

# Im Aufbruch

Evaluation an Hochschulen

Fachtagung der Evangelischen Fachhochschule Berlin  
und der Hochschulrektorenkonferenz  
Berlin, 17. / 18. Februar 2000

Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000

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

Die HRK dankt Bund und Ländern für die freundliche Unterstützung.

Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000  
*Projekt Qualitätssicherung*

Herausgegeben von der  
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion: Claudia Wolf, Kathrin Kreis  
Ahrstraße 39, D-53175 Bonn  
Tel.: 0228-887-0  
Telefax: 0228-887110  
e-mail: [wolf@hrk.de](mailto:wolf@hrk.de)  
Internet: [www.hrk.de](http://www.hrk.de)

Bonn, September 2000

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

## **Inhalt**

### **Begrüßung**

<i>Professor Dr. Klaus Landfried</i> Präsident der Hochschulrektorenkonferenz	7
<i>Professorin Dr. Friederike Maier</i> Prorektorin der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin	13

### **Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen**

Vortrag: Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen <i>Professor Dr. Volkmar Liebig</i> Fachhochschule Ulm	15
Arbeitsgruppe 1 Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen	
Einleitendes Referat: Evaluation und Datenschutz <i>Dr. Frank Jendro</i> Landesamt für Datenschutz Brandenburg	27
Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion <i>Annette Jander</i> Technische Fachhochschule Berlin	31

## **Methoden und Instrumente der Evaluation von Studium und Lehre**

Vortrag:

Methoden und Instrumente der Evaluation  
von Studium und Lehre

*Professor Dr. Hans-Dieter Daniel*

Universität Kassel

37

Arbeitsgruppe 2

Methodische Aspekte der (Massen-)Datenverarbeitung

Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion

*Andrea Lohmann-Haislah*

Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

*Dr. Thomas Buhl*

Universität Jena

*Thorsten Schomann*

Universität Leipzig

49

## **Externe Evaluation – Erfahrungen und konzeptionelle Schlussfolgerungen**

Vortrag:

Externe Evaluation –

Erfahrungen und konzeptionelle Schlussfolgerungen

*Hermann Reuke*

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) 55

Arbeitsgruppe 3

Aspekte der externen Evaluation an Hochschulen

Einleitendes Referat:

Zur externen Evaluation. Ein Erfahrungsbericht

*Professor Dr. Franz Herbert Rieger*

Fachhochschule für Wirtschaft Berlin

63

Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion <i>Professorin Dr. Friederike Maier</i> Fachhochschule für Wirtschaft Berlin	73
---	----

### **Von der Evaluation zur Qualitätssicherung**

Vortrag: Von der Evaluation zum Qualitätsmanagement <i>Professorin Dr. Marianne Meinhold</i> Rektorin der Evangelischen Fachhochschule Berlin	77
--	----

Arbeitsgruppe 4 Von der Evaluation zum Qualitätsmanagement  Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion <i>Dagmar Preiß-Allesch</i> Evangelische Fachhochschule Berlin	89
--	----

### **Zusammenfassung und Schlusswort**

<i>Dr. Gerhard Schreier</i> Hochschulrektorenkonferenz	95
---	----

Teilnehmerverzeichnis	97
-----------------------	----



# Begrüßung

## Professor Dr. Klaus Landfried Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

Wenn Sie heute etwas im Internet suchen oder Hilfe bei der Anwendung eines Computerprogramms brauchen, wird Ihnen oft als erstes eine „FAQ“-Liste angeboten – frequently asked questions, also Antworten auf Fragen, die immer wieder gestellt werden. Auch die Evaluation von Lehre und Studium ist ein Begriff, der an den Hochschulen wahrlich kein Fremdwort mehr ist. Allerdings sind noch einige kräftige Impulse erforderlich, um ihr zum breiten Durchbruch zu verhelfen. Fachtagungen sind eine vortreffliche Gelegenheit, immer wieder aufgeworfene Fragen im Lichte praktischer Erfahrungen zu erörtern und Antworten zu suchen. Mein Dank gilt daher den Berliner Fachhochschulen und insbesondere der gastgebenden Evangelischen Fachhochschule, weil sie hierzu die Initiative ergriffen und diese Veranstaltung gemeinsam mit dem Projekt Qualitätssicherung der HRK organisiert haben.

