auch in Dortmund die Hauptakteure des Reviewverfahrens, aber wer ist darüber hinaus und in welchem Umfang am Reviewverfahren beteiligt?

Das Reviewverfahren steht unter der Schirmherrschaft des Prorektors III - er ist nicht der Prorektor für Lehre, sondern für Planung und Finanzen. Dies ist eine logische Konsequenz, betrachten wir den Ausgangspunkt des Reviewverfahrens und den erweiterten Gegenstandsbereich. Die Aufgaben des Prorektors III im Reviewverfahren sind vielfältig. Er hat den Vorsitz in allen Reviewsitzungen während der internen Evaluation ebenso wie in allen Follow-up Gesprächen mit den Fachbereichen. Außerdem begleitet er mindestens eine externe Evaluierung jährlich. Die sehr zeitintensive Betreuung der Gutachterkommissionen übernehmen die drei Prorektoren der Universität Dortmund wechselseitig. Die Hochschulleitung möchte während eines Vor-Ort-Besuches kontinuierlicher Ansprechpartner sein. Dies wird von den Gutachtern und in den Fachbereichen nicht allein als Aufmerksamkeit von seiten der Hochschulleitung aufgefaßt. Öfter ist es der Fall, daß etwa die Gutachterkommission und die Fachbereiche die Gelegenheit der externen Evaluierung nutzen, um von der Hochschulleitung Zusagen o.ä. zu erhalten. Die Hochschulleitung beabsichtigt durch ihr starkes Engagement im Review die Fachbereiche zu unterstützen und gleichzeitig mehr Verbindlichkeit im Verfahren zu gewährleisten.

Für die Implementierung des Reviewverfahrens und um die Fachbereiche sowie die Hochschulleitung zu unterstützen, wurde in der zentralen Verwaltung der Universität Dortmund eine Stelle eingerichtet. Diese Stelle (Wertigkeit BAT IIa) ist im Dezernat für Datenverarbeitung, Kapazitätsangelegenheiten und Planung angebunden. Sie steht also in einem sehr engen Kontext zur Hochschulplanung. Zu den wichtigsten Aufgaben des Stelleninhabers die zentrale Koordination des Gesamtverfahrens, die Berichterstattung gegenüber dem Rektorat und dem Senat und die Koordination des Follow-ups. Aus der Verwaltung werden Daten für die interne Evaluation bereitgestellt. Hier besteht soweit Routine, daß von einem ‚Datenkoffer‘ gesprochen werden kann. Die Fachbereiche begegnen den Daten zum Teil mit

großer Skepsis, die sich i.d.R. nach Überprüfung der Daten auflöst. Oft ist dies die erste Auseinandersetzung mit den Daten zu Studium, Lehre, Organisation, Forschung in den Fachbereichen, ein erfreulicher ‚hidden benefit‘ im Verfahren.

Um die Umsetzung von Evaluationsergebnissen zu begleiten, hat die Universität den „Arbeitsausschuß zur Umsetzung der Reviewergebnisse - kurz G 7“ eingesetzt (die Namensgebung erfolgte in Anlehnung an große Vorbilder). Die G 7 setzt sich zusammen aus sieben Mitglieder, die aus den ständigen Senatskommissionen entsandt werden sollen. Unter dem Vorsitz des Prorektors treffen drei Professoren, ein wissenschaftlicher und ein nicht wissenschaftlicher Angestellter sowie ein Student und der jeweilige Fachbereich zusammen, um die Umsetzung von Empfehlungen und Erkenntnissen aus dem Reviewverfahren gemeinsam zu erarbeiten. Ziel der G 7 ist es, mit dem Fachbereich resp. der Fakultät konkrete Maßnahmen zu entwickeln. Der Fachbereich hält diese auf Fortschreibungsblättern mit Zuständigkeiten und Zeitplan fest. Anhand der Fortschreibungsblätter wird bis zu vier Jahre lang der Umsetzungsprozeß in den Fachbereichen durch die G 7 Kommission begleitet. Den Abschluß der Umsetzungsphase bildet die zweite Runde des Reviews, wenn die Fachbereiche und die Gutachter den Veränderungswillen, die Möglichkeiten aber auch die Grenzen hinterfragen.

Noch ist es zu früh, eine Zwischenbilanz über die Effektivität des Follow-ups in Dortmund zu geben, zumal ein hoher Grad an Vertraulichkeit das Review bestimmt. Es ist festzustellen - und wir erheben dies für den jährlichen Bericht an den Senat, daß die Fachbereiche in erfreulich großem Umfang die Umsetzung von Reviewempfehlungen betreiben. Die Verankerung des Follow-ups in der G 7 Kommission unter Führung der Hochschulleitung hat bisher effektiv dazu beitragen können.

Mittlerweile werden Reviewergebnisse auch in die Strukturplanung mit einbezogen: Stellenwiederzuweisungen berücksichtigen Reviewergebnisse, die Entwicklung von Studiengängen reicht oft auf gutachterliche Empfehlung zurück, und die Hochschulleitung begrüßt es sehr, bei kritischen Strukturrentscheidungen auch das Votum von Außenstehenden vorliegen zu haben.

Entwicklungsperspektiven im **Dortmunder Reviewverfahren**

Die Perspektiven des Dortmunder Reviewverfahrens liegen im Ursprung: dem Schlüssel zur leistungs- und belastungsorientierten Mittelverteilung.

Auch die qualitativen Ergebnisse des Reviewverfahrens sollen in diesen Schlüssel eingehen. Die Universität Dortmund führt hierzu das Projekt „Ausdifferenzierung des Mittelverteilungsschlüssels“ durch, das der Stifterverband finanziert.

Desweiteren wird die Universität Dortmund das Projekt zum „Abbau geschlechterdifferenter Strukturen“ im Rahmen des VW-Programms „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ in diesem Jahr beginnen. Dies ist ein Organisationsentwicklungsprojekt zur Frauenförderung, das anteilig in das Reviewverfahren hineinreicht. Schließlich ist geplant, ein Qualitätssicherungssystem an der Universität Dortmund aufzubauen, in dem kurzfristige Maßnahmen zur Qualität der Lehre in engere Verbindung zu dem turnusmäßig weiteren Reviewverfahren gestellt werden.

Für uns in Dortmund selbstverständlich ist die Verbesserung und Weiterentwicklung des Reviewverfahrens. Wenn 1999 die erste Runde des Reviews beendet wird, soll eine halbjährige Pause dazu dienen, gemeinsam mit den Fachbereichen das Verfahren auszuwerten und zu optimieren, bevor die zweite Runde startet.

Diskussion

Schreier

Vielen Dank, Frau Carstensen. Wir sollten uns maximal fünf Minuten Zeit nehmen für Fragen und Diskussion. Einer der aus dem, was Sie berichtet haben, ist, daß es manchmal an organisatorischen Details liegen kann, in welche Richtung die Dinge laufen. Es scheint mir nicht unbedingt die schlechteste Lösung zu sein, Evaluation in dem Bereich Planung und Mittelverteilung oder Finanzfragen einzubeziehen. Es kann natürlich sein, daß es für manche auch ein falsches Signal ist. Herr Reuke bitte.

Reuke

Ich habe eine Anmerkung und zwei Fragen an Frau Habel. Die Anmerkung: Frau Habel hat gesagt, daß im Augenblick die Begriffe Evaluation und Qualitätssicherung synonym verwendet werden und im Grunde noch nicht klar ist, wie man sie voneinander unterscheiden kann. Ich denke, die Qualitätssicherung ist ein Ziel der Evaluation. Insofern sind die beiden Begriffe in ihrem Verhältnis eigentlich klar, aber es ist, glaube ich, weniger eine Frage der Definition als eine der hochschulpolitischen Verhandlung, welche Ziele mit der Evaluation erreicht werden sollen. Wir haben ja ein ganzes Spektrum von Zielen, Qualitätssicherung in Lehre und Studium, und am anderen Ende sozusagen die Accountability, die Rechenschaftslegung, Und ich glaube, es ist sehr wichtig, daß das Ziel oder die Prioritäten dieser Ziele im Vorfeld in der Evaluation klar sind und, wie gesagt, nicht nur definitorisch sondern hochschulpolitisch klar sind.

Zwei Fragen vielleicht. Die eine ist: Sie haben für mich nicht ganz verständlich gesagt, wir evaluieren Fakultäten und Fachbereiche. Mir ist nicht klar, worauf Sie zugehen. Ob Sie auf Studiengänge zugreifen oder auf Organisationen, also auf Einrichtungen wie Fakultäten oder Fachbereiche. Und die zweite Frage, die der Publikation. Das klang für mich so, als ob die Fächer entscheiden können, ob sie publizieren wollen oder nicht. Wie gehen Sie damit um, wenn das Fach X an drei Universitäten evaluiert wird und eine entscheidet sich für die Publikation und die anderen beiden nicht?

Habel

Zunächst zur Publikation. Die Fächer, die im Verbund evaluieren, müssen einen Konsens finden, ob sie publizieren wollen oder nicht. Aber wir fangen mit unseren Erfahrungen erst an. Es kann sein, daß in einem halben Jahr ein solcher Bericht ganz anders aussähe. Im Moment ist der Stand der, daß man es freistellt, und alles weitere wird sich zeigen. [Einwurf: unverständlich] Das könnte so, wie es zur Zeit ist, sein. Lassen Sie uns doch mal die ersten Erfahrungen machen.

Das andere, zu den evaluierten Einheiten: Wir greifen auf keinen Studiengang und auf keinen Fachbereich zu. Es ist nicht so, daß wir sagen, wir evaluieren Euch, sondern es ist so, daß Fachbereiche oder aber Studiengänge sagen, wir wollen evaluiert werden und dann kommen wir miteinander ins Gespräch. Das heißt, die Situation in Nordrhein-Westfalen ist zur Zeit einfach eine andere. Wir stellen ein Service-Angebot bereit, und es ist Sache der Universitäten, darauf zuzugehen. Ich könnte mir durchaus vorstellen, daß es Anreizsysteme geben wird, daß Fachbereiche sich evaluieren lassen seitens des Ministeriums, das ist eine andere Sache. Aber wir haben kein Zugriffsrecht auf die Fachbereiche in der Beziehung.

Frau ...

[Tonstörung]... ein Satz war unter anderem, den ich auch nicht unkommentiert stehen lassen kann, daß aus dem Hochschulsonderprogramm Mittel zur Umsetzung der Evaluation zur Verfügung gestellt werden sollten. Bei uns im Verbund ist das Gott sei Dank auch der Fall. Diesen Konnex zwischen Evaluation und Finanzen finden ja auch alle Leute ausgesprochen gut, wenn es um positive Sanktionen geht, jedenfalls solange nicht alle Leute evaluiert sind, also alle Studiengänge evaluiert sind. Wer kriegt das Recht, über diese Mittel zu entscheiden, die Hochschule, also die Hochschulleitung, der Fachbereich oder das Ministerium oder die Geschäftsstelle?

Carstensen [?]

Ich habe gesagt, es besteht im Moment eine Tendenz in Nordrhein-Westfalen, einen solchen vorzugeben. Wir haben noch keine, ja, wir sind am Anfang der Arbeit, das muß man sehen. Es ist nicht so, daß da bereits

eine Entscheidung gefallen ist, wie das ganze ausschauen wird. Ich vermute mal, daß es ähnlich sein wird wie im Aktionsprogramm Qualität der Lehre, daß es ein Programm gibt, daß Anträge gestellt werden können, und daß man sich dabei auf Evaluationsergebnisse beruft. Aber ich weiß es noch nicht, und wir haben es auch noch nicht. Ich habe gesagt, es besteht die Tendenz.

Schreier

Vielen Dank. Wir müssen jetzt allmählich Notfallpläne machen, wie wir die restliche Zeit verteilen. Ich gehe deswegen unverzüglich über in den nächsten Themenblock.

Vortrag¹
Dr. Wolff-Dieter Webler
Das Bielefelder Modell zur Evaluation der Lehre als
Organisationsberatung durch Hochschulforscher

Das Modell zur Evaluation der Lehre als Organisationsberatung durch Hochschulforschung wurde bisher bundesweit in 34 Fachbereichen mit ca.

100 Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengängen von Philosophie bis Elektrotechnik durchgeführt, etwa zu gleichen Teilen in Universitäten und Fachhochschulen.

Dieses seit 1992 von der Projektgruppe des IZHD der Universität Bielefeld entwickelte Evaluationsmodell organisiert — ohne vorausgehende Selbstevaluation des Fachbereiches — die Evaluation des gesamten Fachbereichs in Lehre und Studium (nicht nur einzelner Studiengänge, wie in vielen anderen Modellen) durch erfahrene Hochschulforscher in einem kooperativ in enger Verzahnung mit dem Fachbereich geführten Verfahren. Es ist eingebettet in den Ansatz der Organisationsentwicklung. Die Hochschulforscher sind unabhängig, weil sie nicht dem betreffenden Fachbereich und meistens nicht der gleichen Hochschule angehören.

Das Evaluationsprojekt ist nach den Methoden empirischer Sozialforschung konzipiert und endet in einem umfangreichen Bericht an den Fachbereich. Um verlässliche und aussagekräftige Informationen über die Situation von Lehre und Studium, über Stärken und Schwächen zu gewinnen, ist angesichts der Komplexität der Fachbereiche und der Evaluationsaufgabe eine Kombination unterschiedlicher Methoden erforderlich; die ersten drei Punkte gehören zu Standardelementen für Lehrberichte (was aber keineswegs immer der Fall ist):

- Dokumentenanalyse (Programm- und Ordnungen des Fachbereiches über seine Studiengänge; u.U. Prüfungsakten)
- Daten der Hochschulstatistik
- Daten zu materiellen und personellen Ressourcen des Fachbereichs
- repräsentative (oder Total-) Erhebungen bei Studierenden und Lehrenden
- Experteninterviews (z.T. Gruppendiskussion) mit besonders erfahrenen Mitgliedern bzw. Stellen des Fachbereichs (Prüfungsamt, Ausschuß für Lehre, Praxisbüro, Dekane und Amtsvorgänger, Fachschaft).

¹ Beitrag konnte aus Zeitgründen nicht vorgetragen werden.

Die Kooperation wird vertraglich geregelt und hat folgenden Verfahrensablauf:

1. Schließen der Grundvereinbarung (Vertraulichkeit, Leistungen der Expertengruppe und des Fachbereichs, Kooperationsmodalitäten, z.B. Zusammensetzung und Funktionsweise eines projektbegleitenden Gesprächskreises aus Fachbereichsmitgliedern)
2. Bildung des Gesprächskreises
3. Vorstellung des Projektrahmens, Anpassung der Datenerhebungsinstrumente an fachliche Besonderheiten, Berücksichtigung spezieller Wünsche des Fachbereichs
4. Datenerhebungsphase
5. Vorstellung der Ergebnisse der Grundauszählung, Diskussion erster Dateninterpretationen als Gruppendiskussion, anschließend Auswertung
6. Aufgrund der Diskussion der Grundauszählungsergebnisse: Ergänzende, vertiefende Interviews mit Personen/Gruppen, die im Fachbereich besonders viele Informationen gesammelt haben.
7. Vorlage und Beratung des Entwurfs zum Evaluationsbericht (Lehrbericht) im Gesprächskreis, anschließende Überarbeitung
8. Vorlage des Endberichts im Fachbereichsrat und gemeinsame Diskussion mit der Expertengruppe, Verabschiedung des Berichts, mindestens jedoch einer Beschlußvorlage auf Basis des Schlußkapitals (eines Maßnahmenkatalogs im Fachbereichsrat).

Im internationalen Vergleich sind als besondere Merkmale dieses Evaluationsmodells der Organisationsentwicklung durch Hochschulberater hervorzuheben:

- Zweck: Selbstvergewisserung des Fachbereichs
- Informationsgewinnung mit Methoden empirischer Sozialforschung
- Gleichgewicht von Randbedingungen und Statistik einerseits und qualitativen Aspekten der Lehre andererseits
- gemeinsame Beratung und Verabschiedung der Fragebogen
- strukturelle Betrachtung, keine Untersuchung auf Einzelpersonen bezogen
- Erzeugung von Kommunikations- und Einigungsprozessen als Teil der Organisationsentwicklung
- Rückkopplung der Zwischenergebnisse, gemeinsame Interpretation

- absolute Vertraulichkeit; (zunächst) keine Außendarstellung; Entscheidung durch den Fachbereich
- keine Qualitätsnormen von außen, sondern Leistungsbeurteilung anhand der im Evaluationsprozeß ermittelten eigenen Ziele und Wertvorstellungen des Fachbereichs
- Formulierung von nachvollziehbaren Schlußfolgerungen als Maßnahmenkatalog
- kein abschließendes Qualitätsurteil, sondern Entwicklungsperspektive

Grundprinzip des Beratungsmodells: An den Fachbereich werden keine Qualitätsnormen von außen angelegt, sondern es werden seine eigenen (expliziten oder latenten) Ziele ermittelt und sein Status quo damit verglichen. Leitlinie: Nicht Suche nach Defiziten steht im Vordergrund, sondern — wie gesagt — eine (Organisations-)Entwicklungsperspektive: An welchem Punkt des Weges zur Verwirklichung seiner eigenen Ziele ist der Fachbereich angekommen ? Welches sind nun die geeigneten Schritte, um diesen Zielen näherzukommen? Die Ziele/Qualitätskriterien unterliegen dann der üblichen Bewertung in der Fachgemeinschaft, wie Forschungsergebnisse in der Fachöffentlichkeit auch.

Folgemeasures

Im Modell der Organisationsentwicklung durch Hochschulberater sind die Folgemeasures bereits in den Evaluationsbericht eingearbeitet. Sie stellen zunächst Empfehlungen der Gutachter dar, die allerdings relativ rigide formuliert sind, d.h. mit Nennung eines Verantwortlichen (Person oder Gremium), des Themas, des Adressaten und der Zeit, in der ein Problemlösungsvorschlag entwickelt werden soll. Diese Empfehlungen soll der Dekan — jedenfalls soweit er sie selbst vertreten will — dem Fachbereichsrat als Beschlußantrag vorlegen, so daß der Fachbereich per Selbstbindung beschließt, bestimmte Änderungen in Gang zu setzen. Sowohl die an der Reform besonders interessierten Mitglieder des Fachbereichs, aber auch die Hochschulleitungen können dann nachfragen, was aus den beschlossenen Änderungsabsichten geworden ist. Außerdem muß der nachfolgende Bericht sich in irgendeiner Weise zu den Beschlüssen bzw. dem Stand der Umsetzung verhalten (ähnlich wie in den Niederlanden).