### I.

Wofür brauchen wir überhaupt Evaluation der Lehre? Nicht etwa deswegen, weil die Lehre an deutschen Hochschulen generell schlecht wäre. Auch nicht, weil die Hochschulen nach neuen Tätigkeitsfeldern Ausschau halten. Qualitätssicherung u.a. durch Evaluation ist vielmehr eine zwingende Konsequenz des internationalen wie des nationalen Wettbewerbs in allen Bereichen von Bildung und Wissenschaft. Wer seine Qualität nicht glaubwürdig darstellen und offenlegen kann, hat in diesem Wettbewerb nur geringe Chancen. Wenn Sie je beobachtet haben, wie aggressiv insbesondere amerikanische und britische Hochschulen ihre Angebote weltweit vermarkten, bekommen Sie eine Ahnung, was in den nächsten Jahren auf uns zukommt. In God we trust. But all others have to prove their quality.

Evaluation ist zweitens ein Weg zur notwendigen Selbstvergewisserung und Standortbestimmung. Ein Fachbereich, der nicht weiß, wo er im Vergleich zu anderen steht, kann schwerlich zukunftsgerichtet planen und handeln. Evaluation ist somit in erster Linie auf Qualitätsverbesserung hin, d.h. nach innen, gerichtet. Das sei jenen ins Stammbuch geschrieben, die nur am Vergleich gemessener Kennziffern interessiert sind. Freilich brauchen wir auch quantitative Messgrößen. Evaluation stellt aber vor allem ein Instrumentari-

um für die Standortbestimmung bereit und trägt dazu bei, Aufgaben besser zu bestimmen und zu erfüllen, und vor allem die fachinterne Kommunikation zu verbessern.

Evaluation ist drittens nötig, um den Anspruch der Hochschulen auf mehr Eigenverantwortung auch fachlich zu untermauern. Wenn wir nicht nachweisen können, dass wir unseren eigenen „Laden“ in Ordnung halten können, ist der Autonomieanspruch auf Dauer schwer zu begründen. Hier wird der Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht der Hochschulen offenkundig. Denn deutsche Hochschulen verwenden bis jetzt überwiegend Steuergelder. Bürger/innen und die von ihnen gewählten Parlamente haben ein legitimes Recht, über deren Verwendung Auskunft zu erhalten. Dass Autonomie ein großer Gewinn für die Leistungsstärke der Hochschulen ist, steht außer Frage. Wenn Sie in Länder schauen, in denen die meisten Hochschulen inzwischen als Landesbetriebe geführt werden, ohne das enge Korsett der Kameralistik, in Länder mit Globalhaushalten, die echte Rücklagenbildung erlauben, mit interner Verteilung von Mitteln nach Leistung und Belastung der Fachbereiche, die selbstbestimmt Prioritäten setzen können, d.h. weitgehend wie moderne Betriebe geführt werden, dann liegt der Vorteil für die Hochschulen auf der Hand. Die größten Probleme damit haben die Meister der Paragraphenkunst in den Ministerien, weil sie jetzt nicht mehr in jede Kleinigkeit "hineinregieren" können. Evaluation ist Teil dieses Paradigmenwechsels von der ex ante- zur ex post-Steuerung. Diese Änderungen sind ein Schritt zu einer modern geführten Hochschule, in der mehr als bisher nach dem effizienten Einsatz der Ressourcen gefragt wird. Der bayerische Staatsminister Hans Zehetmair hat den Wandel einmal durchaus zutreffend formuliert: „Wer sich Veränderungen verschließt, wird verlieren, wer nicht versucht, besser zu werden, hört auf, gut zu sein.“

Viertens beruht auf Evaluation die Akkreditierung von neuen Studiengängen, die nach § 19 HRG eingerichtet werden, also von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengängen. Auch wenn die Akkreditierung nur die Einhaltung von fachlichen Mindeststandards prüft und im Ergebnis nur eine „Ja“- oder „Nein“-Entscheidung ausspricht, müssen ihr materielle Prüfungen der Qualität zugrunde liegen. Ein nach den Regeln der Kunst bereits evaluierter Fachbereich muss nicht kurz danach erneut extern begutachtet werden, wenn er eine Akkreditierung beantragt. Eine doppelte Belastung der Fachbereiche und eine mehrfache Inanspruchnahme von Gutachtern für den letztlich gleichen Zweck wäre unsinnig. Schließlich wollen und dürfen wir kein „Volk von Evaluatoren“ werden. Gerade hier gilt der Grundsatz des effizienten Mitteleinsatzes.

## II.

Hochschulen tragen hohe Verantwortung für die Ausbildung eines großen und wachsenden Teils der jungen Generation. Machen wir uns aber auch klar, dass angesichts der erheblichen Ausweitung der Zahl der Studierenden bei mehr oder weniger stagnierenden Personal- und Sachmitteln sowie einem weit hinter den Zielzahlen zurückbleibenden Ausbau von Studienplätzen die Qualität leiden kann. Die im internationalen Vergleich völlig unzumutbaren Betreuungsrelationen in einigen Fächern – nicht allen - belasten Lehrende und Lernende, nicht die politischen Meister(innen) der Lippenbekenntnisse oder die fleißigen Paragraphenreiter(innen)! Die Konsequenzen trägt die nächste Generation! Dabei gibt es noch immer Leute, die Qualitätssicherung in Forschung und Lehre als "unzulässige Niveaupflege" abtun - so wörtlich aus dem "Kapazitäts"-Urteil des BVG von 1973.

In der Lehre fehlen vor allem Anreize für gute Lehre. Landeslehrpreise wie in Baden-Württemberg sollte es in allen Ländern geben. Und die an einigen Hochschulen schon üblichen Wettbewerbe sollten sich noch mehr verbreiten. Eine Qualitätssicherung aus Sicht des Staates erfolgt bisher in erster Linie durch Vorgaben für und Genehmigung von Prüfungsordnungen (ex-ante-Steuerung). Dabei werden von den Paragraphenmeistern aber fast nur formale Dinge geprüft, nicht die Inhalte, von denen sie ohnehin wenig verstehen. Bei Betrachtung der internationalen Entwicklung ist festzustellen, dass sich Qualitätssicherung für die Lehre zunehmend an deren Ergebnissen orientiert (ex-post-Steuerung). Hier greift die Evaluation der Lehre als Instrument der Bestandsaufnahme, Bewertung und Verbesserung. Wichtig ist, dass wir in Deutschland einheitliche Standards für das Evaluationsverfahren einhalten, die sich auch international durchgesetzt haben. Die HRK berät derzeit ein Papier, das in wenigen Tagen der Plenarversammlung zur Verabschiedung vorliegen wird und Handreichungen zur Durchführung des Evaluationsverfahrens enthält. Weil gerade hierzu immer wieder Fragen aufgeworfen werden – Sie erinnern sich: frequently asked questions – will ich ein paar Punkte ansprechen:

- Evaluation soll hochschulübergreifend, aber fachbezogen erfolgen. Die Erfahrungen des „Nordverbundes“ wie der Zentralen Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen sind hierfür vorbildlich. Vergleichbare Fachbereiche mehrerer Hochschulen evaluieren sich zunächst selbst und werden dann gleichzeitig extern evaluiert und von dem gleichen Team externer Gutachter besucht. Die Berichte werden in einem gemeinsamen Ergebnisband publiziert und erlauben vergleichende Betrachtungen.

- Evaluation soll eine interne und externe Komponente enthalten. Nach einer gründlichen Selbstevaluation soll eine externe Gruppe von Fachkollegen den betreffenden Fachbereichen im kollegialen Sinne den Spiegel vorhalten, aber primär im Sinne einer Beratung. Das schließt kollegiale Kritik keineswegs aus, im Gegenteil, wie die Erfahrung zeigt. Die externe Begutachtung sollte auch die Berufspraxis einbeziehen, weil eine Rückkopplung zum Beschäftigungssystem für den Bildungs- und Ausbildungserfolg von besonderer Bedeutung ist. Dazu gehört im übrigen auch eine Pflege der Beziehungen zu den „Ehemaligen“.
- Die Fachbereiche sind für die Umsetzung der Schlussfolgerungen aus der Evaluation selbst verantwortlich. Hilfreich sind hier sogenannte Zielvereinbarungen zwischen Fachbereich und Hochschulleitung, in der einerseits Maßnahmen und Zeiträume, andererseits Unterstützung durch die Hochschule festgelegt werden.
- Alle Beteiligten am Fachbereich sollen in die interne und externe Evaluation der Lehre einbezogen werden, Lehrende und Lernende. Ich habe noch nicht von den Studierenden gesprochen, sondern mir dies bis jetzt aufgespart, weil deren Beteiligung besonders wichtig ist. Die Studierenden spielen im Prozess der Qualitätssicherung in der Lehre eine besondere Rolle. Sie müssen bei der Beurteilung des Engagements des Lehrpersonals und der didaktischen Qualität der Lehre unüberhörbar mitreden können. Wenn wir das ernst nehmen, werden sich auch die Studierenden mit Verantwortungsbewusstsein an der Evaluation beteiligen. Die Studierenden werden aber wissen, dass sie nicht passive Empfänger von Lehre sind, sondern durch eigenes Tun – nämlich durch Selbst-Lernen - aktiv am Gelingen von Lehre und Studium mitwirken. Ihnen diese Möglichkeit zu sichern, gehört zu den Kriterien einer wissenschaftsadäquaten Lehrevaluation.