Während die Kosten für eine einfachste „Selbstevaluation“ des Fachbereichs, die nicht selten einer wissenschaftlichen Hilfskraft zur Erstellung eines Textentwurfs an den Dekan übertragen worden ist, je nach Vertragsumfang 16.500 — 33.000 DM betragen und das zweistufige Verfahren aus

interner und externer Evaluation zwischen 100.000 und 140.000 DM pro Fachbereich erfordern,¹ sind für das Modell, der Organisationsberatung je nach Komplexität des Fachbereichs und des Anteil's von (weiter komplizierenden Lehramtsstudiengängen) nur 18.000 – 24.000 DM notwendig, um zu einem ausdifferenzierten Bericht von 80 – 120 Druckseiten über eine Analyse des Fachbereichs, seiner Studiengänge sowie der Situation in Lehre und Studium zu kommen. Der Arbeitsaufwand beträgt inzwischen nur noch drei Personalmonate, die Verfahrensdauer insgesamt (inkl., der Gremienberatungen) liegt bei vier bis fünf Monaten.

Empfehlungen und deren Verwendung in den Fachbereichen

Adressaten des Berichts und Öffentlichkeit der Ergebnisse

Der Evaluationsbericht nach dem Modell der Organisationsberatung richtet sich – schon wegen seiner organisationsentwickelnden Absicht – in erster Linie nach innen, an den Fachbereich, auch wenn die Ergebnisse (zumindest im Kern) auch veröffentlicht werden sollten. Diese Öffentlichkeit wird sicher erst dann allgemein gefordert werden können, wenn die Evaluationsberichte in einer Vielzahl von Fachbereichen vorgelegt werden müssen. In der Übergangszeit sollten die Fachbereiche jedoch eine faire Chance erhalten, aufgrund der neuen empirischen Erkenntnisse erst einmal „das eigene Haus in Ordnung zu bringen“. In diesem Modell entscheidet ohnehin der Fachbereich über Form und Umfang der Veröffentlichung der Ergebnisse.

Akzeptanz des Verfahrens

Durch die enge Verzahnung des Vorgehens zwischen Evaluationsgruppe und dem projektbegleitenden Gesprächskreis aus Fachbereichsmitgliedern und durch die Beratung und gemeinsame Anpassung der Erhebungsinstrumente sowie die Gründlichkeit des Verfahrens genießt dieses Evaluationsmodell eine hohe Akzeptanz in Fachbereichen. Gerade Fachbereiche, die in einer Hochschule ein eher problematisches Image hatten, wählten bewußt das Evaluationsverfahren durch externe Hochschulberater, um mit den gutachtlichen Äußerungen unabhängiger Hochschulforscher bestehende Vorurteile bzw. falsche Bilder bei der Hochschulleitung (und weiteren Öffentlichkeit) abzubauen. Es hat in mehreren Fällen durch die Gewinnung der Daten durch „neutrale Dritte“ zur Aufweichung von Dauerkonflikten und Kom-

¹ Vgl. Interview mit Jürgen Lühje, Präsident der Universität Hamburg, in: Wissenschaftsmanagement 1995, Heft 5, S. 238f.

munikationsblockaden zwischen verfeindeten Fraktionen in Fachbereichen geführt. Auf diese Weise wurden in den Fachbereichen oft nach Jahren das erste Mal wieder gemeinsame Gespräche der Lehrenden über die Lehre und die gemeinsam gestalteten und verantworteten Studiengänge ausgelöst. Die Beratung über die Gliederung eines Berichts oder die Anpassung vorhandener Fragebögen zur Situation in Lehre und Studium – also Beratung über wesentliche Gesichtspunkte der Erfassung von Lehrleistungen und von Qualitätsmerkmalen – lösen lange unterbliebene Reflexionsprozesse aus. Aber nicht nur Kommunikationsprozesse werden (wieder) gestiftet oder doch erheblich verstärkt; die Kenntnis über einen zentralen Gegenstand eigener Praxis nimmt sprunghaft zu: Fachbereiche wissen bei genauem Zusehen vorher bemerkenswert wenig über die Realität des jeweiligen Studiengangs, über die kollektiven Additionseffekte ihrer je individuellen Lehrangebote und über konkrete Studienverläufe. Selbst in der zentralen Hochschulverwaltung vorhandene Daten sind im Fachbereich vielfach nicht parat, geschweige denn allgemein bekannt. In vielen Hochschulen (nicht nur Fachbereichen) ist die Datenlage über die eigenen Lehr- und Studienabläufe bisher insgesamt nur desolat zu nennen. Die Erhebungen, die das Hochschulstatistikgesetz den Hochschulen seit langem aufgibt, werden vielerorts zu wesentlichen Teilen nicht durchgeführt. In dieser Situation sind die Informationssammlungen aus Anlaß des Lehrberichts oft ein großer Informationsgewinn und haben Aufklärungseffekte.

Weiterberatung der Forschungs- und Beratungsergebnisse in den Fachbereichen

Die Fachbereiche reagieren sehr verschieden auf die vorgelegten Ergebnisse der Evaluation. Manche beraten den Bericht in Anwesenheit der Beratergruppe zügig durch. Einzelne Fachbereiche gehen erst nach Monaten an die Beratung des vorgelegten Berichts. Andere ziehen sich (bis zu 2 Tagen) in eine gemeinsame Klausur zurück, um die Ergebnisse gründlich zu diskutieren und sich auf Maßnahmen im Wege der Selbstbindung der Betroffenen zu einigen. Dabei ist klar, daß es nicht nur auf einen qualitativ guten Bericht, sondern auch darauf ankommt, was der Fachbereich daraus macht. Insofern ist der weiteren Behandlung des Berichts und der darin enthaltenen Vorschläge künftig noch größere Aufmerksamkeit zu widmen.

Folgeuntersuchungen (z.B. Absolventenstudien)

Da in der kurzen Zeit der Datenerhebung kein Archiv für Verlaufsdaten angelegt werden konnte, plädierten viele Fachbereiche für eine Folgeuntersu-

chung, z.B. eine Verbleibstudie über Hochschulabsolventen. Darin wird die berufliche Einmündung der Absolventen und Bewährung der im Studium erworbenen Qualifikationen in den Mittelpunkt gestellt, weil der Fachbereich daraus die wohl wichtigsten Informationen zur Qualität, d.h. zur Güte des Ausbildungsprofils seiner Studiengänge gewinnen kann. Zur Zeit sind mehrere solcher Verbleibstudien in Vorbereitung (für andere Erkenntnisinteressen, z.B. Studienzeiten und Erfolgsquoten, sind andere Parameter wichtig).

Wirkungen auf Studierende

Der Aufklärungseffekt des Evaluationsberichts gilt nicht nur für Lehrende, sondern auch Studierende. Sie erhalten eine Orientierung über die Gesamtsituation, in der sie sich befinden, und können ihre individuellen Beobachtungen und Erfahrungen in die Gesamtergebnisse einordnen. Sie erfahren nicht nur das Ensemble von Kriterien, nach denen die Situation in Lehre und Studium zu analysieren und zu beurteilen ist, sondern sie lernen auch ausführlicher die Ziele und Überzeugungen der Lehrenden und deren Arbeitssituation kennen. Dies alles trägt erheblich zur Versachlichung der Diskussion bei, liefert aber gleichzeitig auch Gesprächsanlässe. Die studentischen Mitglieder in dem projektbegleitenden Gesprächskreis und anschließend die studentischen Fachbereichsmitglieder vermitteln wichtige Einsichten an die übrigen Studierenden und legen die Ergebnisse ihrer weiteren Gremienarbeit zugrunde.

Schließlich gehen die Ergebnisse in erheblichem Umfang auch in die studentische Studienberatung mit ein und beeinflussen dadurch auch praktisches Studienverhalten.

Wirkungen auf Lehrende und ihre Qualifikation (Aus- und Fortbildung für Lehre und Prüfungen)

Bei den Lehrenden entstehen ähnliche Wirkungen, wie bei den Studierenden: Sie erhalten (oft erstmals) eine methodisch gesicherte Information über die Gesamtsituation von Lehre und Studium – über ihre persönliche Alltagssicht hinaus, die sich in der Regel auf die Erfahrung mit den eigenen Lehrangeboten beschränkt. Sie erfahren sehr viel Neues über die insgesamt im Lehrkörper vertretenen Ansichten und Praktiken, da im Alltag zwischen Lehrenden viel zu selten über Lehre gesprochen wird. Schließlich erfahren sie sehr viel mehr – und Repräsentatives – über die Situation und Motivati-

on der Studierenden und können dies der Planung eigener Lehrveranstaltungen und insbesondere ihrer Studienberatung zugrunde legen.

Schließlich gewinnen sie wichtige Einsichten über die Differenz zwischen ihren Zielvorstellungen und der Studienrealität und können nun beide einander annähern. Da in den Lehrendenbefragungen auch nach Fortbildungsbedürfnissen gefragt wird, erfährt diese Gruppe erstmals etwas über die allgemein empfundenen Aus- und Fortbildungsbedürfnisse für Lehre und Prüfungen. Auf dieser Basis kann sich der Fachbereich um die Einwerbung entsprechender Angebote kümmern.

Wirkungen auf die praktische Organisation und Abstimmung des Studiengangs und seiner Prüfungen

Da die Studierenden die einzige Gruppe sind, die das gesamte Ensemble von Studienangeboten kennenlernt und z.T. erleidet, gewinnt der Fachbereich aus der Befragung der Studierenden und der Lehrenden, den Interviews mit Studienkommission (o.ä.), Praxisbüro und Prüfungsamt wertvolle Informationen über Stärken und Schwächen des Studiengangs und seiner Prüfungen. Manche naturwüchsigen Entwicklungen, die nie einer bewußten Entscheidung entsprungen waren, werden auf diese Weise rationaler Überprüfung, Änderung oder Bestätigung zugänglich.

Wirkungen auf die Konzeption von Lehrveranstaltungen

Auch wenn studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen nicht automatisch Bestandteil der Studiengangs- bzw. Fachbereichsevaluation sind, werden doch über strukturelle Zugänge zahlreiche Informationen, insbesondere über einzelne problematische Lehrveranstaltungen gewonnen (problematisch entweder bezüglich ihrer Stellung im Studiengang, ihrer inhaltlichen Konzeption oder ihrer methodischen Durchführung). Die hierdurch in den Blick kommenden einzelnen Lehrenden haben häufig Schwierigkeiten, die vorgebrachte Kritik zu akzeptieren. Immer wieder bevorzugen es Betroffene, die studentische Urteilsfähigkeit, die der Information zugrunde liegende empirische Methode oder die Unvoreingenommenheit der Autoren des Evaluationsberichts zu attackieren. Häufig greifen allerdings Kollegen sanft relativierend in den Meinungsstreit ein.

Wirkungen auf ganze Studiengänge und ihre Ziele

Die bisher in NRW vorliegenden Evaluationsergebnisse — zumindest die nach dem Expertenmodell gewonnenen — zeigen auf breiter Front eine mangelnde Ziehbezogenheit der Studiengänge, trotz eines weithin vorhandenen Konsens über die angestrebten Ziele. Die Situation geht auf weite Freiheitsgrade in der inhaltlichen Definition und methodischen Gestaltung der individuellen Lehrveranstaltung zurück, die nicht durch kollegiale Koordination aufgefangen wird, so daß es in einigen Studiengängen zu einer mehr oder weniger zufälligen Addition von Einzelangeboten kommt, zum Teil liegt es auch an mangelnder Kenntnis bzw. Routine in der Curriculumentwicklung. Zu den bestehenden Diskrepanzen liefert der Evaluationsbericht Hinweise, mit denen die Defizite reduziert werden können.

Wirkungen auf die Ressourcenverteilung und -ausstattung

Eine von neutralen Dritten durchgeführte Evaluation deckt nicht nur methodisch gesichert die bestehenden Engpässe im Lehrangebot und Studiengang auf, sie liefert sowohl für Binnenentscheidungen des Fachbereichs, wie auch Ausstattungsanträge an Hochschulleitung und Hochschulträger rationale Entscheidungsargumente, so daß die bisherige Überzeugungsarbeit, die auf bloßen „Glaubenssätzen“ beruhte, abgelöst werden kann.

Strukturelle Konsequenzen für Fachrichtungen bzw. ganze Hochschularten

Durch die praktisch flächendeckende Evaluation je eines Fachbereiches nahezu jeder Fachhochschule in NRW sind von der Bielefelder Projektgruppe Informationen gewonnen worden, die repräsentative Rückschlüsse auf strukturelle Stärken und Schwächen des Hochschultyps „Fachhochschule“ in seiner derzeitigen Ausprägung zulassen. Dabei bieten sich sowohl Schlußfolgerungen an, die auf der Ebene der einzelnen Hochschule zu ziehen sind, als auch Erkenntnisse, die wichtige Korrekturen und Nachbesserungen durch die staatliche Hochschulpolitik herausfordern.

(Quellennachweis

Auszug aus: *Qualitätssicherung an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen.*

In: Wirksamkeit der internen und externen Evaluation von Lehre und Studium. Bericht der Arbeitsgruppe „Evaluation und Leistung“ im Netzwerk Bildungsforschung der Regionen bzw. Länder Bremen, Flandern, Niederlande, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. (HIS Kurzinformation A 12/97, S. 31 - 41).

Vortrag¹

Reiner Reissert, Tania Konnerth

Erfolgsfaktoren für die interne und externe Evaluation

Das Modell der internen und externen Evaluation ist ein Weg², die Qualität der Ausbildung zu verbessern und zu sichern. Lehre und Studium eines Faches, Fachbereiches oder einer Fakultät³ und der zugeordneten Studiengänge stehen dabei auf dem Prüfstand. In diesem Verfahren sind Selbstevaluation in Verantwortung der Fächer und Fremdevaluation durch Peers eng miteinander verbunden.

In vielen Ländern der Welt wird das Verfahren der internen und externen Evaluation genutzt und favorisiert. Vor allem das niederländische Vorgehen, landesweit in Verantwortung der Hochschulen alle Studienfächer und Studienprogramme zu evaluieren, stieß in Deutschland bei Hochschulen und Politik auf reges Interesse. HIS hat als ein Vorreiter für die Bundesrepublik dieses niederländische Modell der internen und externen Evaluation übernommen und den deutschen Verhältnissen angepaßt. Seit 1994 hat HIS als Geschäftsstelle in verschiedenen Bundesländern (u.a. in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) an Universitäten und Fachhochschulen sowie in unterschiedlichen Fächern dieses Verfahren erprobt und realisiert (siehe HIS Evaluationsaktivitäten Anlage 1).

Das Modell der internen und externen Evaluation als ein Verfahren zur Weg- und Zielbestimmung der Lehre und des Studiums hat sich inzwischen in der Bundesrepublik weitgehend durchgesetzt. Die Beiträge zum HRK-Seminar „Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven“ belegen dies eindrucksvoll. Außer

¹ Beitrag konnte aus Zeitgründen nicht vorgetragen werden.

² In der Bundesrepublik werden derzeit vor allem vier unterschiedliche Evaluationsansätze bzw. -verfahren diskutiert und praktiziert: Beurteilung von Lehrveranstaltungen oder Lehrveranstaltungskritik, gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte, Evaluation und Qualitätssicherung in Anlehnung an ISO 9000 bzw. EFQM und das Verfahren der internen und externen Evaluation.

³ Im weiteren Text wird zur Vereinfachung nur noch vom „Fach“ gesprochen und die beiden Begriffe „Fachbereich“ und „Fakultät“ in der Regel nicht mehr benutzt.

HIS haben die Hochschulrektorenkonferenz, der Nordverbund¹, der Wissenschaftsrat sowie verschiedene Hochschulen² und Fächer in Anlehnung an das niederländische Vorbild mit der internen und externen Evaluation praktische Erfahrungen gesammelt. Als erstes Bundesland hat sich Niedersachsen entschlossen, landesweit alle Studienfächer an Universitäten und Fachhochschulen nach diesem Verfahren zu evaluieren. Im Herbst 1996 wurde dazu die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA) in Hannover gegründet.

Wie jede Evaluationsmethode hat auch das Verfahren der internen und externen Evaluation seinen Preis: Es erfordert Zeit, Geld und viel Engagement von allen Beteiligten. Um bei der Realisierung des Verfahrens nicht zu scheitern, sind effektive Strategien nötig. Nach den bisherigen Erfahrungen von HIS sichern und verbessern die folgenden zehn Faktoren die Erfolgsaussichten der internen und externen Evaluation:

1. Ziele setzen und Rahmenbedingungen für die Evaluation klären

Mit der Methode der internen und externen Evaluation werden verschiedene Ziele verfolgt. Vor allem die Ziele „mehr Transparenz durch validere Informationen“, „Rechenschaftslegung“ sowie „Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung“ waren und sind zentral für die bisher in der Bundesrepublik durchgeführten Verfahren. Außerdem soll durch die interne und externe Evaluation das Ausbildungsprofil der Fächer geschärft und der Wettbewerb intensiviert werden. Das Ziel „Vergleich“ und „Ranking“ spielt hingegen nur eine untergeordnete Rolle und das Ziel „Steuerung der Ressourcen und Finanzen“ wurde bisher i.d.R. dezidiert ausgeschlossen.

Beim Start der internen und externen Evaluation sind daher zunächst die zentralen Ziele zu klären, die mit dem Verfahren erreicht werden sollen. Lehrende, Studierende, Hochschulleitung, Gutachter, Arbeitgeber sowie staatliche Vertreter haben jeweils ihre spezifischen Vorstellungen von der Qualität der Lehre und des Studiums. Diese unterschiedlichen Intentionen und Erwartungen an Studium und Lehre sollten zu Beginn der Evaluation

¹ Der Nordverbund ist ein Zusammenschluß der fünf norddeutschen Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock.

² Z.B. Universität Dortmund und die Universität Mainz.

zwischen allen Beteiligten offengelegt, diskutiert und soweit wie möglich abgestimmt werden.