Die Gesamtverantwortung für die Qualitätssicherung in der Lehre bleibt beim Fachbereich. Als Organisationseinheit für die Lehre kann er verhindern, dass wir von unseren Studierenden die Klage hören, die der Schüler dem als Faust verkleideten Mephisto vorträgt: „In diesen Mauern, diesen Hallen will es mir keineswegs gefallen“ und endet „...und in den Sälen, auf den Bänken, vergeht mir Hören, Sehn und Denken“.

### **III.**

Evaluation und Qualitätssicherung in der Lehre hilft den Fachbereichen über die innere Wahrhaftigkeit ihres Tuns nachzudenken.

Mit Recht sagt Arthur Schnitzler: „Die reinigende Kraft der Wahrheit ist so groß, dass schon das Streben nach ihr ringsum eine bessere Luft verbreitet.“



## Begrüßung

Professorin Dr. Friederike Maier  
Prorektorin der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin

Ich bin an der Fachhochschule für Wirtschaft seit kurzem Prorektorin, war vorher zuständig für das Projekt „Evaluation“ an unserer FH und möchte Sie im Namen der Organisatoren dieser Veranstaltung herzlich begrüßen.

Einige kurze Bemerkungen zur Tagungsmappe: Dort finden Sie einen Fragebogen zur Evaluation dieser Veranstaltung. Wir wären sehr daran interessiert, von Ihnen zu erfahren, wie Sie den Erfolg oder auch Misserfolg dieser Tagung einschätzen. Hinter dem Fragebogen finden Sie einen Bericht, in dem Sie nachlesen können, wie die Evaluation an Berliner Fachhochschulen läuft, gelaufen ist und wie der Stand der Dinge zur Zeit aussieht. Im Anschluss daran finden Sie unsere technischen Hinweise.

Ich denke, wir sollten sogleich *in medias res* gehen, so dass ich unseren ersten Referenten Herrn Professor Liebig von der Fachhochschule Ulm bitten möchte, mit seinem Vortrag zu dem Thema „Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen“ die Tagung einzuleiten. Herr Professor Liebig ist an der Ulmer Fachhochschule und darüber hinaus in Baden-Württemberg verantwortlich für Evaluationsprozesse.



# Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen

Professor Dr. Volkmar Liebig  
Fachhochschule Ulm

## **1. Das aktuelle Umfeld der Hochschulevaluation**

Das aktuelle Umfeld der staatlichen Hochschulen ist geprägt durch die Novellierung der Hochschulgesetze. Darin sind Aspekte aufgenommen worden, die die Qualität und die Leistungsfähigkeit der Hochschulen berücksichtigen. Darüber hinaus findet ein zunehmender Wettbewerb zwischen den Hochschulen, aber auch zwischen den Hochschularten statt. Das Empfinden eines Wettbewerbs führt zu höherer Neugier in Bezug auf die jeweiligen Leistungen in Forschung und Lehre und die Maßstäbe, nach denen diese Leistungen gemessen werden können.

In Baden-Württemberg sind die Vorgaben für die Hochschulevaluation inzwischen durch die seit Anfang dieses Jahres in Kraft getretenen Neufassungen des Fachhochschul- und Universitätsgesetzes vorgelegt worden. Danach haben die Hochschulen regelmäßig über ihre Tätigkeit in Lehre und Forschung zu berichten und die Öffentlichkeit über die Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterrichten. Dabei ist die Arbeit der Hochschulen durch Eigen- und Fremdevaluation regelmäßig zu bewerten. Die Studierenden sind bei der Bewertung der Lehre zu beteiligen und die Ergebnisse der Bewertung sollen veröffentlicht werden. Die Hochschulen selbst sind aufgefordert, Satzungen zu erlassen, in denen das Bewertungsverfahren geregelt und die Form der Veröffentlichung der - auch personenbezogenen - Daten bestimmt werden sollen. Durch diese gesetzlich vorgegebenen neuen Rahmenbedingungen sind die staatlichen Hochschulen aktuell dabei, ihre Hausaufgaben zu machen. Bei der Erledigung dieser Aufgaben spielen offenbar die Erwartungen, die an die Hochschulevaluation geknüpft werden und die Zielsetzungen, die durch die Evaluation erreicht werden sollen bzw. die mit den Evaluationsergebnissen verbunden werden, eine große Rolle. Zur Zeit herrscht noch eine Unsicherheit und damit einhergehende generelle Skepsis gegenüber Evaluationsverfahren allgemein, weil weder Klarheit herrscht bezüglich der ministeriellen Schlussfolgerungen aufgrund von Evaluationsergebnissen noch auf Erfahrungen im Bereich der Evaluation zurückgegriffen werden kann.

Die Evaluationsprozesse an Hochschulen haben organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte. Darauf soll nachfolgend näher eingegangen werden.

## 2. Organisatorische Aspekte von Evaluationsprozessen

Ich vertrete an der technischen Fachhochschule in Ulm Betriebswirtschaft und Managementtechniken und bin Mitglied des Lenkungsausschusses in Baden-Württemberg, der die Kommission für Hochschuldidaktik betreut. Die Kommission besteht aus je einem Vertreter der Fachhochschulen in Baden-Württemberg. Dieser Ausschuss beschäftigt sich bereits seit einiger Zeit mit dem Thema „Evaluation“, wobei mir innerhalb des Ausschusses die Aufgabe zugefallen ist, mich mit den Gebieten Evaluation und Qualitätsmanagement zu beschäftigen.

Private Hochschulen haben viel früher, häufig seit Gründung, Evaluation an der eigenen Hochschule betrieben. Nicht zuletzt wegen des nationalen und internationalen Wettbewerbs und der Kooperationsfähigkeit zwischen den Hochschulen gibt es an den staatlichen Hochschulen einen Nachholbedarf. In Österreich ist z.B. die Evaluation eine Voraussetzung für die Gründung einer Fachhochschule. Die befristete Genehmigung, als Fachhochschule arbeiten zu dürfen, muss in regelmäßigen Zeitabständen durch ein Evaluationsverfahren erneuert werden.

Durch Workshops, Seminare und andere Veranstaltungen und die dadurch entstandenen Kontakte ist ein Konzept zur Evaluation an Hochschulen entstanden, über das ich im Folgenden sprechen möchte. Dieses Konzept ist in einem Band der Report-Reihe der Studienkommission veröffentlicht worden (EVA-Q<sup>2</sup>. Evaluationsprogramm zur Qualitätsverbesserung und Qualifizierung, Schriftenreihe report, Band 38, Alsbach/Bergstr. 1999). Die häufig nur allgemeinen geäußerten Gedanken über Evaluation sind in diesem Programm zu einem konkreten Konzept zur Gestaltung des Evaluationsprozesses an Hochschulen entwickelt worden.

Der Evaluationsprozess bedarf einer Struktur, um ihn organisieren zu können. Die generelle Struktur des Prozesses einer internen und externen Evaluation zeigt *Abbildung 1*. Die Evaluation selbst ist komplex, aber nur scheinbar kompliziert. Der Evaluationsprozess leitet sich ab von der Idee, sich zu evaluieren bzw. sich evaluieren zu lassen. Die nachfolgenden Schritte entsprechen der inneren Logik einer Selbstevaluation, danach folgt die Fremd-

evaluation, die schließlich durch die Schritte der Diskurs- bzw. Umsetzungsphase (z.B. Realisierung von Evaluationsprojekten auf Basis der Evaluationserkenntnisse) den Gesamtprozess abschließen.

Das Evaluationsprogramm EVA-Q<sup>2</sup> ist leitbild-, prozess- und diskursorientiert. Ohne ein Leitbild der Hochschule bzw. des Fachbereichs ist eine sinnstiftende Ausrichtung der Aktivitäten nicht vorstellbar. Die Prozessorientierung bestimmt auf zweierlei Weise das Konzept. Einerseits ist das Konzept selbst ein Prozess und andererseits können alle Prozessschritte anhand des stringenten Managementprozesses evaluiert werden. Den stringenten Managementprozess in seiner allgemeinen Form als Basis der Evaluation zeigt Abbildung 2.