Für die Abstimmung der Ziele der internen und externen Evaluation sollte genügend Zeit eingeplant werden, vor allem wenn mehrere Fächer parallel evaluiert werden und außerdem Hochschulleitung, Geschäftsstelle/Agentur, Ministerium am Verfahren beteiligt sind. In diesem Fall ist es unerlässlich, vorab zwischen den Beteiligten folgende Punkte zu klären:

- Welche Ziele werden mit der Evaluation angestrebt bzw. sollen erreicht werden?
- Welche Freiräume werden den evaluierten Fächern eingeräumt (insbesondere bei der Durchführung der internen Evaluation und der Auswahl der Peers)?
- Werden „nur“ Lehre und Studium evaluiert, oder sollen auch Forschung und Verwaltung in die Evaluation mit einbezogen werden?
- Liegt der Schwerpunkt stärker auf der Qualitätsförderung oder eher auf externer Rechenschaft und Fächervergleich?
- Wer erhält die im Verfahren erstellten Berichte (wie z.B. Selbstreport¹, Gutachten und Maßnahmenkatalog²) sowie durch wen und wie werden sie veröffentlicht?
- Wie sollen die Ergebnisse umgesetzt werden und welche Konsequenzen sollen aus dem Verfahren gezogen werden?

Die Planungs- und Abstimmungsphase sollte mit einem zwischen allen Beteiligten abgestimmten Projektkonzept abgeschlossen werden (einschließlich der angestrebten Ziele, eines groben Arbeits- und Terminplanes zur Durchführung sowie eindeutigen Vorstellungen zur Umsetzung).

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für das Verfahren ist zu Beginn zu klären, inwieweit die Fächer intern (z.B. durch Hochschulleitung und zentrale Verwaltung) sowie extern (z.B. durch Agentur/Geschäftsstelle und/ oder das Ministerium) unterstützt werden. Neben der ideellen Unterstützung ist verbindlich zu vereinbaren, ob, und wenn ja, in welcher Höhe die Fächer für die Evaluation zusätzliche Mittel und/oder Personal erhalten.

1 Bericht zum Abschluß der internen Evaluation.

2 Festlegung des Faches, welche Konsequenzen aus der internen und externen Evaluation gezogen werden sollen.

In der Konzeptionsphase ist es die Aufgabe der beauftragten Agentur/ Geschäftsstelle, als Organisator und Moderator die Vorstellungen der Beteiligten aufeinander abzustimmen sowie das methodische Vorgehen (einschließlich Arbeitsinstrumente) vorzustellen und zu erläutern. Der Grundstein für den Erfolg des Verfahrens ist gelegt, wenn die Ziele und Rahmenbedingungen für die Evaluation geklärt sind.

2. Evaluation im Fach verankern und Autonomie gewähren

Evaluation stellt immer eine neue Herausforderung dar. Lehrende und Studierende verbinden mit der Evaluation oft nur vage Vorstellungen. Dies führt zu Unsicherheit und Ängsten. Offene oder verdeckte Abwehr und passives Abwarten sind dann die Folge. Widerstände gegenüber der Evaluation

- vor allem in der Startphase - sind also zu erwarten und unbedingt ernst zu nehmen und sollten offen angesprochen werden.

Zu Beginn der Evaluation gilt es zunächst, Lehrende und Studierende vom Sinn und der Realisierbarkeit des Verfahrens zu überzeugen. Um möglichst viele Lehrende und Studierende für eine Mitarbeit zu gewinnen, sollten sie durch eine Auftaktveranstaltung über die Chancen und Möglichkeiten des Nutzeffekts der Evaluation informiert werden.

Mit der Durchführung der Evaluation sollte im Fach eine Arbeitsgruppe beauftragt werden. Dieser Arbeitsgruppe „Interne Evaluation“ sollten Schlüsselakteure des Faches (wie z.B. Dekan, Studiendekan, Prüfungsausschußvorsitzender u.ä.) sowie Lehrende und Studierende angehören. Besonders die Schlüsselakteure verfügen über die notwendigen Kontakte und Beziehungen, um die Evaluation im Fach anzustoßen.

Die Studierenden sind sozusagen die „Kunden der Lehrangebote“. Sie zur Mitarbeit zu gewinnen, ist für den Erfolg des Verfahrens entscheidend, da sie über die Stärken und Schwächen von Studium und Lehre „aus erster Hand“ berichten können. Allerdings erfordert die Mitarbeit ein relativ hohes Engagement und kostet Zeit - und manchmal, falls es keine Fachschaft gibt, kann auch die Frage der Legitimation für die Studierenden ein Hindernis sein, selbst aktiv mitzuwirken.

Eine Evaluation mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung ist gegen den erklärten Willen der Fächer nicht möglich. Daher sind Geduld und gute Argumente notwendig, bis die Meinungsführer unter den Lehrenden und Stu-

dierenden die Evaluation akzeptieren. Letztlich gilt jedoch: Je mehr Lehrende und Studierende vom Sinn und Nutzen des Verfahrens überzeugt sind, desto größer sind die Erfolgchancen, durch die interne und externe Evaluation die Ausbildung wirklich verbessern zu können.

Auch Hochschulen neigen manchmal dazu, sich gegenüber Veränderungen abzuschotten - vor allem dann, wenn sie sich einem starken Druck von außen ausgesetzt fühlen. Um dieses Festhalten an Gewohntem und Vertrautem aufzubrechen, ist den Fächern Autonomie bei der Durchführung der internen und externen Evaluation zu gewähren. So können die Fächer die Evaluation selbstinitiiert, selbstbestimmt und selbstgestaltet durchführen. Autonomie zu gewähren bedeutet u.a. auch, den Fächern ein Mitspracherecht bei der Auswahl der Peers, bei der Veröffentlichung der Ergebnisse sowie der Umsetzung der Konsequenzen einzuräumen. Das stärkt das Selbstbewußtsein und fördert die Eigenverantwortung der Betroffenen vor Ort. Auf diese Weise wächst das Vertrauen der Lehrenden und Studierenden in die eigenen Fähigkeiten. Sie lassen sich dann bereitwilliger auf den Veränderungsprozeß durch Evaluation ein.

Den Fächern Autonomie im Evaluationsverfahren zu gewähren, heißt vor allem auch, ihnen das Recht zuzugestehen, daß sie eigene fachliche Schwerpunkte bei der Durchführung des Verfahrens setzen können. Lehrende und Studierende vor Ort kennen die Probleme der Ausbildung letztlich am besten. Sie sind damit die „kostengünstigsten Organisationsberater“.

Welche Kernprobleme des Studiums und der Lehre untersucht werden sollen, ist zu Beginn der Evaluation durch das Fach festzulegen und mit der für das Verfahren zur Verfügung stehenden begrenzten Zeit abzustimmen. Zur Eingrenzung der Kernprobleme sollte die Arbeitsgruppe „Interne Evaluation“ noch durch zusätzliche Studierende und Lehrende erweitert werden, damit sich möglichst viele Personen an der Schwerpunktsetzung beteiligen. Dadurch wird gewährleistet, daß tatsächlich die zentralen Probleme des jeweiligen Faches in Lehre und Studium evaluiert und nicht nur die „Steckenpferde“ einzelner Personen evaluiert werden. Dieses Vorgehen hat zudem den Vorteil, daß sich viele im Fach verpflichtet fühlen, an der Lösung der Probleme aktiv mitzuwirken - und vor allem die Umsetzung mittragen. Wird in der beschriebenen Weise verfahren, wenden Probleme zu Chancen, um die Qualität der Ausbildung zu verbessern.

Verfolgen die Fächer eigene fachspezifische Schwerpunkte in der Evaluation, müssen die methodischen Instrumente des Verfahrens, wie z.B. der Fra-

geleitfadene, die Vorgaben zur Erhebung und Auswertung der Daten sowie die Gliederung des Selbstreportes den Vor-Ort-Verhältnissen angepaßt werden. Durch diese Anpassung erhöht sich der Nutzen des Verfahrens für das zu evaluierende Fach. Aufgabe der Geschäftsstelle bzw. der Agentur ist es dann, die Fächer bei der Überarbeitung der Evaluationsinstrumente zu beraten und darauf zu achten, daß die wichtigen methodischen Anforderungen für das Evaluationsverfahren beachtet werden.

Unerläßlich ist es, die methodischen Vorgaben für das Evaluationsverfahren einzuhalten, wenn gleiche Fächer bzw. Studiengänge hinsichtlich ihrer Ausbildungsqualität miteinander verglichen werden sollen, um z.B. die Mindeststandards wie bei der Akkreditierung zu überprüfen oder wenn gar finanzielle Mittel verteilt werden sollen. Ist es hingegen das Ziel, die spezifische Qualität eines Faches herauszuarbeiten, ist dem Fach genügend Freiraum bei der Durchführung des Verfahrens einzuräumen. Nur so können neue Ideen erarbeitet werden, um ein eigenständiges Profil zu entwickeln -eine Voraussetzung, um im Wettbewerb zu bestehen.

Eine herausragende Qualität von Studium und Lehre oder bahnbrechende wissenschaftlichen Leistungen sind in der Regel nicht allein durch die Festlegung von Mindeststandards zu ‚erzwingen‘. Vielmehr sind sie immer etwas Besonderes und Einmaliges, sie lassen sich eben gerade nicht in ein vorgestanztes Schema pressen, Für Hochschulen ist daher die Forderung nach Autonomie zur Realisierung der Evaluation besonders wichtig.

Das Verfahren der internen und externen Evaluation bietet die Chance für ein systematisches Nachdenken über die Qualität von Studium und Lehre. Dafür müssen möglichst alle Beteiligten im Fach gewonnen werden. Der Freiraum, eigene Schwerpunkte zu setzen, erhöht den Wert des Verfahrens für die Fächer. Eine starre Standardisierung des Evaluationsverfahrens ist daher zu vermeiden.

3. Engagement der Lehrenden und Studierenden stärken, Bereitschaft zur Veränderung und zum Lernen erhalten

Von den Personen vor Ort hängt es letztlich ab, ob sich in einem Fach oder einer Hochschule etwas bewegt und verändert. Ohne das persönliche Engagement der Lehrenden und Studierenden ist also ein Wandel und eine Reform der Ausbildung kaum möglich. Deshalb muß durch die Evaluation das Engagement der Lehrenden und Studierenden, sich für die Qualität der Aus-

bildung einzusetzen, kontinuierlich gestärkt und gefördert werden. Dies gelingt am besten, wenn alle Beteiligten erkennen, daß ihnen die Evaluation selbst nützt und nicht nur ein Instrument Außenstehender ist, sie zu kontrollieren.

In der Vergangenheit blieben teilweise - vor allem mit Hinweis auf Überlastung - die Bemühungen stecken, Lehre und Studium zu verändern. Zusätzlich engten langfristig festgeschriebene Personalstrukturen, fehlende Mittel für Ausbau und Modernisierung der sachlichen und räumlichen Ressourcen die Hochschulen und Fächer in ein Korsett ein, das zudem fest durch strenge rechtliche und normative Vorschriften zugeschnürt wurde. Die Lehrenden und Studierenden sahen daher kaum noch Spielräume, Lehre und Ausbildung selbstverantwortlich zu gestalten. Die Ausbildung verlor so an innovativer Dynamik und das Engagement für Experimente, Veränderungen sowie zum Miteinander erlahmte. Die Qualität von Wissenschaft und Ausbildung lebt jedoch gerade von neuen Ideen, Kreativität und Innovationsgeist.

Jede Organisation und jedes Fach ist ein Kollektiv von Menschen mit unterschiedlichen Interessen. Im Vorfeld einer Evaluation sind deshalb z.B. folgende Fragen zu untersuchen:

- An welchen Grundvorstellungen und Werten z.B. hinsichtlich Ausbildungs- und Studienzielen orientieren sich die Einzelnen?
- Wie beurteilen die Lehrenden und Studierenden die Qualität der Ausbildung?
- Für welche Bereiche in Lehre und Studium sind Lehrende und Studierende am ehesten bereit, sich zu engagieren?

Werden diese Fragen geklärt und offen miteinander diskutiert, werden damit die Voraussetzungen für die Evaluation verbessert. Sind sich Lehrende und Studierende über ihre Positionen sowie über die Ziele und Inhalte der Evaluation bewußt, können sie ziel- und ergebnisorientiert die Evaluation durchführen.

In jedem Fach bestehen bei Lehrenden und Studierenden vielfältige Vorstellungen, wie besser gelehrt und gelernt werden kann. Den eigenen Vorstellungen und Zielen folgen zu können, macht Mut. Auf diese Weise kann sich Optimismus im Fach verbreiten, Neues wird dann eher ausprobiert. Statt Abwehr bestimmt Aufbruchsstimmung das Verhalten der Studierenden-

den und Lehrenden. Die Folge ist: Alternativen werden durchgespielt, Pläne entwickelt und Maßnahmen umgesetzt.

Eine systematische Evaluation bietet also die Chance, aus der Vergangenheit zu lernen und neue Wege einzuschlagen. Arbeiten Lehrende und Studierende aktiv bei der Durchführung der Evaluation zusammen, kann sehr vieles angestoßen werden. Erfasst der „Virus“ der Qualitätsverbesserung mehr und mehr Personen im Fach, werden diese auch bereit sein, die notwendigen Konsequenzen aus der Evaluation zu ziehen mit der Folge, daß sie bereit sind, sich selbst zu verändern.

Von der Bereitschaft der Lehrenden und Studierenden, Neues auszuprobieren und in die Praxis des Hochschulalltages umzusetzen, hängt es ab, ob durch die Evaluation der Prozeß des Wandels tatsächlich eingeleitet und dauerhaft angestoßen werden kann. Um ein solches Engagement der Lehrenden und Studierenden wach zu halten, ist es unbedingt zu vermeiden, einzelne Personen im Laufe des Verfahrens „an den Pranger zu stellen“. In Konfliktfällen sollte deshalb immer der Weg der Einigung und Einsicht gewählt werden, statt nur Druck auszuüben.

In den bundesrepublikanischen Hochschulen ist in den letzten Jahren ein Umdenken erkennbar: Lehrende und Studierende sind inzwischen viel offener dafür, sich mit Fragen der Qualität von Studium und Lehre intensiv auseinanderzusetzen. Ziel der internen und externen Evaluation sollte es daher sein, daß Lehrende und Studierende sich gemeinsam für die Verbesserung von Lehre und Studium engagieren, ihr eigenes Handeln hinterfragen und selbstverantwortlich die Evaluation mitgestalten. Die systematische Evaluation der Ausbildung zeigt zudem den einzelnen Lehrenden und Studierenden, welche Möglichkeiten jeweils vor Ort bestehen, Lehren und Lernen kontinuierlich zu verbessern.

4. Diskurs anstoßen, Vertrauen aufbauen, Kooperation intensivieren

Motor und treibende Kraft der internen und externen Evaluation ist der Diskurs zwischen Lehrenden und Studierenden im Fach sowie zwischen dem Fach und den Peers. Eine offene und ehrliche Kommunikation schafft die Vertrauensbasis, um auch über Schwachstellen zu sprechen. Im Diskurs werden die unterschiedlichen, aber auch die gemeinsamen Positionen sichtbar. Die Evaluation schafft hierfür die Diskussions-Plattform.

Im Dialog miteinander erkennen sowohl Lehrende als auch Studierende, daß ihre persönliche Sicht der Dinge nur bedingt von anderen geteilt wird. Diese unterschiedlichen Sichtweisen kennenzulernen und sich darüber auszutauschen, ist die Chance des Diskurses. Werden die verschiedenen Ideen und Vorstellungen miteinander diskutiert, können neue Lösungen erarbeitet werden.

Die vielfältigen Gespräche im Verlauf der Evaluation schaffen damit die Voraussetzung, miteinander und voneinander zu lernen. Durch mehr Kommunikation werden alle Beteiligten offener für neue Einsichten. Der Diskurs erleichtert es zudem, einmal festgelegte Ziele und Abläufe flexibel zu korrigieren. Der Diskurs öffnet den Raum zum Querdenken und erhöht die Bereitschaft, sich auch mit anderen Positionen auseinanderzusetzen.

Während der Evaluation sollten alle Chancen genutzt werden, den Diskurs vor Ort zwischen Lehrenden und Studierenden immer wieder anzustoßen. Ein sehr hilfreiches Instrument hierzu sind die moderierten Gruppengespräche. Von Beginn an hat HIS diese Gespräche konsequent in das Evaluationsverfahren eingebaut und weiterentwickelt.

Im Laufe der Selbstevaluation sind vor allem folgende Gruppengespräche möglich und sinnvoll:

- Gespräche mit Studierenden aus dem Grund- und Hauptstudium
- Gespräche mit Professoren sowie mit dem akademischen Mittelbau / mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs.

Hilfreich sind weiterhin auch Gesprächsrunden mit Lehrbeauftragten und mit dem nichtwissenschaftlichen Personal. In einer gemeinsamen großen Runde sollten zusätzlich die wichtigsten Ergebnisse und ggf. auch kontroversen Punkten aus den vorgenannten Gesprächsrunden gemeinsam diskutiert werden. Durch diese große Runde kommt es zu einem intensiven Erfahrungsaustausch zwischen den Gruppen und einer Fokussierung auf die Kernprobleme des Lehrens und Lernens. Der Aufwand für die Gruppengespräche ist relativ gering, der Nutzen jedoch groß, da im Gespräch miteinander konkrete Lösungen gefunden werden. Außerdem lernen sich die Studierenden und Lehrenden durch die Gruppengespräche besser kennen, wodurch die Bereitschaft wächst, miteinander zu kooperieren.

Vielfältige Gesprächsrunden kennzeichnen auch den zweitägigen Vor-Ort-Besuch der Peers während der externen Evaluation. Hier hinterfragen die

Peers im Diskurs sowohl mit Lehrenden als auch mit Studierenden die vielfältigen Aspekte der Qualität von Lehre und Studium und führen den in der Selbstevaluation begonnenen Kommunikations- und Erkenntnisprozeß fort. Der Diskurs ist somit das charakteristische Merkmal der internen und externen Evaluation. Durch den Diskurs wird Vertrauen aufgebaut, zum kontinuierlichen Nachdenken angeregt und die Kooperation von Lehrenden und Studierenden gefördert. Das Ziel ist dabei immer, die Qualität der Ausbildung konsequent zu sichern und zu fördern - nach dem Motto, daß auch Gutes noch verbessert werden kann.