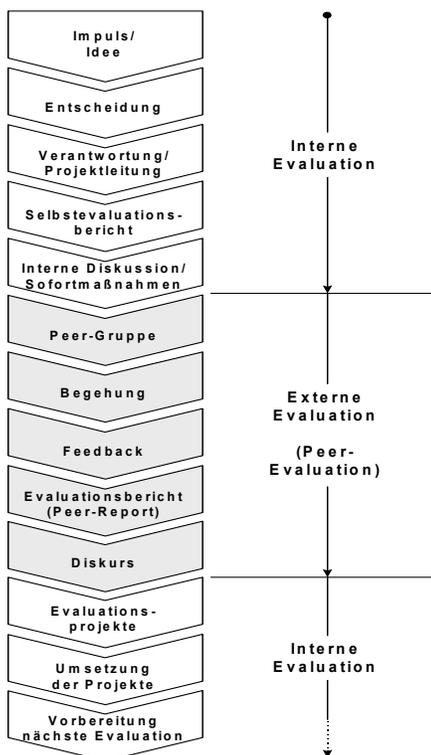


Abbildung 1: Der generelle Evaluationsprozess an Hochschulen

Die Selbstevaluation muss durch die Evaluierten selbst durchgeführt werden, um die zu evaluierende Materie präsent zu haben. Dazu benötigen sie einen Leitfadenden und ggf. eine Begleitung oder Beratung durch evaluationserfahrene Personen. Die externe Evaluation erfolgt stets durch Peers, deren Auswahl und Aufgabenstellung unterschiedlich gehandhabt werden. Die in einigen Bundesländern geplanten und zum Teil bereits existierenden Evaluationsagenturen sollen sowohl für das Coaching als auch für die Peer-Evaluation verantwortlich sein. Das Ergebnis der Selbstevaluation ist der schriftliche Selbstevaluationsbericht, der die Grundlage für die externe Evaluation darstellt. Das Ergebnis der externen Evaluation ist der Peer-Bericht, der die Basis für die kontinuierliche Verbesserung des evaluierten Bereichs ist.

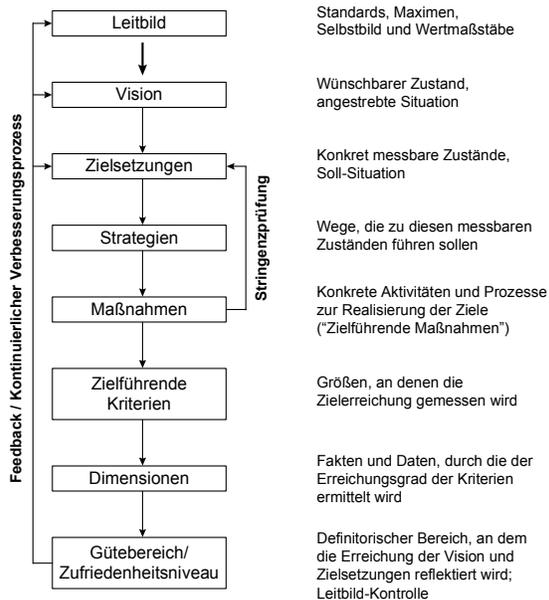


Abbildung 2: Der stringente Managementprozess als Evaluationsbasis

### 3. Rechtliche Aspekte von Evaluationsprozessen

Die rechtlichen Aspekte von Evaluationsprozessen bezüglich ihrer gesetzlichen Grundlagen und konzeptionellen Rahmenbedingungen werden für die staatlichen Hochschulen maßgeblich durch die Hochschulgesetze bestimmt. Die inhaltliche Gestaltung und der Umgang mit Daten - insbesondere der personenbezogenen Daten - werden durch die jeweiligen Satzungen, Verordnungen und durch die Datenschutzgesetze bestimmt.

Die gesetzlichen Grundlagen legen fest, wer der eigentliche Auftraggeber für die jeweilige Evaluation ist. In Baden-Württemberg ist z.B. vorgesehen, dass neben den regelmäßigen Evaluationen auch anlassbezogene Evaluationen stattfinden sollen. Es ist festgelegt, wer die Peers bestimmt und welchen Auftrag sie bei der Evaluation haben. Völlig klar ist, dass die Peers außer an die Evaluierten auch an den Auftraggeber Bericht erstatten und die interessierte Öffentlichkeit über den Evaluationsprozess und ggf. über die Evaluationsergebnisse unterrichtet wird. Diesen Beziehungszusammenhang zeigt Abbildung 3.

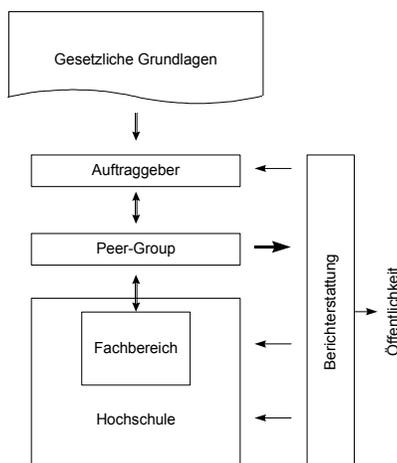


Abbildung 3: Rechtliche Beziehungen im Evaluationsprozess

Aktuell ist noch offen, in welcher Form und über welche Inhalte bezüglich der Evaluation und der Evaluationsergebnisse berichtet wird. Rechtlich sind die Mitglieder staatlicher Hochschulen verpflichtet, über ihre Tätigkeit und

die Erfüllung ihrer Aufgaben zu berichten und ihre Arbeit bewerten zu lassen. Der formale Ablauf der damit verbundenen Prozesse ist derzeit noch nicht generell geregelt und die eigenen Standards („Satzungen“) sind an den Hochschulen noch nicht flächendeckend entwickelt. Auch daraus ergibt sich momentan eine Unsicherheit der Beteiligten.