5. Vielfältige Daten und Methoden nutzen und zielorientiert erheben

Qualität der Lehre ist ein multidimensionaler Begriff. Es gibt also nicht „die Qualität“. Qualität läßt sich in vielfältige Ausprägungen und Aspekte auffächern und wird abhängig vom Fach und den beteiligten Personen unterschiedlich definiert. Aus diesem Grund sind die Gewinnung und Auswertung von Daten jeweils an den Zielen der Evaluation und den fachspezifischen Fragestellungen zu orientieren. Daten „auf Vorrat“ zu erheben, ist daher zu vermeiden.

Für die Datengewinnung (insbesondere für die quantitativen Daten) gilt die Prämisse: Sekundärauswertungen vor Primärerhebungen. Durch eine Bestandsaufnahme ist zu Beginn des Verfahrens zu klären, welche Daten und Information im Fach oder in der Hochschule bereits vorliegen.

Für jede Evaluation unentbehrlich sind Daten zum Studienbestand, Prüfungsverlauf sowie zum Personal und zur Ausstattung. Diese Daten sind durch die zentrale Verwaltung bereitzustellen. Erst nach der Bestandsaufnahme und der Klärung, welche Daten die zentrale Verwaltung der Hochschule liefern kann, sollte über zusätzliche Erhebungen und Umfragen entschieden werden.

Befragungen bei Studierenden und Absolventen bieten die Chance, ihre Meinungen zu Studium und Lehre kennenzulernen. Insbesondere die Befragung der Absolventen hat sich in den bisherigen Evaluationen als ein sehr aussagekräftiges Instrument für die Einschätzung der Qualität von Lehre und Studium erwiesen.

Neben geschlossenen Fragen sollten in den Umfragen unbedingt auch offene Fragen gestellt werden. Offene Fragen ermöglichen den Befragten, ihre

Meinungen zu Studium und Lehre ausführlich darzustellen und auf fachspezifische Besonderheiten einzugehen. Zudem sind offene Fragen ein pragmatischer Weg, um Kritik, aber auch Verbesserungsvorschläge zu erfassen.

Die moderierten Gruppengespräche haben sich vor allem bewährt, um die subjektiven Meinungen der Lehrenden, Studierenden sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses zur Qualität der Ausbildung zu ermitteln. Die Gesprächsrunden geben konkrete Anregungen, wo und wie das Lehren und Lernen verbessert werden kann. Der Aufwand für die Gruppengespräche ist relativ gering. Darüber hinaus setzen sie (wie unter Punkt 4 ausgeführt), die Kommunikation in Gang und stärken das Verständnis füreinander.

Die zentralen Fragen der Evaluation sollten möglichst aus unterschiedlichen Perspektiven und mit vielfältigen Daten und Informationen untersucht werden. Sinnvoll ist es daher, sowohl auf quantitative als auch qualitative, subjektive und objektive, sowie Sekundär- und Primärdaten in der Evaluation zurückzugreifen. In der US-amerikanischen Evaluationsforschung wird diese Form des Herangehens als „Triangulation“ bezeichnet. Ihrer Erfahrung nach bewahrt die Daten- und Methodenvielfalt vor vorschnellen Interpretationen und wird dem komplexen Begriff „Qualität“ besser gerecht.

Über die Zwischenergebnisse der Informations- und Datenbeschaffung sind Studierende und Lehrende immer wieder zu unterrichten. Sie jeweils auch an der Interpretation zu beteiligen, sichert, daß die unterschiedlichen Positionen bei der Bewertung der Daten berücksichtigt werden. Den Daten wird dann eher „geglaubt“.

Generell gilt, daß die Aussagekraft der statistischen Daten nicht überschätzt werden darf. Sie geben zwar eine Vorstellung von Größenordnungen und ermöglichen Vergleiche, aber es bedarf eines eindeutigen Bewertungsrahmens, um die angemessenen Schlußfolgerungen aus den statistischen Zählen zu ziehen. Letztlich ist es immer kontextabhängig, ob z.B. Studienzeiten als zu lang oder angemessen oder ob Studienabbruchquoten als zu hoch oder zu niedrig bewertet werden.

6. Lösungen aufzeigen und Ergebnisse öffentlich machen

Der Erfolg der Evaluation sollte nicht an der Seitenzahl der erarbeiteten Papiere gemessen werden. Entscheidend ist es vielmehr, daß sowohl bei der internen als auch bei der externen Evaluation konsequent ergebnis- und zielorientiert gearbeitet wird. Hierzu sollten realisierbare Lösungen aufgezeigt und konkrete Maßnahmen erarbeitet werden, wie Lehre und Lernen verbessert werden kann. Die Kunst der Berichterstattung liegt also in der sinnvollen Reduktion der Daten- und Informationsmenge. Die Vielfalt und Fülle der in der Evaluation erhobenen und gesammelten Daten erfordert es also, sie auf das Wesentliche zu komprimieren.

Die Berichte der internen und externen Evaluation, wie **z.B.** Selbstreport, Gutachten und Maßnahmenkatalog, haben in erster Linie die Aufgabe, den erreichten Diskussionsstand zu dokumentieren. Sie sind also vor allem „Arbeitspapiere“, d.h. es sollten keine unangemessenen hohen Anforderungen an die Gestaltung der Berichte gestellt werden. Zugunsten des Diskurses und der Erarbeitung von Lösungen ist der Aufwand für die Berichterstattung in Grenzen zu halten. Die Forderung lautet daher: „Mehr Kommunikation, konkrete Lösungen und weniger Papier“.

Die Berichterstattung zur Evaluation darf sich zudem nicht nur im „Blick zurück“, d.h. in der Bestandsaufnahme und Analyse der Vergangenheit erschöpfen, sondern sie muß vor allem zukunftsorientiert sein, d.h. Maßnahmen zur Studienreform und Qualitätsförderung aufzeigen. Die schriftliche Form des Selbstreportes, des Gutachtens und des Maßnahmenprogramms trägt zudem ganz wesentlich zur Verbindlichkeit des Verfahrens bei und sichert, daß bei folgenden Evaluationen auf die erarbeiteten Ergebnisse zurückgegriffen werden kann.

Will ein Fach Rechenschaft ablegen, muß über die Evaluationsergebnisse berichtet werden. Damit stellt sich die Frage, ob und wie der Selbstreport, das Gutachten und das Maßnahmenprogramm veröffentlicht werden sollen. Dazu ist zunächst zu klären, ob die Veröffentlichung der genannten Berichte eher die selbstkritische interne Diskussion über die Qualität der Ausbildung anstoßen oder stärker zur strategischen Außendarstellung genutzt werden soll.

In der Mehrzahl der bisherigen Evaluationen wurden und werden Selbstreport, Gutachten und Stellungnahme der Fächer nur fachintern veröffentlicht. Selbstbewußte Fächer geben jedoch mehr und mehr diese Zurückhal-

tung auf und nutzen die Ergebnisse der Evaluation zur Außendarstellung und Profilierung. Sie setzen also ganz bewußt die Berichterstattung zur Evaluation als Marketinginstrument ein, um z.B. Studienberechtigte, Eltern, Arbeitgeber und Medien über den Studiengang, die Angebote und Aktivitäten zu informieren.

Die zentrale niedersächsische Evaluationsagentur geht noch einen Schritt weiter und veröffentlicht in Absprache mit den beteiligten Fächern und Gutachtern die Einzelprofile der evaluierten Fächer sowie jeweils ein gemeinsames Fachprofil. Im Vergleich gelesen, können diese veröffentlichten Qualitätsprofile für Außenstehende sehr informativ sein. Zukünftig ist zu erwarten, daß die Fächer nach einer internen und externen Evaluation immer mehr dazu übergehen, ihre Ergebnisse zu veröffentlichen.

7. Pragmatisch vorgehen, Aufwand und Kosten der Evaluation abwägen

Das Verfahren der internen und externen Evaluation ist kosten- und zeitintensiv. Bei knappen Mitteln muß daher auch für das Verfahren der internen und externen Evaluation gelten, Aufwand und Nutzen gegeneinander abzuwägen. Allerdings ist hierbei unbedingt zu vermeiden, vorschnell nur die Kosten des Verfahrens aufzuaddieren und daraus den Schluß zu ziehen, der Aufwand für die Evaluation lohne sich nicht. Die Gefahr, so zu argumentieren, besteht, weil es nicht immer möglich ist, den Nutzen der Qualitätsverbesserung der Ausbildung in Mark und Pfennig auszurechnen.

Insbesondere bei der Informations- und Datensammlung ist es notwendig, pragmatisch vorzugehen. Nicht alle wünschenswerten Informationen und Daten können in der vorgegebenen Zeit für die Evaluation beschafft werden. Vor allem bei der erstmaligen Evaluation werden manche Fragen offenbleiben. Ein wichtiges Ergebnis der Evaluation kann es daher sein, zu erkennen, welche Daten- und Informationslücken noch bestehen. Diese Lücken zu schließen, ist dann Ansporn für eine nächste Evaluationsrunde.

Eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Verfahrens ist es, die Ecktermine der Evaluation unbedingt einzuhalten. Insbesondere der Abgabetermin für den Selbstreport und den Vor-Ort-Besuch der Peers können - einmal festgelegt - nicht mehr verschoben werden. Daher sind Lücken im Selbstreport eher zu akzeptieren, als die Fertigstellung des Berichtes weiter hinauszuzögern. Auch das schriftliche Gutachten sollte

möglichst zügig nach Abschluß der Begehung verfaßt werden, damit die Fächer rasch aus den Ergebnissen der internen und externen Evaluation die Konsequenzen ziehen.

Die Evaluation pragmatisch durchzuführen, bedeutet auch, daß sie nicht zur Hauptaktivität der Fächer werden darf. Schließlich sind Lehren, Lernen und Forschung ihre zentralen Aufgaben. Bei der Realisierung der internen und externen Evaluation sollten deshalb die methodischen Ansprüche nicht überzogen werden.

Durch gut dokumentierte Verfahrensvorgaben wie z.B. durch Handbücher¹ können in Zukunft u.a. Aufwand und Kosten für die Evaluation gesenkt werden. Eine Illusion wäre es allerdings, sie zum „Nulltarif“ bekommen zu wollen. Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung haben ihren Preis. Dies haben die Entscheider in der Wirtschaft längst erkannt und akzeptiert.

8. Umsetzung vorstrukturieren, Follow-up verbindlich machen

Die Umsetzung der Ergebnisse aus der internen und externen Evaluation entscheidet maßgeblich über den Erfolg des Verfahrens. Daher sind verbindliche Umsetzungsstrategien nach Abschluß der internen und externen Evaluation notwendig. Derzeit bestehen drei Konzepte zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse:

1. Umsetzung des Maßnahmenprogrammes in Eigenregie durch die Fächer

Die Fächer erarbeiten nach Abschluß der internen und externen Evaluation ein Maßnahmenprogramm, in dem sie festlegen, welche Schlußfolgerungen sie aus dem Verfahren zu ziehen beabsichtigen. Sie legen darüber hinaus fest, wer, wie und durch wen die geplanten Maßnahmen umgesetzt werden sollen.

¹ Siehe hierzu: HIS-Handbuch: Reissert, Reiner, Carstensen, Doris: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. HIS Kurzinformation Spezial, März 1998. Handbuch der ZEvA: Lohnert, Beate, Rolfes, Manfred: Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Ein praxisorientierter Leitfadens, Hannover 1997.

2. Kontraktmanagement

Nach Abschluß der internen und externen Evaluation findet ein Gespräch zwischen Hochschulleitung und den jeweils evaluierten Fächern statt (wie z.B. bei der Evaluation im Nordverbund). In einem Protokoll - dem Kontrakt - wird festgelegt, wer bis wann welche Maßnahmen umzusetzen hat. In einem Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt wird die Realisierung der Zielvereinbarung überprüft.

3. Verbindliche Vorstrukturierung des Follow-up

Im niedersächsischen Verfahren müssen die Fächer innerhalb von drei Monaten nach Abschluß der externen Evaluation ein Maßnahmenprogramm erstellen. Nach zwei Jahren hat das Fach in einem Zwischenbericht darzustellen, welche Maßnahmen bisher realisiert wurden. Durch diese vorstrukturierten Umsetzungskonzepte werden die Fächer angehalten, sich mit den Ergebnissen des Evaluationsverfahrens intensiv auseinanderzusetzen, um dann die notwendigen Konsequenzen aus dem Verfahren auch tatsächlich zu ziehen.

Die Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen und Innovationen ist der entscheidende Schritt, um langfristig die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu verbessern. Deshalb muß die konkrete Umsetzung von vornherein mit bedacht und eingeplant werden. Aus der Analyse und den erarbeiteten Lösungen sowie den Empfehlungen und Vorschlägen der Peers sind praktische Konsequenzen zu ziehen. Allerdings erfordert der Umsetzungsprozeß Zeit, Beharrlichkeit und Engagement und er muß durch das Fach verbindlich geplant und überwacht werden. Denn letztlich entscheiden die realisierten Maßnahmen über den Erfolg des Verfahrens.

Nur mit Unterstützung der Hochschulleitung oder staatlicher Unterstützung werden bestimmte Maßnahmen realisierbar sein. Die Frage nach der Verknüpfung der Ergebnisse der Evaluation mit der Finanzierung stellt sich damit nach Abschluß des Verfahrens. Unbedingt ist daher zu klären, ob, und wenn ja wie, zukünftig die Mittelzuweisung mit den Ergebnissen der Evaluation verknüpft werden soll. Zwar ist Qualität allein über finanzielle Mittel nicht zu verwirklichen, aber eine kontinuierliche Qualitätssteigerung von Studium und Lehre ist ohne ausreichende Mittel auch nicht möglich.

9. Evaluation ist eine kontinuierliche Aufgabe

Je schneller sich die Verhältnisse verändern, desto stärker das Bedürfnis, den Wandel durch Evaluation zu kontrollieren und zu beherrschen. Allerdings ist die Evaluation, genauso wie die Konzepte der Wirtschaft (wie z.B. Total Quality Management oder business reengineering), kein Patentrezept zur Qualitätssicherung. Die interne und externe Evaluation ist also nur ein möglicher Weg zur Qualitätsförderung. Vieles läßt sich auch ohne Evaluation in den Hochschulen verändern, d.h. Evaluation ist nicht das Allheilmittel. Das Verfahren der internen und externen Evaluation bietet jedoch die Chance, die Energien eines Faches für eine gewisse Zeit auf Studium und Lehre zu konzentrieren, um in systematischer Form die Qualität der Ausbildung zu evaluieren.

Das Verfahren der internen und externen Evaluation ist allerdings ein Prozeß, der nicht mit der Vorlage des Abschlußberichtes beendet ist. Evaluation muß daher zu einem dauerhaften Prozeß werden. Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung benötigen Kontinuität und bedürfen der institutionellen Absicherung. Deshalb sind zukünftig in den Fächern Verantwortliche zu benennen und vor allem informelle Einrichtungen zur Qualitätsförderung zu schaffen, deren vorrangige Aufgabe es sein muß, den Ausbildungsverlauf und -erfolg zu überprüfen und - falls notwendig - die Ausbildungsziele und das Lehrangebot zu reformieren.

Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung kann und soll durch bereits bestehende Gremien in den Fächern durchgeführt werden. Sinnvoll wäre es jedoch, sie durch neu zu schaffende mehr informelle Kommunikations- und Qualitätszirkel zu unterstützen, die engagierten Studierenden und Lehrenden eine Plattform zum Diskurs über Lehre und Studium bieten. Im Gespräch miteinander können beide Gruppen viel voneinander lernen. Auch unkonventionelle Einrichtungen (wie z.B. Runde Tische sowie von Zeit zu Zeit stattfindende moderierte Gruppengespräche) können diesen Prozeß des Austausches über die Qualität weiter vorantreiben. Mehr Kommunikation über Lehre und Studium stärken und fördern also den Gedanken der Verantwortungsgemeinschaft der Lehrenden und Studierenden vor Ort.

Welche institutionellen und organisatorischen Wege die einzelnen Fächer letztlich wählen, damit sich eine Kultur der Qualität entfalten kann, sollte ihnen überlassen werden. Die Qualitätsförderung fest in den Fächern zu verankern, beugt der Gefahr vor, daß von außen die Qualität verordnet und durch eine Bürokratie kontrolliert wird.

Evaluation zur Förderung der Qualität ist also ein Prozeß, der nicht abgeschlossen ist: Bei der Verbesserung der Qualität gibt es kein „geschafft“, nur einen kontinuierlichen Prozeß. Damit gibt es also auch kein „erreicht“ für die Evaluation, sondern nur ein kontinuierliches Weitermachen. Zudem ist zu akzeptieren, daß der Prozeß der Veränderung durch Evaluation nicht immer dort ankommt, wo er ankommen sollte. Flexibilität ist also auch in der Evaluation notwendig, Umwege sind nicht immer zu vermeiden. Mehr Kommunikation, Kooperation und Koordination sichert jedoch, daß Lehrende und Studierende in den Hochschulen ihren eigenen Weg finden, um die Qualität zu sichern und zu verbessern.

10. Evaluationsaktivitäten miteinander vernetzen und voneinander lernen

Der Erfahrungsaustausch zwischen den Beteiligten der einzelnen Evaluationsprojekte und -aktivitäten beschränkt sich bisher i.d.R. auf Tagungen und Workshops sowie punktuelle Kontakte zwischen einzelnen Wissenschaftlern und Evaluationspraktikern. Häufig ausgeschlossen von diesem Erfahrungsaustausch sind z.B. zur Zeit noch diejenigen in den Hochschulen, die sich erstmals mit der Evaluation von Lehre und Studium befassen. Gerade dieser Personenkreis hat aber ein besonderes Interesse, mehr Informationen zum Thema Evaluation (z.B. zu Evaluationsinstrumenten oder zur Durchführung) zu bekommen.

Vielerorts wird aufgrund des unzureichenden Informationsaustausches „das Evaluationsrad neu erfunden“. Bei begrenzten Mitteln und der Forderung nach mehr Transparenz und Effizienz ist dies eine unbefriedigende Situation. Wünschenswert ist daher, den Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Aktivitäten zu intensivieren und durch ein kooperatives Netzwerk zu verbinden. Es wird dann erst möglich sein, voneinander zu lernen und Synergieeffekte zu nutzen.

Das Thema Qualität von Lehre und Studium und die Sicherung bzw. Verbesserung der Qualität durch die Evaluation wird auch in den nächsten Jahren auf der Tagesordnung bleiben. Die zusätzlich bereitstehenden Mittel für Evaluationsaktivitäten aus dem Hochschulsonderprogramm III werden ferner den Wunsch nach mehr Informationen und Erfahrungsaustausch verstärken. Ein strukturiertes und offenes Netzwerk, das diesem Wunsch nach Information und Austausch Rechnung trägt, wird HIS daher in Kooperation mit der HRK entwickeln und in den nächsten zwei Jahren realisieren.

Ziel des Projektes „Berichtssystem Evaluationsaktivitäten an bundesdeutschen Hochschulen“ ist es, die vielfältigen Evaluationsaktivitäten in den Hochschulen sowie der Wissenschaftsorganisationen, Geschäftsstellen und Agenturen besser miteinander zu vernetzen. Die Evaluationsaktivitäten zu dokumentieren und darüber in komprimierter Form zu berichten.

Ein adäquates, offenes System, das für diesen sich dynamisch entwickelnden Austausch- und Informationsprozeß geeignet ist, weil es größtmögliche Aktualität, unmittelbare Kommunikationswege und flexible Erweiterungsmöglichkeiten bietet, ist das Internet in Verbindung mit dem World Wide Web (WWW). Internet und WWW zusammen bieten damit optimale Voraussetzungen, um den vielfältigen Anforderungen an ein offenes und allgemein zugängliches Berichtssystem „Evaluationsaktivitäten an bundesdeutschen Hochschulen“ gerecht zu werden. Alle wichtigen Informationen zum Arbeitsfeld Evaluation können so auf elektronischem Weg einem breiten Interessentenkreis zur Verfügung gestellt werden. Von zentraler Bedeutung für die Akzeptanz dieses Angebotes ist eine gut strukturierte Präsentation der Informationen sowie die Organisation und Moderation von Austauschprozessen. Wie auch bei anderen vergleichbaren Informationsnetzen und Informationspools ist dies durch Web-Seiten mit HTML-Dokumenten, HTML-Tabellensystemen, Suchwerkzeugen, Mailing-Listen usw. zu realisieren.

Durch das Projekt „Berichtssystem Evaluationsaktivitäten an bundesdeutschen Hochschulen“ wird eine Vernetzung der Evaluationsaktivitäten in der Bundesrepublik geschaffen, die wegen der Vielfalt der methodischen Ansätze sowie der unterschiedlichen dezentralen und regionalen Konzepte hilfreich und gleichzeitig der föderalen Struktur angemessen ist.

Vortrag
Professor Dr. Michael Stawicki
Qualitätsmanagement an Hochschulen
9 Thesen samt Pro- und Epilog

Prolog

In den letzten Jahren wird auch an deutschen Hochschulen verstärkt auf die Qualität des Studiums, die Wirksamkeit der Lehr-Lern-Prozesse, die „Studierbarkeit“ von Studiengängen sowie auf die Güte einzelner Lehrveranstaltungen gesehen — dies ist (quasi als erster Schritt einer Professionalisierung der Lehre) zu begrüßen.

Die bisherigen Vorträge haben viele Aspekte dieser Bemühungen ausgeleuchtet. Auch ist deutlich geworden, daß wir einen bunten Blumenstrauß differierender Ansätze vor uns haben, mit je unterschiedlichen Stärken und Schwächen, mit unterschiedlichen Zielen, mit unterschiedlichen „Werkzeugen“, mit unterschiedlichem Aufwand. Das gefällt mir. Denn es zeigt, daß die Sorge um die Verbesserung von Lehre und Studium vielerorts anzutreffen ist und in spezifischen Situationen zu spezifischen Lösungswegen führt.

Auch ist klargeworden, daß die Begriffe nicht so eindeutig gebraucht werden, wie es der Mathematiker in mir gerne hätte. Aber dies ist am Anfang eines langen Weges normal.

Wenn wir es nun noch vermeiden, unter den schon „Überzeugten“ den Streit um den „richtigen“ Weg allzu heftig werden zu lassen, und stattdessen uns an der Vielfalt der Anstrengungen erfreuen und uns bemühen, Zögernde mitzuziehen, Ängstliche zu ermutigen und aus der Ausnahme die Regel zu machen, dann wird sich meiner Meinung nach tatsächlich die Qualität des Studiums an unseren Hochschulen verbessern.

Ich möchte skizzieren, wie der vor uns liegende Weg „hinter der nächsten Biegung“ aussehen könnte. Denn bei aller Vielfalt ist in mancher Hinsicht eine Einheitlichkeit durchaus wünschenswert, und ein methodischer Rahmen, sozusagen die Vase für den bunten Strauß, wäre durchaus von Vorteil.

Ausführliche Darlegungen zu den im folgenden angerissenen Gedanken finden sich u.a. in [1] und [2].

These 1: Evaluationsverfahren (in der bisherigen Form) dienen primär der Bestandsaufnahme.

Fast alle der heute vorgestellten Verfahren (interne und externe Evaluation; Organisationsberatung durch Hochschulforscher; ...) liefern primär eine Bestandsaufnahme; ggf. nötige oder gewünschte Veränderungen entstehen daraus nicht automatisch, sondern werden durch zu schließende ‚Verträge‘ oder ‚Kontrakte‘ oder umzusetzende ‚Aktionspläne‘ angestrebt. Will man zuverlässig von einer Bestandsaufnahme zu Veränderungen gelangen, so ist es nötig, die Strukturen und Prozesse an den Fachbereichen in einer systematisierten Form zu beschreiben und ein Vorgehen in Form eines Regelkreises vorzusehen. Auch für die Bestandsaufnahme selbst ist es wichtig, daß sie systematisch vorgenommen wird und (möglichst) alle relevanten Bereiche abdeckt.

Denn Evaluation erhält ihre Rechtfertigung erst aus den Veränderungen, die durch sie bewirkt werden. Und die nicht unbeträchtlichen Anstrengungen, der nicht geringe Enthusiasmus aller am Verfahren Beteiligten würden ohne sichtbaren „Erfolg“ leicht in Frustration umschlagen.

These 2: Wir benötigen einen systematischen Ansatz, der einen Regelkreis implementiert.

Qualitätsmanagementsysteme (QM-Systeme) stellen einen solchen systematischen Ansatz dar. Sie legen Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel fest, die nötig sind, um geplant und gelenkt gewünschte Veränderungen/Verbesserungen vornehmen zu können. Auf diese Weise wird die *Qualitätsfähigkeit* der Institution sichergestellt und dokumentiert.

In diesem Sinne ist Qualitätsmanagement nicht ein weiterer, konkurrierender Ansatz, sondern ein umfassendes Konzept, in dem Verfahren der Evaluation u.ä. ihren Platz haben. Denn jeder, der sich Gedanken macht, wie denn die Erkenntnisse aus einem Lehrbericht oder einem Evaluationsverfahren in erfolgreiche Maßnahmen umgesetzt werden könnten, entwirft im Prinzip ein Qualitätsmanagementsystem. Auch der Präsident der Universität Ham-

burg (und einer der Hauptinitiatoren des Nordverbundes), Jürgen Lütjje, spricht von „systemischer Qualitätsentwicklung“, wenn er den im Nordverbund verfolgten Evaluationsansatz beschreibt [3]. Die Frage ist also wohl hauptsächlich, woran man sich bei der Entwicklung eines entsprechenden Systems orientiert.

These 3: Das Konzept der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. ist auch in Hochschulen sinnvoll und nutzbringend einsetzbar.

Die Normenreihe war ursprünglich konzipiert für die Produktion materieller Güter, ist aber in ihrem Ansatz so allgemein, daß sie sukzessive auch für die Erstellung von Software (DIN ISO 9000, Teil 3) und für die Erbringung von Dienstleistungen (DIN ISO 9004, Teil 2) erweitert wurde. Inzwischen werden auch Kliniken und Weiterbildungseinrichtungen zertifiziert; es gibt sogar bereits ein Zertifizierungsinstitut, das sich auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung spezialisiert hat (CERTQUA).

Aufgrund der weiten Verbreitung der Norm liegen inzwischen vielfältige Erfahrungen vor, von denen auch die Hochschulen profitieren können. Auch Lehrstühle, Institute, Fachbereiche und sogar eine gesamte Hochschule sind inzwischen zertifiziert. Die Berichte aus diesen Institutionen klingen sehr vielversprechend.

Ein weiterer Aspekt: Hochschulen können auf diese Weise deutlich machen, daß sie für sich dieselben Regeln gelten lassen wollen wie die übrige Gesellschaft. Gesprächspartner aus der Wirtschaft sprechen dann diesbezüglich dieselbe Sprache und können so die Qualitätsanstrengungen der Hochschulen besser einschätzen.

These 4: Immer mehr Studierende werden im Berufsleben mit Qualitätsmanagementsystemen zu tun haben.

In vielen Studiengängen gehören Lehrveranstaltungen zum Thema „Qualitätsmanagement“ zum Curriculum, und Studierende lernen entsprechende Konzepte kennen und erfahren, was bei Entwurf, Produktion oder Dienstleistung diesbezüglich zu beachten ist. Und vermutlich noch viel mehr Studierende in noch viel mehr Fächern werden später im Berufsleben mit Qualitätsmanagementsystemen konfrontiert werden. Da ist es sicherlich

sinnvoll, wenn sie die Wirkungsweise eines Qualitätsmanagementsystems im Studium ‚live‘ erleben und bei entsprechenden Maßnahmen selbst mitwirken können. Dies dürfte auch die eigene Verantwortung der Studierenden für die Qualität ihres Studiums stärken.

Einige Institute haben sich wohl nicht zuletzt aus diesem Grund sogar gemäß ISO 9000 zertifizieren lassen und erwarten von den Studierenden, daß sie ihre Projekte und Arbeiten gemäß dem institutseigenen QM-System durchführen (z.B. das Institut für Automatisierungs- und Softwaretechnik der Universität Stuttgart; vgl. [4]).

These 5: Will man die Normenreihe ISO 9000 in Hochschulen anwenden, so müssen zentrale Begriffe geeignet interpretiert werden.

So werden in der Norm u.a. die Begriffe „Lieferant“, „Produkt“ und „Kunde“ benutzt. Als „Lieferant“ lassen sich Lehrstühle, Institute, Fachbereiche, ganze Hochschulen, aber u.U. auch einzelne Lehrende denken. Alles dies wäre grundsätzlich möglich. — Schon nicht mehr ganz so einfach ist die Frage zu beantworten, wer „die oberste Leitung des Lieferanten“ sei.

Auch die Frage, wer unsere „Kunden“ sind und was unser „Produkt“, birgt ihre Schwierigkeiten. Hier gibt es durchaus verschiedene Möglichkeiten: der Student oder die Studentin als Kunden — ein derzeit sehr gerne benutztes Bild. Allerdings: ein Kunde entscheidet selbständig und eigenverantwortlich über das von ihm gewünschte Produkt und die von ihm gewünschte Qualität; dies können (und sollen) Studierende nicht in allen Fällen. Weiterhin ist die Grundidee der Kunden-Lieferanten-Beziehung, daß der Kunde möglichst genau das bekommt, was er möchte. Dies könnte im Extremfall dazu führen, daß der Studentenwunsch „Examen“ bzw. „Schein“ dominiert. - Und ein Kunde, der „durchfällt“?

Also Studierende als „Produkt“? Und als „Kunde“ die Gesellschaft? Oder der Staat? Oder die einstellenden Institutionen? Auch dies bereitet Probleme: Wie paßt der maßgebliche Anteil, den Studierende am Studienerfolg haben, zu einem „Produkt“? Soziale Interaktion mit einem „Produkt“? Motivation bei einem „Produkt“? Entsprechende Fragen lassen sich genauso stellen beim „Kunden“ Staat, Gesellschaft oder einstellende Institution.

Wie man auch interpretiert, es bleibt ein Unbehagen. Dieses hat hauptsächlich damit zu tun, daß eine Hochschule eben in vielerlei Hinsicht verschie-

den ist von einem Wirtschaftsunternehmen, das materielle Güter oder Dienstleistungen produziert.

Darüber hinaus entdeckt man weitere Besonderheiten von Hochschulen:

- bezüglich der Möglichkeiten zur Durchsetzung von Entscheidungen gibt es keine Vorgesetzten („hier kann jeder machen, was er will“);
- (fast) alle Führungskräfte sind nur für relativ kurze Zeit von ihresgleichen gewählt;
- Hochschulen streben nicht (primär) die Erzielung eines Gewinns an;
- Hochschulen verkaufen im allgemeinen nichts.

These 6: Eine eigene Norm für Hochschulen ist sinnvoll („ISO 9005 - Qualitätsmanagement an Hochschulen“)

Dies wäre der Schaffung eigener Leitfäden für Softwareentwicklung (ISO 9000-3) und für Dienstleistungen (ISO 9004-2) vergleichbar. Auch hier hat es sich als sinnvoll erwiesen, die allgemeine Norm für diese speziellen Bereiche zu präzisieren. In dieser Norm würden dann die an den Hochschulen gebräuchlichen Begriffe benutzt. Ferner wäre dafür zu sorgen, daß Studierende da, wo sie als Kunden auftreten, auch entsprechend behandelt werden; aber in anderen Situationen eben auch anders. Einstellende Unternehmen müssen in ihrer (nur teilweise Kunden-)Rolle vorkommen in dieser Norm, und auch andere Kolleg(inn)en und andere Fachbereiche müssen in diesem Lichte betrachtet und beschrieben werden.

Wichtig bei alledem ist: den Geist der Norm zu übernehmen; also für dokumentierte Prozesse zu sorgen, Verantwortlichkeiten geeignet festzulegen, den Qualitätsregelkreis zu implementieren usw.

These 7: Eine Zertifizierung (nach derzeit üblichem Verfahren) ist nicht zwingend erforderlich.

Denn die derzeitigen Zertifizierungskosten (20—50 TDM für die reine Zertifizierung) sind für Hochschulen derzeit nur in Ausnahmefällen finanzierbar. Da aber die Einhaltung entsprechender Regeln sichergestellt werden muß, wäre u.U. eine Organisation als Gütegemeinschaft (nur für den Hochschulbereich) sinnvoll.

Auch gegenseitige Beratung innerhalb und zwischen Hochschulen wäre nützlich, ebenso der Austausch von Dokumenten, Know-how, Erfahrungen, Strategien. Da es an Hochschulen mit Sicherheit etliche KollegInnen gibt, die über einschlägige Erfahrungen etwa als AuditorIn verfügen, dürfte intern ausreichend Sachverstand verfügbar sein.

These 8: Nur ein Qualitätsmanagementsystem, das auch weitestgehend akzeptiert wird, ist wirkungsvoll.

Dies trifft natürlich für alle heute geschilderten Ansätze zu. Und es ist genauso richtig außerhalb der Hochschule. — Für die Akzeptanz ist sicherlich eine notwendige Voraussetzung, Bürokratisierung zu vermeiden. Deshalb ist ein prozeßorientiertes Vorgehen empfehlenswert, ein „schlankes“ QM-Handbuch, und es sollten keine unnützen Dokumente erstellt werden (müssen). Weiterhin ist zur Erreichung von Akzeptanz die Beteiligung von Betroffenen wichtig (Lehrende, Lernende, MitarbeiterInnen, ...).

Schließlich wird ein QM-System dann eher akzeptiert, wenn sein Nutzen sichtbar ist. Exemplarisch zwei Hinweise, wo ein solcher Nutzen liegen könnte.

Die Neuberufung einer Professorin oder eines Professors ist ein nicht ganz simples Verfahren, bei dem nach meiner Wahrnehmung vieles zu Beachtende nur mündlich tradiert wird oder zufällig bekannt ist. Deshalb haben „neue“ Berufungsausschuß-Vorsitzende (und auch die übrigen Mitglieder einer solchen Kommission) stets einige Mühe, den Ablauf korrekt zu planen und durchzuführen. Hier könnte eine entsprechende, schriftlich fixierte Verfahrensanweisung deutlich helfen.

Von Studierenden zu beachtende Regelungen aller Art (etwa zum Thema Leistungsnachweise oder berufspraktisches Semester) sind derzeit nicht unbedingt in besonders übersichtlicher und verständlicher Form verfügbar. Gäbe es hier verständliche Verfahrensanweisungen, wäre das Leben für alle Beteiligten etwas leichter.

Nach meiner subjektiven Wahrnehmung gibt es derzeit relativ viele Personen in den Hochschulen, die allen Maßnahmen des Qualitätsmanagements, der Evaluation u.ä. sehr skeptisch gegenüberstehen. Anderswo würde man in einer solchen Situation vermutlich mit externen Beratern, möglichst mit speziellem Know-how in der Gestaltung von Veränderungsprozessen, ar-

beiten. Ein solcher Ansatz hat in den Hochschulen keine Tradition, und auch auf Beraterseite ist nicht viel hochschultypisches Wissen vorhanden. Außerdem liegen Beraterhonorare in Höhen, wo die Luft schon sehr dünn ist. — Dieses Problem bringt mich zu meiner letzten These.

These 9: Qualitätsmanagement kostet Zeit und Geld.

Hierbei handelt es sich um eine Erfahrung, die überall (und immer wieder) gemacht wird. So muß u.a. ein QM-Beauftragter benannt werden; hierfür wäre eine entsprechende Entlastung von anderen Aufgaben vorzusehen. Sind die Ministerien hierzu bereit?

Epilog

Trotz erster Hochschul-Institutionen, die ein QM-System gemäß ISO 9000 eingerichtet haben, fehlt derzeit noch die breite Erfahrung mit diesem Instrument.

Der Ansatz der Norm erscheint mir aber so sinnvoll, daß eine breitere Erprobung (möglichst unter Berücksichtigung obiger Ausführungen) wünschenswert ist. Gegenseitige Unterstützung der Hochschulen (mit dem Referat Q der HRK als Mittler ?) wäre dabei sehr hilfreich. Auch ein Qualitätsmanagement im Sinne von „Total Quality Management (TQM)“ wäre nach meiner Meinung eine zu erprobende Variante.