Es wird sich in naher Zukunft einspielen, welcher Adressat welche Daten und Fakten der Evaluation mit welcher Genauigkeit (zwecks Rückschlüssen auf Einzelpersonen) bekommen wird. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass jede Evaluation, die primär andere Ziele verfolgt als den Evaluierten eine Hilfe zur Selbsthilfe zu sein, Verhaltensweisen bei den Prozessbeteiligten hervorgerufen haben, die einer wirklichen kontinuierlichen Verbesserung der evaluierten Bereiche und Gegenstände entgegen gestanden haben.

#### **4. Psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen**

Die formaljuristische Einbettung der Evaluation und die ggf. dadurch erreichte Rechtssicherheit sollte allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass die eigentlichen Schwierigkeiten und Probleme von Evaluationsprozessen in den psychologischen Aspekten liegen. Es sind die beteiligten Menschen, die mit ihrer Einstellung zur Evaluation, ihrem Wissen über Evaluation und resultierend mit ihrem Verhalten bei der Evaluation die entscheidenden Beiträge für den Erfolg oder Misserfolg einer Evaluation leisten. Die psychologischen Problembereiche lassen sich auf folgende Kerne zurückführen:

##### *a) Beharrungsvermögen*

Der psychologische Effekt des Beharrungsvermögens, einem Abwehrmechanismus des eigenen Ichs, besteht in der intuitiven Ablehnung gegen Veränderung, wenn die gegenwärtigen Verhältnisse der persönlichen Gewöhnung entsprechen, gemocht werden oder einfach nur bequem sind. Gewohnte Verhaltensweisen („Verhaltensrituale“) abzulegen ist in diesem Sinne unbequem. Es bedarf einer Anstrengung, Veränderungen in der Ausübung des eigenen Berufes vorzunehmen. Der Erfolg einer Evaluation wird aber unter anderem daran gemessen, was durch die Evaluation gelernt wurde, d.h. wie viele Verhaltensänderungen bei den Evaluierten hervorgerufen wurden. Allein diese Vorstellung kann bereits unbequem sein und ablehnendes Verhalten hervorrufen.

### *b) Motivationslage*

Die Begeisterung bei Anfragen unter Dekanen, sich evaluieren zu lassen, hat sich bisher in Grenzen gehalten. Das Motivationsniveau war gering, es sei denn, die zu Evaluierten erhofften sich dadurch Änderungen in ihrem eigenen Interesse bzw. Verbesserungen ihrer Lehr- und Forschungsverhältnisse. Argumente wie: „Das haben wir früher auch nicht gemacht“, oder: „Ich weiß nicht, was das bringen soll, außer mehr Arbeit“, zeigen deutlich, dass von einer ausgeprägten intrinsischen Motivation für eine Evaluation bei den Beteiligten nicht ausgegangen werden kann. Vielmehr sollte bei der Evaluation darauf geachtet werden, dass deutlich wird, dass sie den Evaluierten selbst nützt und deshalb in erster Linie für sie selbst durchgeführt wird. Die Evaluation durch die Peer-Group muss als eine externe Hilfe zur Selbsthilfe für die Evaluierten wahrgenommen werden. Alle weiteren mit der Evaluation verknüpften Zielsetzungen, z.B. Ranking oder Mittelvergabe, können die Motivationslage entscheidend beeinträchtigen.

### *c) Kommunikationsfähigkeit*

In Workshops und Vorbereitungsseminaren zum Thema Evaluation an Hochschulen sind zwei Dinge deutlich geworden: Erstens gibt es ein erhebliches Wissensdefizit zum Thema Evaluation, und zweitens sind die Beteiligten am Evaluationsprozess - sowohl Evaluierete als auch Evaluierende (Peers) - im allgemeinen wenig vorbereitet auf Gespräche, Dialoge, Interviews und Diskussionen, wie sie in der Regel bei der Evaluation zu führen sind. Das gilt insbesondere für das Kernstück einer externen Evaluation, die Begehung (Audit). Die Studienkommission für Hochschuldidaktik in Baden-Württemberg führt daher Seminare durch, die speziell zur Vorbereitung auf die Rolle von Peers im Evaluationsprozess dienen. Dadurch soll u.a. das Kommunikationspotential verbessert werden, damit nicht durch Schwächen in der Kommunikation (z.B. Feedback geben) oder fehlende Spielregeln (z.B. bei der Rollenerwartung an die Peers) der Evaluationsprozess leidet.