Daß Qualität stets nur durch das gemeinsame verantwortliche Handeln aller Beteiligten entsteht, bringt das folgende Zitat von Prof. Dr. Klaus J. Zink sehr schön zum Ausdruck: „Total Quality Management ist erst dann erfolgreich eingeführt und tatsächlich ein Teil der Organisationskultur, wenn Qualität kein ‚separates‘ Thema mehr ist, sondern integraler Bestandteil des täglichen Handelns aller Mitarbeiter.“ [5]

Literatur:

[1] Hans Dieter Unkelbach, Norbert Hilpert, Michael Stawicki (Hrsg.): Genormte Hochschule? Qualitätsmanagement in der Lehre — was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? Fachhochschule Wiesbaden, Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung, Band 28. Wiesbaden, 1997.

[2] HRK (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Lehre. TQL 98 - Projekt Qualitätssicherung (Beiträge zur Hochschulpolitik Bonn, 5/1998). Bonn, Juni 1998.

[3] Jürgen Lüthje: Verfahren und Elemente systemischer Qualitätsentwicklung. Beispiele aus der Universität Hamburg. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem. Dokumentation eines Symposiums. Essen, 1997.

[4] Andreas Knapp: Uni mit Prädikat. Zertifizierung nach ISO: Impulse für die Lehre. In: iX 12/1997.

[5] Klaus J. Zink, Thomas Bäuerle: Total Quality Management: Das Europäische Modell. Ziele, Inhalte, Einführung. In: Personalführung 1/1996.

Schreier

Herr Stawicki, vielen Dank. Ich empfinde es als durchaus produktiv, in die Diskussion über Evaluation auch andere Ansätze einzubeziehen und damit die eigenen Prämissen zu hinterfragen. Als erste frage ich Herrn Reissert und Herrn Webler, ob Sie direkt auf den Beitrag von Herrn Stawicki Bezug nehmen wollen. Vielleicht kommen wir darüber miteinander ins Gespräch und leiten in die Generaldebatte über. Nach meinem Eindruck werden sich die wesentlichen Reibungspunkte wahrscheinlich zwischen Herrn Webler und Herrn Stawicki ergeben. [Einwurf Webler: Nur zwei fundamentale Punkte.] Immerhin, zwei fundamentale Punkte, das ist ja etwas. Zunächst Herr Reissert, bitte.

Reissert

Herr Stawicki hat das Thema Qualitätssicherung angesprochen. Dieses Thema ist eng verknüpft mit der Frage der Einführung von Mindeststandards bzw. der Akkreditierung, die Herr Lange zu Beginn der Tagung erwähnt hat. Sicherung der Qualität von Studium und Lehre erfordert, daß gewisse Ausbildungsstandards von den Fächern einzuhalten sind. Studien-berechtigte und Studierende wissen dann, was von ihnen gefordert wird und Arbeitgeber können sich darauf verlassen, daß die Absolventen ein gewisses Leistungsniveau erreicht haben. Für die Evaluation bedeutet dies: Methoden, Frageleitfaden und Instrumente der Evaluation sind stärker zu standardisieren, um mit einheitlichen Qualitätskriterien die Ausbildung der Fächer zu überprüfen und um die Ausbildung miteinander vergleichen zu können. In diesem Sinne führt Evaluation zur Qualitätssicherung, da ein bestimmtes Ausbildungsniveau oder ein Mindeststandard garantiert wird.

Schreier

Vielen Dank, Herr Reissert. Eine Grundfrage, die Sie angetippt haben, die ich erörterungsbedürftig finde, vielleicht nicht heute, aber längerfristig, ist: einerseits Runde Tische, die ja auch etwas kaffeekränzchenhaftes haben können, andererseits die Notwendigkeit verbindlicher Verabredungen, die die Beteiligten untereinander eingehen müssen. Wie finden wir eine Balance

und eine vernünftige Abwägung der Vorteile zwischen dem offenen persönlichen Gespräch am Runden Tisch und einer verbindlichen Vereinbarung längerfristiger Art? Herr Webler, Sie hatten zwei fundamentale Einwände gegen Herrn Stawickis Beitrag. Bitte sehr.

Webler

Ich möchte zunächst eine kurze Bemerkung zu Herrn Reissert machen. Es ist natürlich eines unserer zentralen Probleme, wie wir den Änderungsprozeß in den Fachbereichen in Gang halten. Da ich darauf verzichtet habe, unseren Bielefelder Evaluationsansatz und Entwicklungsansatz hier mündlich vorzustellen, möchte ich doch darauf hinweisen, daß wir an dieser Stelle weitergekommen sind. Auf der einen Seite haben wir ja immer schon unsere integrierten Änderungsempfehlungen als Bestandteil in unserem Bericht, die sehr strikt formuliert sind: Wer macht was, in welcher Zeit und legt das Ergebnis wem vor? Wir haben zum Zweiten mit der HWP Hamburg eine vorläufig zweijährige Verabredung getroffen. Zu unseren Änderungsempfehlungen gehört normalerweise eine mindestens zweisemestrige Curriculum-Werkstatt, die einen Teil der Evaluationsergebnisse aufarbeitet. In diesem Fall der HWP Hamburg haben wir eine Verabredung, daß wir eine solche Curriculum-Werkstatt verknüpfen mit hochschuldidaktischer Fortbildung. Es sollen vorläufig drei mehrtägige hochschuldidaktische Werkstattseminare stattfinden und jeweils eine weitere Tagessitzung, die sich die allgemeinen Aspekte, die in der Fortbildung erarbeitet wurden, dann noch mal auf die direkte Umsetzung in die konkreten Studiengänge hin vornimmt. Das ist ein dreigliedriges Verfahren, was wir als Paket verabredet haben. Und wir haben zum Dritten mit der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen im Fachbereich Gesundheitswesen ein fünfjähriges Projekt, in dem wir die Verknüpfung, das wird Sie interessieren, Herr Stawicki, in dem wir das Qualitätsmanagementverfahren mit unserem Evaluations- und Beratungsverfahren verknüpft haben, und wir haben bisher ausgezeichnete Erfahrungen damit gemacht. Also, soviel erst mal zu neuen Versuchen der Kombination. Ich habe auch publizistisch immer wieder auf Kombinationsmöglichkeiten hingewiesen. Ich denke, das sind sicher nicht die einzigen Wege, aber Wege, die weiterführen können.

Nun zu den beiden Hauptpunkten - Herr Stawicki hat sie ahnungsvoll eigentlich schon selbst angeschnitten. Das eine ist (das ist noch am schnellsten zu reparieren), daß zu dem Ansatz dazugehört, daß die Interessen der Abnehmer und die Interessen der Studierenden in den Mittelpunkt gestellt

werden. So weit ist erst mal Freude angesagt - dagegen ist nichts zu sagen. Die Crux ist, daß dann, wenn die Interessen der Abnehmer von Hochschulabsolventen optimal berücksichtigt werden sollen, möglicherweise dies zu einer bloßen Abbildung dieser Interessen in der Hochschule, in den Studiengängen führt. Dieses Verfahren legt das sehr nahe. Und das entspricht nicht dem Auftrag der Hochschulen. Da muß noch ein kritisches Element eingebaut werden, und erst durch eine solche kritische Reflektion kann das, was herauskommt, in Studiengängen abgebildet werden. Wie gesagt, das ist am ehesten reparabel. Das andere Fundamentale: Auch wenn an diesem Modell die verbesserte Dienstleistung und Kundenzufriedenheit hervorsteht, mit anderen Worten, die Studierenden mit ihren Wünschen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt werden, hat der Gedanke einer Übertragung dieser Interpretation der Norm auf Hochschulen in Lehre und Studium einen entscheidenden Fehler. Studierende sind nicht Abnehmer einer Dienstleistung, sondern an der Erstellung des Produkts, nämlich Qualifikation, also Bildung und Ausbildung, entscheidend beteiligt. Um in dieser Begrifflichkeit zu bleiben: Im idealen Fall persönlichen aktiven Studiums sind Lehrende sogar nur „Zulieferer“ zu einem autonomen „Produktionsprozeß“ der Studierenden. Weniger zwar in verschulerten Studiengängen, aber doch in vielen anderen. Eine einseitige Übertragung der Verantwortung für die Qualität von Lehrveranstaltungen und des gesamten Studienerfolgs nur auf die Lehrenden als „Lieferanten“ hätte tiefgreifende Folgen für das in Hochschulen zugrunde liegende Bild von Studierenden. Nicht mehr autonome Persönlichkeiten würden als *Subjekte* ihres Bildungsprozesses auftreten, sondern sie wären mehr oder weniger *Objekte*, an denen eine gesellschaftlich erwünschte Qualifikation geschieht. Die Studierenden von ihrer Mitverantwortung für das Gelingen von Lehrveranstaltungen, mit anderen Worten, für ihren Teil der Interaktion zu entlasten, hätte äußerst negative Folgen. Die moderne deutsche Universität Humboldt'scher Prägung wäre ihres bisherigen ideellen Kerns beraubt. Nicht mehr Wissenschaft, mit anderen Worten die gemeinsame Suche nach Wahrheit mit ihrer selbsterzieherischen Wirkung, stünde im Zentrum einer erkenntnisproduzierenden Institution, sondern die Ausbildung, nun *mit Hilfe* solcher Erkenntnisse. Diese Unterschiede sind auch in der Massenuniversität paradoxerweise bei guter Lehre, auch ohne gemeinsame Wahrheitssuche, noch wirksamer, als ihre nur in Sonntagsreden beschworene Kraft. Auch die körperchaftliche Entwicklung der Hochschulen der letzten Jahrzehnte würde auf den Kopf gestellt: Der Status der Studierenden wandelte sich nach dem 2. Weltkrieg von den *Nutzern einer Anstalt* bzw. *Angehörigen* einer öffentlichen *Körperschaft* hin zu Mitgliedern dieser Körperschaft mit allen Folgen für ihren rechtlichen Status und ihr ideelles Verhältnis zur Hochschule. Die

Definition der Studierenden als Kunden würde diese Entwicklung rückgängig machen, die Studierenden tendenziell aus der Hochschule hinausdrängen und wieder zu Nutzern machen. Die Diskussion dieses Modells sollte allerdings Anlaß sein, darüber nachzudenken, daß die Hochschulen mit jedem weiteren Akt der Reglementierung (sprich: Verschulung) der Studiengänge, mit jeder weiteren Entscheidung über Zwangssequenzen und Pflichtfächer eine wachsende Verantwortung für den Studienerfolg ihrer Studierenden übernehmen und die Studierenden dieser Verantwortung entledigen. Da das traditionelle Prüfungssystem ohne Rücksicht auf das Studienangebot nur individuelles Versagen der Prüfungskandidaten kannte, wurde es höchste Zeit, auch die zugrundeliegenden Studiengänge, ihre Lehre und Studienorganisation angemessen zu überprüfen.

Das sind also Hintergründe, Herr Stawicki, die für mich nicht das Modell unmöglich machen, aber die gravierende Einwände darstellen. An dieser Stelle muß das Modell als allererstes repariert werden, sonst kommen die negativen Folgen zustande, die wir hier ansprechen. Und es ist, glaube ich, kein Zufall, daß dieses Modell in den Reihen der Fachhochschulen sehr viel mehr Begeisterung ausgelöst hat bisher, als in den Reihen der Universitäten, weil sich die Universitäten solchen Grundideen wacher verbunden fühlen, als das vielleicht die Fachhochschulen im Moment bewußt tun.

Schreier

Vielen Dank, Herr Webler. Gleichwohl, diese Einwände hat Herr Stawicki nach meinem Eindruck schon zum Teil einbezogen mit dem Hinweis, daß man mit diesen Kategorien in Hochschulen auch nach seiner Einschätzung nicht so ohne weiteres operieren kann. Ich will nur ergänzend anmerken: Die Studenten als Mitglieder einer Korporation zu betrachten, entspricht im Kern dem Humboldt'schen Modell der Universität. So gesehen sind sie sicher keine Kunden. Es ist aber umstritten, ob dieses Modell für die Massenhochschulen heutigen Zuschnitts überhaupt noch tauglich ist. Das vielleicht nur am Rande. Gibt es weitere Stellungnahmen oder Rückfragen?

Stawicki

Ich stimme Ihnen weitgehend zu und denke, ich habe auch deutlich gemacht, daß ich die Probleme sehe. Ich stimme auch Ihrem Bild von Hochschule zu, habe nur die Vermutung, daß es in weiten Feldern der Universi-

täten sowohl als auch der Fachhochschulen eine Illusion ist, der Sie nachlaufen. Und daß die Wirklichkeit deutlich anders ist. Insofern wäre eher die Frage: Wenn Sie dahin möchten, wo Sie die Studenten hin haben möchten, als kritische Teilnehmer am Bildungsprozeß, dann wäre eher zu überlegen, was alles verändert werden müßte, um dieses zu erreichen.

Sprecher

Ich möchte auch zu diesem Punkt Stellung nehmen, weil er mir zentral erscheint. Zunächst, Herr Stawicki, bin ich sehr angetan davon, daß Sie von der Notwendigkeit der Übersetzungsarbeit sprechen. Ich könnte mir vorstellen, es wäre ein Vergnügen, solche Übersetzungsarbeit in einem überschaubaren Kreis zu betreiben, etwa zwischen jemandem, der wie Sie geschult ist an diesem Qualitätsmanagement-Modell, und jemand, wie ich sehe, Sie auch wie ich, in der Verfolgung der Geschichte der Hochschulen, die ja ständig von Konjunkturen befallen worden sind, und von denen man ziemlich genau weiß, was eigentlich Hochkonjunkturen waren, um das mal abgleichen zu können. Und ich möchte Ihnen sagen, ich halte nicht viel, um nicht drastischer zu sein, von Verschlankungseuphorie. Aber wenn in einem Punkt verschlankt werden muß, dann in dem Motivationsbereich. Und Sie können nur in komplizierten Feldern etwas einrichten, wenn Ihnen eine Aufbruchstimmung gelingt unter Beteiligung der wichtigsten Leute, sagen wir hier mal Studierenden und Professoren, die bereit sind, auch unvorhersehbare Probleme mit einigen wenigen zentralen Mustern zu lösen. Ich stelle bei meinem Weg durch die Universitäten fest, daß das Wissen darüber sehr wohl vorhanden ist. Und ich finde in unserer Universität exzellente Beispiele dafür, wie genau dies alles vorhanden ist. Und ich sehe das Problem erst darin, daß es durch Rahmenbedingungen systematisch behindert wird. Und ich fürchte, daß das, was Sie wollen, wenn Sie es täten ohne die Absprache, die vorher erfolgen müßte, und die zu einer Verschlankung in diesem Punkte führen würde, auch eine weitere Belastung der Hochschulen und der Universitäten stattfinden würde. Selbst wenn es ginge, würden Sie sie entwerten, wenn Sie an die Stelle ursprünglicher Qualifikationen jetzt eine Metaqualifikation setzten. Ein einfaches Beispiel: Stellen Sie sich eine habilitierte Oberärztin einer Universitätsklinik vor. In dem Moment, wo die erst ihre Reputation dadurch erhält, daß sie zertifiziert worden ist, wird es geradezu lächerlich, was eigentlich aus der Mitte der Hochschule an Motivationsarbeit zu ihrer Regenerierung kommen soll. Darin sehe ich eine ganz große Gefahr.

Fischer-Bluhm

Ich möchte gern noch einmal den Gedankengang von Herrn Reissert aufnehmen über den Zwiespalt, in dem wir mit der Evaluation ständig stecken und der immer wieder entschieden werden muß. Einerseits soll Evaluation Qualitätsverbesserung erzielen helfen, andererseits tauchen dauernd Wünsche auf, die Bewertungen in der Evaluation zu standardisieren, damit aus ihnen auch Ergebnisse für andere Zwecke gezogen werden können.

Tatsächlich hat das Wort Evaluation in seiner kurzen Geschichte in der deutschen Hochschulpolitik schon die verschiedensten Wünsche und Befürchtungen geweckt. Während der Überprüfung der Akademien in der DDR durch den Wissenschaftsrat fürchteten viele, aufgrund einer Evaluation ihren Arbeitsplatz zu verlieren, aus politischen Gründen in ihrer Leistung abgewertet zu werden. Als der Begriff sich auch in den Westuniversitäten ausbreitete, kam als erstes der Wunsch auf, daß mit Evaluationen die Rechenschaft der Hochschulen über ihre Leistungen im Verhältnis zu den verbrauchten Steuergeldern abgefragt werden kann. Dann wurden die Rechenschaftsberichte aus dem Thema der Qualitätsverbesserung ausgeklammert. Danach wurde bei einigen der Wunsch geweckt, man könne aus Evaluationen Informationen gewinnen über eine gerechte Verteilung der Mittel zwischen den Hochschulen. Es stellte sich heraus, daß die Verteilungsschlüssel auf Landesebene so holzschnittartig zugeschnitten sein müssen und die Ergebnisse von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen so vielfältig sein sollen, daß die Frage der Mittelverteilung aus der Evaluation- ausgegliedert wurde. Im Moment taucht der Wunsch auf, die Evaluationen zu nutzen für die Frage, ob neue Studiengänge, vor allem Bachelor und Master, zugelassen werden sollen oder nicht, d.h. ob Evaluationen Bestandteil eines Akkreditierungsverfahrens werden können. Akkreditierung ist aber eine Frage, die am Ende mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden muß, die Ergebnisse der Evaluationen dagegen sind vielfältig.

Ich könnte mir vorstellen, daß wir wieder einmal ein Thema von der Evaluation abgrenzen müssen, z.B. in der Weise: Akkreditiert oder reakkreditiert wird nur ein Studiengang, der sich in regelmäßigen Abständen einer Evaluation im Sinne einer Qualitätsverbesserungsmaßnahme unterzieht. Vielleicht braucht man dafür Standards für die Evaluationsverfahren, wohl kaum aber Standards für die Bewertung. Ich würde gern das nächste Mal über dieses Thema diskutieren und kann auch gleich dazu sagen, daß ich es gern unter dem Gesichtspunkt diskutiert sähe, wie eine größtmögliche Vielfalt hergestellt werden kann.

Daniel

Lassen Sie mich noch einen Beitrag zur babylonischen Sprachverwirrung leisten. Sie gebrauchen den Begriff „Metaevaluation“ bisher ausschließlich im politikwissenschaftlichen Sinne. Empirische Sozialforscher verstehen unter diesem terminus technicus statistische Verfahren, mit denen Untersuchungsergebnisse aus einer Vielzahl von Einzelstudien mit gemeinsamer Thematik auf einen einheitlichen „Nenner“ gebracht werden können. Sie liefern damit eine komprimierte Darstellung des Forschungsstandes in einem Gebiet. Im Unterschied zu narrativen Forschungsbilanzen setzt die Integration von Forschungsergebnissen hier nicht auf der sprachlichen Ebene, sondern auf der Ebene statistischer Indikatoren (z.B. Mittelwerte, Streuungen, t-Werte, F-Werte) an. Meiner Meinung nach wird im Bereich der Lehr-evaluation und Qualitätssicherung bisher viel zu wenig Gebrauch gemacht von der statistischen Aggregation von Einzelergebnissen inhaltlich homogener Primäruntersuchungen (etwa zum Zusammenhang von Prüfungsverfahren und Studiendauer oder der Größe von Lehrveranstaltungen und dem Lernerfolg von Studierenden).

Schreier

Erlauben Sie mir eine Zwischenbemerkung. Das Hauptproblem in dieser Hinsicht, die Sie gerade ansprechen, scheint mir an einem ganz andern Punkt zu liegen. Als es Ende der sechziger Jahre in Deutschland darum ging, Gesamtschulen einzuführen oder nicht einzuführen, gab es einen Kompromiß zwischen später sogenannten A- und B-Ländern. Dieser Kompromiß bestand darin, daß man sich auf Begleituntersuchungen verständigte, um die politische Entscheidung abzusichern. Alle wußten natürlich, daß Begleituntersuchungen überhaupt keine Aussage darüber erlauben, ob etwas sein soll oder nicht sein soll. Insofern ist das ein höchst begrenztes Instrument. Die Grundfrage ist aber: sind Hochschulen überhaupt bereit, sich für Qualitätssicherung einzusetzen, sei es Evaluation nach HRK- oder Wissenschaftsratsempfehlung, sei es ISO 9000 oder was sonst. Je nachdem, unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchem Set an Instrumenten man diese Untersuchungen durchführt, kann man ja auch zu höchst kontroversen Ergebnissen kommen. Wir haben das in vielen Bereichen der Bildungsforschung erlebt. Meine persönliche Einschätzung ist, daß die entscheidende Frage nicht mit den Instrumenten der empirischen Sozialforschung beantwortet werden kann, weil das eine Grundfrage ist, der eine Wertentscheidung zugrunde liegt.

Lange

Auf der Liste stehen Herr Barz, Herr Reuke und Herr Schulte. Meine Bitte, obwohl ich gerade erst dazugekommen bin, keine wissenschaftliche Diskussion, Herr Schreier. Die Frage, ob wir uns in den Regelkreis Qualitätssicherung begeben, ist längst beantwortet. Qualitätssicherung ist unser Job. Also müssen wir es tun, und wir müssen sehen, daß wir es so gut wie möglich tun, und wir müssen Qualitätssicherung in den Hochschulen, die gemacht werden muß, bei der es zur Optimierung kommt, denke ich, von der Hochschul- und Bildungsforschung und Qualitätssicherungsforschung trennen. Wenn wir das miteinander vermischen, kommen wir nie auf einen grünen Zweig. Die Politik wartet nicht, bis wir in X Jahren das bis 95 % in der Forschung aufgeklärt haben. Das Set ist politisch definiert, Wissenschaftsrat, Rektorenkonferenz, europäisches Pilotprojekt, die Erfahrungen in anderen Ländern, es sieht so aus, als ob diese Instrumente besser sind als die traditionellen Instrumente über Prüfungsordnung und Rahmenprüfungsordnung und traditionelle Geldverteilung, und jetzt wollen wir sehen, was dabei herauskommt. Wir betreiben kein wissenschaftliches Seminar hier, sondern wir haben einen politischen Auftrag, und die Ländervertreter sind da und werden selbstverständlich berichten, was macht denn die HRK daraus. Herr Barz.

Barz

Ich knüpfe an Sie an, Herr Lange, an den Blumenstrauß von Herrn Stawikki und das Plädoyer von Frau Fischer-Bluhm. Ich denke, wir müssen jetzt handeln und sollten keine Grundsatzdiskussionen führen. Zwei Begriffe, die heute gefallen sind, halte ich für problematisch: Zum einen der Begriff des „Rankings“ von Evaluationsansätzen und zum anderen die Qualifizierung von Verfahren als „quick and dirty“. Die Frage nach dem geeigneten Verfahren entscheidet sich über die Ziele. Über diese Ziele sollten wir sprechen: Dient ein Verfahren der Mittelverteilung? Ist das Ziel ein Leistungsvergleich? Soll mit dem Instrument ein Fachbereich mobilisiert werden? Wir benötigen diese Ausdifferenzierung von Instrumenten, weil sie je verschiedene Ziele verfolgen. Hierfür können wir die Tools zur Verfügung stellen, die von den Teilnehmern dieser Runde entwickelt worden sind. Neben den Instrumenten ist in den Prozessen die Kommunikation wichtig, d.h. wie gelingt es uns als Prozeßmoderator bzw. als Change Agent, den Prozeß am Laufen zu halten. Auf diesen Aspekt sind sie, Herr Hennen, besonders eingegangen.

Reuke

Als wir in Deutschland 1994 in einem Verbund (Nordverbund) begonnen haben und wenig später mit der niedersächsischen Agentur, haben wir uns sehr stark auf ausländische Beispiele berufen. Inzwischen sind wir in einer Phase, in der wir in der Tat über die nachweisbaren Effekte der Evaluation in den deutschen Ansätzen sprechen können. Ich wäre sehr dafür, dem Thema Metaevaluation jetzt mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn ich habe den Eindruck, es gibt wirklich sehr viele verschiedene Ansätze, die, bezogen auf die Ziele, je unterschiedliche Qualitäten haben. Und ich bin sehr dafür, die Diskussion nicht in eine Debatte über die Evaluationsforschung in dem Sinne zu verkürzen, wie Herr Lange es angesprochen hat. Aber andererseits besteht auch die Gefahr, daß der politische Druck nur zu einem Aktionismus führt, der so weit abhebt von der nachweisbaren Evaluation oder von der Qualitätssicherung von Lehre und Studium im eigentlichen Sinne, daß wir doch die Frage stellen müssen, wie weit wir zu Auswirkungen, zu Effekten in der Evaluation gekommen sind, Und ich würde mir wünschen, daß auch in diesem Kreis diese Frage in den nächsten Schritten genauer betrachtet wird, und wir doch ein bißchen schärfer hinschauen, welche Ergebnisse haben die Evaluationen und welche nicht. Und ich sehe durchaus zum Teil auseinanderlaufende Entwicklungen. In Niedersachsen ist es so, daß der Druck zunimmt, die Mittelverteilung, die belastungs- und leistungsorientierte Mittelverteilung an Evaluationsergebnisse zu knüpfen. Mit der Einführung der Globalhaushalte ist das eine Aufgabe, die Hochschulleitungen zu übernehmen haben, nicht so sehr das Land.

Lange

Die Hochschulleitung hat das Wort. Herr Schulte.

Schulte

Also gut, Herr Lange, wenn Sie mich so ansprechen, muß ich gestehen, daß ich als Rektor, der in einer Hochschule Verantwortung hat für das Ergebnis des Arbeitens der Hochschule, mit manchen Diskussionen hier erhebliche Probleme habe. Sicherlich muß man auch wissenschaftlich diskutieren, wie man Leistung und Qualität messen kann. Das ist aber nicht mein Thema. Das Thema der Hochschulen ist augenblicklich ein ganz anderes. Das Thema lautet „Qualitätssicherung“. In Verbindung damit muß

ich klären, wie man Qualität überhaupt erkennen kann, und wie Qualität zu sichern ist. Dies erfordert auch, Konsequenzen zu ziehen, nämlich Handeln in Hochschulen zu ermöglichen. Dieses Thema hat uns ziemlich spät in Deutschland erreicht. Ich glaube, es ist wirklich Aufgabe der Hochschule, etwas mehr zu tun zum Thema Qualitätssicherung, als sie derzeit tun. Das setzt voraus, etwas deutlicher, als sie es im Augenblick tun, überhaupt zu definieren, welche Qualität erreicht werden soll: „Was versteht man überhaupt unter Qualität der Lehre? Was versteht man unter Qualität von Forschung?“ Dies ist zu klären. Und dann gibt es sicherlich Möglichkeiten, unabhängig von Details der Meßverfahren, Daten zu gewinnen, mit denen ich erkennen kann, wo ich stehe mit meiner Qualität, Und ich sage in diesem Zusammenhang noch einmal, daß das, was ich als zu erreichende Qualität, als Ziel der Lehre definiere, nicht der Kritik und der Überprüfung entzogen ist. Die Hochschule ist nicht für sich alleine auf der Welt. Sie hat Anforderungen der Gesellschaft zu erfüllen. Damit sind auch die Aussagen, die ich zur Qualität und zu den Zielen von Lehre und Forschung mache, prinzipiell überprüfbar. Und damit prinzipiell Gegenstand der Evaluation. Ich kann nur diskutieren, wie Evaluation und Zielüberprüfung „läuft“, nicht diskutieren, ob dies überhaupt geschieht. Und ich glaube, daß wir einen erheblichen Diskussionsbedarf zu praktischen Evaluierungsaufgaben haben. Ich habe eben gesagt - ich weiß, daß das manche ärgern wird - für mich ist Evaluierung nichts anderes als eine Art Qualitätscontrolling im Rahmen eines Qualitätsmanagements. Ich weiß, daß ich dadurch vielleicht die Begriffe noch mehr verwirre. Aber ich rede hier als Praktiker. Und wir brauchen praktische Evaluierung in den Hochschulen. Vor diesem Hintergrund sind beispielsweise Diskussionen, ob Studenten Kunden sind oder nicht, völlig gegenstandslos. Es ist völlig illusorisch zu glauben, irgendwelche Begriffe aus Marketing „eins zu eins“ auf Systeme wie Hochschulen übertragen zu können. Wer das glaubte, irrt.

Andererseits, wenn man mal den Geist des Begriffes „Kunde“ betrachtet und sich fragt, was haben denn Hochschulen für Aufgaben in Lehre und Forschung zu erfüllen, dann kann ich mit dem, was hinter dem Modell des Kunden steht, eine ganze Menge anfangen. Dann aber zu diskutieren, ob der Begriff paßt oder nicht, ob dadurch die „Körperschaft Hochschule“ aufgelöst wird, das paßt alles nicht in die gegenwärtige Situation, damit kann ich als Praktiker furchtbar wenig anfangen.

Webler

Ich möchte vor einer unnötigen Polarisierung zwischen Bildungs- und Hochschulforschung einerseits und politischen und praktischen Erfordernissen andererseits warnen. Zunächst einmal ist es völlig richtig, daß es so etwas wie eine abgehobene oder grundlagenorientierte Hochschulforschung gibt. Aber es gibt auch eine sehr anwendungsbezogene. Und wir fangen ja das Geschäft der Evaluation nicht erst heute an. Ich war daran beteiligt, als in den siebziger Jahren bis 1982 in Deutschland sieben Modelle der einstufigen Juristenausbildung evaluiert wurden. Und da haben wir das ganze Spiel schon mal gespielt, nämlich, daß die Länder und der Bund an einer summativen Evaluation interessiert waren. Sie wollten zu einem Zeitpunkt X die Eignung der sieben Modelle kennenlernen, um eines als Bundesgesetz dann übertragen zu können. Die Fakultäten waren dagegen an einer formativen Evaluation interessiert. Sie wollten ihr Modell und die Prozesse optimieren. Das heißt sie wollten auch permanente Rückkoppelung der Daten haben, um ständig Veränderungen vornehmen zu können. Wenn sich aber der Gegenstand ständig verändert (wenn auch im Sinne der Optimierung), ist das nicht im Sinne des Bundesgesetzgebers, also hat es ständig Streit zwischen der damals zentral in Mannheim sitzenden Koordinierungsstelle und den Fachbereichen gegeben. Es nützt tatsächlich, wenn wir uns ein Stück weit an Begriffen der Evaluationsforschung orientieren. Sie hat solche Begriffe nicht umsonst definiert, weil sie nämlich Dinge auseinanderhalten wollte. Sonst wird es immer schwieriger, sich gegenseitig zu verstehen.

So, und jetzt widerspreche ich mir selber, denn in dem Tagesgeschäft gibt es auch eine hochschulpolitische Notwendigkeit, bestimmte Begriffe an vorfindliche Verständnisse anzupassen. Herr Schulte, ich höre insofern mit Freude, daß Sie den Begriff der Veranstaltungsbewertung übernehmen. Ich denke auch, daß die „Veranstaltungskritik“ genau auf diese emotionale Barriere stößt. Herr Daniel, daß wir von Qualitätssicherung sprechen, hatte solche eher diplomatischen Gründe, da kommen wir natürlich mit unseren eigenen Ansprüchen an Begriffe ins Gehege. In vielen Fachbereichen hörte sich Qualitätssicherung ganz anders an als Evaluation. Ich weiß, daß es da Unterschiede in den Begriffen gibt. (Wie wir damit umgehen, daß wir auf beiden Bühnen tanzen, also hochschulpolitisch im Alltag und andererseits als Wissenschaftler innerhalb unserer Zunft, das müssen wir noch herausfinden). Es wird uns auch in dem Zusammenhang dessen, was wir uns vorgenommen haben, weiterführen. Wir haben hier immer von Follow-up und den Änderungen gesprochen. Es wird uns weiterführen, wenn wir innerhalb

der Organisationssoziologie, in der Organisationsforschung uns immer wieder der Frage stellen, wann und wie Organisationen und ihre Mitglieder zu Änderungen bereit sind und sie vollziehen. Dazu gibt es Forschung, da zu gibt es Ergebnisse, und je mehr wir diese Ergebnisse in unsere Modelle einfließen lassen, desto höher ist auch die Chance, daß sich damit Änderungen durchsetzen.

Noch eine Frage an Herrn Reuke aus dem Beginn unserer Diskussion. Ich halte das ja für einen sehr guten Ansatz, daß Fachbereiche oder Fächer an Fachhochschulen ebenso wie an Universitäten in Niedersachsen in das gleiche Verfahren kommen. Haben Sie einen Überblick darüber, wieviele Peers prozentual von Fachhochschulen stammen und wie sich Universitätsfachbereiche dazu verhalten haben? Und übrigens auch umgekehrt. Es gibt ja erhebliche Vorbehalte, wenn Universitätsangehörige Fachhochschul-Fachbereiche oder -Studiengänge bewerten.

Reuke

Das ist relativ einfach. Wir haben eine Fünfer-Gutachtergruppe, drei Universitätsprofessoren, einen Praktiker, einen Fachhochschulprofessor an den Universitäten, und an den Fachhochschulen ist es umgekehrt. Drei Fachhochschulprofessoren, einen Berufspraktiker und einen Universitätsprofessor.

Lange

Der Ansatz ist vielleicht nicht wissenschaftlich, aber praktisch und handhabbar, durchsetzbar, denn eins ist ganz klar, das ganze lebt auch von der Akzeptanz. Es gibt die Verantwortung vor der Gesellschaft. Wir leben alle von taxpayers money. Und was setzt Evaluation in Bewegung? Natürlich kommt die Frage ganz schnell und natürlich erhalten Sie sowohl in den Ländern, in denen Hochschulen mit flexibleren oder Globalhaushalten ausgestattet werden, als auch an den anderen den politischen Druck, welches sind denn die Folgen von Evaluation und lohnt sich der Aufwand. Das ist dann Sache der Hochschulen in ihrer Rechenschaftspflicht nach außen. Das Land Niedersachsen finanziert seine Agentur und die Evaluationen mit 1,8 Millionen pro Jahr. Dann stellt sich die Frage, ist das gut investiertes Geld oder nicht. Aus den Berichten aus dem Design - bei allem Widerspruch, den Sie gegenüber den angewandten Methoden vorgetragen haben, wo Sie ge-

sagt haben, das paßt auf uns nicht, mit den Bemerkungen kurz vor der Mittagspause - geht hervor, daß man die Methoden anpassen und flexibel handhaben muß. Ich glaube, es ist ganz wichtig, aus dem, was Ihr Kollege aus Essen mit Vehemenz und Arger und Emotionen vorgetragen hat, herauszudestillieren, daß diese Prozedur, bei allem Ärger, Dinge in Gang gesetzt hat, die vorher offenbar nicht in Gang zu setzen waren, daß nämlich der Druck von außen oder dieser Bericht an den Rektor mit 500 Seiten - jeder schreibt seinen Teil, faßt es nicht zusammen in eine lesbare Geschichte -bei allen Beteiligten dazu geführt hat, daß sie eigentlich voneinander wissen müßten, was die jeweiligen Vorstellungen von Lehre sind und wohin die Entwicklung im Fachbereich gehen soll. Bei den pragmatischen, auf Konstruktion ausgelegten Ingenieuren - entschuldigen Sie, wenn ich das als früherer Geisteswissenschaftler sage - läuft das unter der Frage, wie produzieren wir auf dem besten Wege sehr kostengünstig die besten Ingenieure, die dann auf dem Arbeitsmarkt auch unterkommen. Wenn wir es nicht schaffen, diese Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und dieses auch gegenüber Administration, Politik und Öffentlichkeit darzulegen, dann laufen wir in die Gefahr , daß in drei oder vier Jahren gesagt wird, jetzt haben wir diese ganze Evaluationsgeschichte in Gang gesetzt, was kommt dabei raus. Aber es bewegt sich ja eine ganze Menge.

Höhn

Eine Anmerkung und zwei Fragen, die ich noch etwas provokant in den Raum stellen will. Die Anmerkung ist bezogen auf meinen Fachbereich. Wir stellen uns der Öffentlichkeit. Wir haben seit vier Jahren wieder eingeführt, was früher an Kunsthochschulen eigentlich gang und gäbe war, daß zum Jahresende, also zum Sommer hin, alle Ergebnisse des vergangenen Jahres in Form einer öffentlichen Ausstellung oder einer Workshopausstellung präsentiert werden, wo dann auch entsprechend alle kommen können. Das vielleicht zur Rechenschaftslegung.

Zwei Fragen brennen mir auf den Nägeln. Wann wird die Verwaltung der Hochschulen evaluiert? Gibt es da Vorstellungen? Und wann werden die Ministerien evaluiert, die für uns zuständig sind?

Carstensen

Zur Evaluierung der Verwaltung möchte ich hier über zwei Entwicklungen in Dortmund berichten. Im Dortmunder Reviewverfahren werden Organisation und Steuerung in den Fachbereichen evaluiert und zwar umfangreich. Bereits jetzt bestehen darüber hinausgehende Ansätze und Überlegungen, für zentrale Einrichtungen, die zu großen Teilen Verwaltungsaufgaben wahrnehmen, andere Evaluationsmodule zu entwickeln. In der Universität Dortmund ist die Zentralverwaltung im Bereich der Qualitätssicherung soweit gegangen, eine monatliche Runde der Abteilungsleitungen im Sinne eines Qualitätssicherungszirkels einzurichten. Vielleicht ist dies die Vorstufe einer Evaluierung. Alles in allem ist es ein positives Signal dafür, sich mit der Qualität der eigenen Arbeit auch kritisch auseinander zu setzen.

Barz

Es sollte nicht der Eindruck entstehen, daß die Verwaltungen nichts tun. Sie werden zum Teil selbst aktiv. Wir haben durchaus Projekte mit Verwaltung von Hochschulen, auch mit Verwaltungen, die proaktiv auf uns zugehen. So wird im Rahmen des Projekts Kommunikation – Identifikation - Strategiebildung an der Hochschule Bremen ein Leitbild für die Verwaltung entwickelt. Im Rahmen des Projekts wird aber auch über die Gestaltung von einzelnen Verwaltungsprozessen diskutiert, insbesondere die Frage nach der Neuordnung von zentraler und dezentraler Aufgabenerfüllung. In Thüringen hat das Land an drei Hochschulen das Projekt „Innovatives Verwaltungsmanagement an Thüringer Hochschulen“ finanziert. Ziel ist die Verbesserung der Effizienz und Effektivität der Verwaltung. Was die Verwaltung angeht, so tut sich einiges.

Lange

Vielen Dank, Herr Barz. Stichwort Informationen: in Nordrhein-Westfalen hat Mummert und Partner vor zwei oder drei Jahren die Hochschulverwaltungen überprüft. Bei den Ministerien ist es noch nicht ganz so weit gediehen, aber im bayerischen Kultusministerium ist zur Zeit Roland Berger am Werke, und das, was man hört, wird wohl dazu führen, daß vermutlich nach den Landtagswahlen in Bayern ziemlich „umgepflügt“ wird. Herr Webler und Herr Weber.

Webler

Ja, in Nordrhein-Westfalen ist das Wissenschaftsministerium auch von Mummert und Partner evaluiert worden. Ich wollte, weil wir jetzt einen Blick über den Zaun werfen, außerhalb der Evaluation von Lehre und Studium in Fachbereichen noch hinzufügen: Über kurz oder lang wird sicherlich in den Hochschulen auch die Diskussion aufkommen, wie zentrale wissenschaftliche Einrichtungen evaluiert werden könnten. Die Uni Bielefeld hat in einem sehr sorgfältigen Prozeß 1990/91 ein solches Verfahren entwickelt, was seitdem auch läuft, alle vier Jahre in einem Selbstbericht, alle acht Jahre mit Peers, die teilweise von der Einrichtung selbst, teilweise vom Rektorat bestimmt werden. Das Interessante ist, daß da neben dem Verfahren vor allem Qualitätskriterien ausgehandelt worden sind, die bei der Überprüfung Anwendung finden, sowohl den Selbstbericht strukturieren als auch dann durch die Peers betrachtet werden. Also, wenn dieses Thema aufkommt, kann ich die Unterlagen gerne zur Verfügung stellen. Bei aller Heterogenität zentraler Einrichtungen ist das in Bielefeld als sehr faires Verfahren empfunden worden.

Weber

Wir werden auf eine ganz besondere Weise evaluiert. Bei uns werden frei werdende Stellen schlichtweg nicht mehr besetzt, und die Hausleitung probiert aus, wie die verbleibenden Beamten mit den Aufgaben, die ja nicht weniger werden, fertig werden. Das ist ein ganz interessantes Experiment, ein Ende ist noch nicht abzusehen. Aber dazu wollte ich eigentlich nichts sagen.

Ich habe heute hier interessante Sachen gehört. Man führt diese Verfahren ein über Verbünde, und da gibt es Hochschulen, die machen nicht mit, und sie dürfen das auch, daß sie nicht mitmachen. Dann gibt es Berichte, es ist sehr wichtig, daß man die Ergebnisse publiziert, und da gibt es Fachbereiche, die wollen das nicht, also wird nicht publiziert oder nur anonymisiert oder in Kurzfassung. Ich finde das alles sehr verwunderlich und erstaunlich. Das ist alles so herrlich wissenschaftsgemäß. Transparenz, Offenheit, öffentlicher Diskurs; und wenn ich dann höre, das läuft alles unter dem Begriff der Motivation, dann droht mir der Kragen zu platzen.

Ich möchte jetzt wirklich provozierend sagen, mir ist die Motivation völlig egal. Denn was uns hier heute beschäftigt als Thema, ist eigentlich eine

Banalität und Selbstverständlichkeit. Die Hochschulen haben bestimmte Aufgaben, sie haben zu forschen, zu lehren und wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden, und das möglichst gut. Sie haben dabei für Qualität zu sorgen; wie sie das zu machen haben, das kann man Evaluation nennen, das kann man Qualitätsmanagement nennen oder auch Qualitätssicherung, aber sie haben sich um Qualität zu bemühen, also um etwas ganz Selbstverständliches, etwas Notwendiges. Das ist nichts anderes, als wenn ein Bauer Kartoffeln anbaut; der bemüht sich auch, daß er gute Kartoffeln produziert, und - um im Bild des Total Quality Managements zu bleiben - er wird sich bemühen, daß er gutes Saatgut bekommt, daß er den richtigen Zeitpunkt der Aussaat erwischt usw., ich will das Bild jetzt nicht zu Tode reiten.

Ich sage Ihnen eins: Binnen weniger Jahre wird niemand mehr nach Motivation fragen. Um es positiv zu wenden, ich hoffe, daß wir es binnen weniger Jahre schaffen werden, daß die Bereitschaft zur Evaluation, zur Qualitätssicherung zur Kultur jeder Hochschule gehört, zur Kultur jedes Fachbereichs, dies nicht, weil das von außen aufgezwungen ist oder weil es eine Erfindung der Kultusbürokratie ist in Zeiten knapper Mittel, sondern weil es etwas Selbstverständliches ist; wenn ein Wissenschaftssystem die eigenen Aufgaben, die eigenen Ziele ernst nimmt, muß es sich dieser Verfahren bedienen. Dann ist die Frage von Motivation in Sachen Evaluation genauso sinnvoll, als wenn man fragt: Ja, sind die Hochschulen denn wirklich zur Forschung motiviert? Dürfen wir eigentlich Ergebnisse von Forschungsprojekten publizieren? Es könnte doch sein, daß die Ergebnisse jetzt noch nicht toll sind und die Forscher sind dann demotiviert. Es ist absurd, diese Vorstellung zu haben, aber genau diese absurden Vorstellungen diskutieren wir zur Zeit bei der Evaluation.

Ich karikiere ein bißchen, ich übertreibe, das gebe ich gerne zu, aber ich sage Ihnen eins, die Hochschulen können sich da anstellen wie sie wollen, es wird einfach über die Änderung des Haushaltsrechtes zwangsläufig dahin kommen, daß Hochschulen und Fachbereiche ohne Evaluation auf eine Grundausrüstung gestellt werden, und vielleicht noch nicht mal das, und daß Evaluation und Qualitätssicherung ganz zentrale Wettbewerbselemente sein werden, auch im Ringen um staatliche Mittel. In Hessen wird das ganze öffentliche Haushaltswesen jetzt auf kaufmännische Buchführung umgestellt. Da tauchen ähnliche Probleme auf, die Kostenstellen und Kostenträger zu definieren, wie wir hier es bei dem Vortrag von Herrn Stawicki gehört haben, wer ist Lieferant, Kunde usw. Das ist eine interessante Parallelität der Diskussion. Aber die Instrumente, die der Staat dann anwendet in

seinem Haushaltswesen, sind sicherlich Globalisierung und Budgetierung der Mittel, also mehr Haushaltsautonomie, zugleich aber auch etwas, das in Hessen Programmhaushalt heißt. Programmhaushalt bedeutet: Hochschulen werben mit ihren Programmen, d.h. mit ihren Zielen, mit ihren Leistungen, und das heißt mit ihren nachgewiesenen Leistungen um staatliche Budgets. Dann stellt niemand mehr die Frage nach Bereitschaft und Motivation. Eine Hochschule, die sich dann diesen Verfahren Evaluation und Qualitätssicherung entzieht, zieht den kürzeren, ganz klar, und ich halte das auch für richtig. Insofern war die heutige Diskussion doch noch sehr idyllisch getragen von einem hehren Verständnis der Freiheit der Wissenschaft. Ich denke, Freiheit der Wissenschaft, die einschließt, daß man sich Konsequenzen des eigenen Tuns entzieht, hat mit Freiheit von Wissenschaft überhaupt nichts zu tun, das ist strukturelle Verantwortungslosigkeit, ein anderer Begriff, der in anderem Zusammenhang der Diskussion unseres Hochschulwesens gefallen ist, ein böser Begriff, aber den möchte ich hier auch anwenden, und zwar eindeutig und klar und ohne Wenn und Aber.

Lange

Vielen Dank. Freiheit und Verantwortung sind zwei Seiten ein und derselben Medaille. Herr Hennen.

Hennen

Ich komme nicht umhin, mich angesprochen zu fühlen. Wissen Sie, in allen komplexen Sozialsystemen, ob es sich nun um Ministerien oder Universitäten handelt, müssen Probleme möglichst realistisch definiert und möglichst intelligent gelöst werden. Dazu kommt man nicht daran vorbei, innerhalb der Organisationen Menschen zu finden, welche diese Aufgaben angehen, indem sie eigene Interessen mit Sachinteressen verbinden. Diese Bereitschaft ist keineswegs selbstverständlich, was die Sachbindung betrifft. Wenn man sie vorfindet, nennt man das Motivation. Sie wollen ohne diese auskommen und glauben offenbar, allein auf Eingriffe setzen zu können und auf eine Evaluation, die etwas durchsetzen soll, das von guten und schlechten Erfahrungen aus der Mitte der Institution Universität entkoppelt ist. Sie bevorzugen statt dessen universitätsexterne Maßstäbe. Aber mit solchen organisationsblinden Eingriffen kann man bei hochdotierten Leuten entweder Resignation oder Opportunismus erzeugen. Im ersten Fall werden meistens gerade die Kompetenteren entmutigt, im zweiten Fall ermutigen

Sie die leichtfüßigen Virtuosen der Ausbeutung von sachfremden Maßstäben. Wir kennen genügend Beispiele aus Ministerien wie aus Universitäten, wie die wirklichen Probleme dabei ohne Kenntnis oder Skrupel durch Artefakte ersetzt werden. Eine richtig verstandene Evaluation hat herauszufinden, auf wen und was bei der Reorganisation innerhalb einer Hochschule zu setzen ist und für wen und was das zutrifft, was ich in meinem Vortrag Verantwortungsdiffusion genannt habe. Sie kommen nicht daran vorbei, Menschen innerhalb von Organisationen zu finden, die es auf sich nehmen, Probleme mit persönlichem Einsatz zu lösen. Wer ohne eine solche Motivation Organisationen und Institutionen zu steuern vorgibt, gibt sie in Wirklichkeit auf.

Schulte

Ich habe ja eben, glaube ich, sehr deutlich gesagt, daß es mir darauf ankommt, daß Hochschulen eine Menge Aktivitäten entfalten, um Qualität bei der Aufgabenerfüllung zu erbringen, daß sie aber auch zur Qualitätssicherung einiges tun, und daß sie wissen wollen, wo sie überhaupt mit der Qualität stehen. Ich bin aber zutiefst davon überzeugt, daß die Frage der Qualitätssicherung und der qualifizierten Erbringung der Aufgaben in Lehre und Forschung eine Menge zu tun hat mit den Arbeitsbedingungen an den Hochschulen. Arbeitsbedingungen, die geprägt sein sollten durch Selbständigkeit und nicht durch Druck. Und das heißt, wenn Ziele Ausgangspunkt und Kriterien für Qualität und damit für Qualitätsmessung sind, dann, ich habe es, glaube ich, eben deutlich gemacht, sollten diejenigen, die für die Qualität verantwortlich sind, ihre Ziele formulieren. Und vor diesem Hintergrund überprüfe ich die Qualität. Auf der anderen Seite sind die Ziele selbst wiederum überprüfbar, indem nämlich die Ziele nicht irgendwie, wie es mir gerade gefällt, formuliert werden, sondern formuliert werden vor dem Hintergrund der Anforderung, die die Gesellschaft an Hochschulen stellt. In dem Sinne sollten Ergebnisse erzielt werden. Und diese Ergebnisse kann ich in Zusammenhang bringen mit dem, was an Qualitätssicherung von der Gesellschaft erwartet wird. Vor dem Hintergrund ist, glaube ich, eher eine ergebnisorientierte Steuerung, die die Selbständigkeit in den Hochschulen beläßt, auch bei der Zielformulierung das richtige Konzept; denn wer dies verantwortungslos tut, wird, wenn denn die richtigen Gesamtbedingungen für das Hochschulsystem gegeben sind, und dazu gehören Dinge wie Akkreditierung, Wettbewerb, Mittelverteilung und dergleichen, sich selbst hinausmanövrieren. Und dann werden alle klug genug sein, Unverantwortliches sein zu lassen.

Lange

Vielen Dank, Herr Schulte. Verantwortung und Rechenschaftslegung Rechenschaftspflichtigkeit werden die Hochschulen in den kommenden Jahren, davon bin ich fest überzeugt, sehr viel stärker bestimmen als in der Vergangenheit. Und wenn die Hochschulen, Herr Weber hat das mit seinen provozierenden Bemerkungen deutlich gemacht und Herr Schulte hat den Ball aufgegriffen, wenn die Hochschulen sich dieser Verantwortung nicht selbst stellen, dann werden sie in Situationen hineingebracht, in denen das Wort der Hochschulautonomie nur noch Schall und Rauch ist. Wer Autonomie für sich beansprucht, muß sie ausschöpfen und nutzen. Er muß demonstrieren, daß er oder sie die jeweiligen Aufgaben mit Autonomie besser erfüllen kann, als durch Außensteuerung und damit Fremdsteuerung.

Es ist 17 Uhr, nach Zeitplan das vorgesehene Ende der Veranstaltung. Ich danke Ihnen allen herzlich für Ihr Kommen und für die Mitwirkung. Ich denke, wir werden diese Runde weiterführen und sie thematisch ein wenig focussieren. Wir wünschen Ihnen allen eine gute Heimfahrt und, da Pfingsten vor der Tür steht, ein gesegnetes Pfingstfest. Auf Wiedersehen.

Ergänzung zum Teilnehmerverzeichnis

Bitter Klaus, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

Burkhardt Nicole, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

Domeyer Volker, Dr., Universität Hannover

Teilnehmerverzeichnis

- Barz** Andreas, Dr., Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh
Carstensen Doris, U Dortmund
Daniel Hans-Dieter, Prof.Dr., U-GHS Kassel
Fischer-Bluhm Karin, Dr., U Hamburg, Verbund Norddeutscher
Universitäten
Goldhahn Horst, Prof.Dr., Prodekan, TU Dresden
Grün Ingo, Prof.Dr., Dekan, U-GHS Essen
Habel, Edna, U Dortmund, Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten
in NRW
Hennen Manfred, Prof.Dr., U Mainz, Projekt zur Förderung von Studium
und Lehre
Herberger Klaus, Dr., Ltd.Min.Rat, Min. für Wiss. u. Forschung BW
Höhn Falk, Prof.Dr., Dekan, FH Hannover
Husung Hans-Gerhard, Dr., Wissenschaftsrat
Küppers Georg, Dr., Senatsverw. f. Wiss., Forschung u. Kultur, Berlin
Kunle Heinz, Prof.Dr., U Karlsruhe
Lange Josef, Dr., Generalsekretär, Hochschulrektorenkonferenz (HRK),
Bonn
Lengyel St., Prof., U-GHS Essen
Meier Wolfgang, Dr., Min.Rat, Thüringer Min. für Wissenschaft,
Forschung u. Kultur
Naescher Jürgen, Prof.Dr., Vizepräsident, FH Osnabrück
Reissert Reiner, Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover
Reuke Hermann, Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen
Hochschulen (ZEVA), Hannover
Schreier Gerhard, Dr., Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn
Schulte Peter, Prof.Dr., Rektor, FH Gelsenkirchen
Stawicki Michael, Prof.Dr., FH Wiesbaden
Thune Christian, Dr., Evaluierungscenteret, Kopenhagen
Weber Helmut, Dr., Min.Rat, Hessisches Min. für Wissenschaft und
Kunst, Wiesbaden
Webler Wolff-Dieter, U Bielefeld
Weiss Cornelius, Prof.Dr., U Leipzig

Veranstaltungen zur Qualitätssicherung 1998

- Verbund norddeutscher Universitäten / HRK:
Viel Lärm um nichts? - Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen
Zeit: 6.-8. September 1998
Ort: Universität Rostock
Tagungsbeitrag DM 120,-
Info: <http://www.uni-rostock.de>

- Universität Kaiserslautern / HRK:
Qualität an Hochschulen
Zeit: 28.(29).September 1998
Ort: Universität Kaiserslautern
Tagungsbeitrag DM 200,-
Info: <http://www.uni-kl.de/quality>