### *d) Offenbarungsangst*

Die Chemie lehrt uns, dass zwei für sich genommen harmlose Stoffe beim Zusammentreffen eine explosive Reaktion auslösen können. Ähnliches kann bei der zwischenmenschlichen Kommunikation im Evaluationsprozess auftreten. Die Analysen von Kommunikationsprozessen am Arbeitsplatz zeigen, dass die Selbstoffenbarungsseite der Kommunikation eine wesentliche Rolle spielt. Bei der Selbstoffenbarung werden folgende Fragen reflektiert: Soll ich Wesenszüge meiner Persönlichkeit, die als unerlaubt oder böse wahrgenommen werden, verstecken oder nicht? Soll ich Verhaltensweisen, die ich aus der Erkenntnis der eigenen Unzulänglichkeit im Vergleich zu den Leis-

tungsmaßstäben des Umfeldes entwickelt habe (z.B. Minderwertigkeitskomplexe), kaschieren oder nicht?

Es klingt zunächst harmlos, wenn die Hochschulen gesetzlich verpflichtet sind, „regelmäßig über ihre Tätigkeit in Lehre und Forschung zu berichten“ und „die Arbeit der Hochschulen durch Eigen- und Fremdevaluation regelmäßig bewerten zu lassen“. Wir müssen realisieren, dass in jeder Nachricht auch Auskünfte über die eigene Person enthalten bzw. verborgen sind. Dabei kann der Informationsgehalt vom Evaluierten (dem Sender) gezielt beeinflusst werden, wobei die Frage mitschwingt: „Wie tief gestatte ich Einblick in meine Persönlichkeit?“ Gleichermaßen gilt das auch für den Evaluierenden (dem Empfänger), bei dem in seiner Rolle diese Frage ebenfalls mitschwingt.

Die Evaluation soll hier nicht unnötig psychologisiert werden. Dennoch sollten die Prozessbeteiligten wissen, dass als Folge der Offenbarungsangst bestimmte, typische Verhaltensweisen gezeigt werden (z.B. Imponiergehabe, Fassadentechniken, sprachliche Mittel).

#### *e) Positives Denken*

Die bisher genannten psychologischen Aspekte haben primär einen einschränkenden Charakter für den Evaluationsprozess oder können einschränkend empfunden werden. Daher gilt es, diese Aspekte offen anzusprechen, damit sie nicht als Nadelöhr für die Evaluation wirken. Dabei kommt es insgesamt darauf an, ein Klima zu schaffen, das durch offene Kommunikation, das Empfinden, verstehen zu wollen, und durch Freude bestimmt ist. Die Motivation, etwas in Zukunft besser zu machen, das Richtige zu tun und das Richtige richtig tun, sollte alle Verhaltensweisen inspirieren. Das positive Denken schlägt sich z.B. darin nieder, dass Unzulänglichkeiten nicht kaschiert werden, sondern dass quasi eine Dankbarkeit entsteht, wenn ein „Fehler“ entdeckt wird. Die Freude, erst durch diesen „Fehler“ in Zukunft etwas besser machen zu können und erfolgreicher zu sein, ist ein sichtbarer Ausdruck des positiven Denkens. Die Beteiligten am Evaluationsprozess könnten solche Verhaltensweisen als Benchmark ansehen.

## 5. Zukunft

Die hier präferierte prozessorientierte Vorgehensweise bei der Evaluation hat sich in der Praxis durch konkrete Beispiele bereits bewährt. Für die Optimierung von Berufungsverfahren z.B. ist auf einem Workshop ein schematischer Ablauf entwickelt worden, wie in *Abbildung 4* dargestellt. An diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass sich dieser - wohlgemerkt relevante - Teilprozess innerhalb einer Hochschule mühelos in die Systematik der prozessorientierten Evaluation einfügen lässt. Das hat zwei Vorteile: Erstens ergibt die stringente Prozessorientierung eine Hilfe für die Strukturierung von operativen Abläufen. Zweitens hilft die Systematisierung nach diesem Schema den Evaluierten, das Konzept, die operativen Maßnahmen und Aktivitäten bei Berufungen vollständig und zusammenhängend darzustellen und selbst Schwächen bei der Integration in das Gesamtkonzept der Hochschule bzw. bei der Umsetzung einzelner Schritte des Prozesses zu erkennen. Es hat sich gezeigt, dass durch diese Vorgehensweisen Evaluationen ohne erheblichen Mehraufwand möglich werden, wenn die Prozesse sich eingespielt haben.

Mit dem hier skizzierten Evaluationsprogramm EVA-Q<sup>2</sup> soll ein Schritt in die Objektivierbarkeit bei der praktischen Evaluation vollzogen werden. Es ist eine der Visionen von EVA-Q<sup>2</sup>, dass Evaluationen der Lehre und For-

schung an Hochschulen zur Selbstverständlichkeit werden und somit flächendeckend mit entsprechendem Erfolg praktiziert werden.

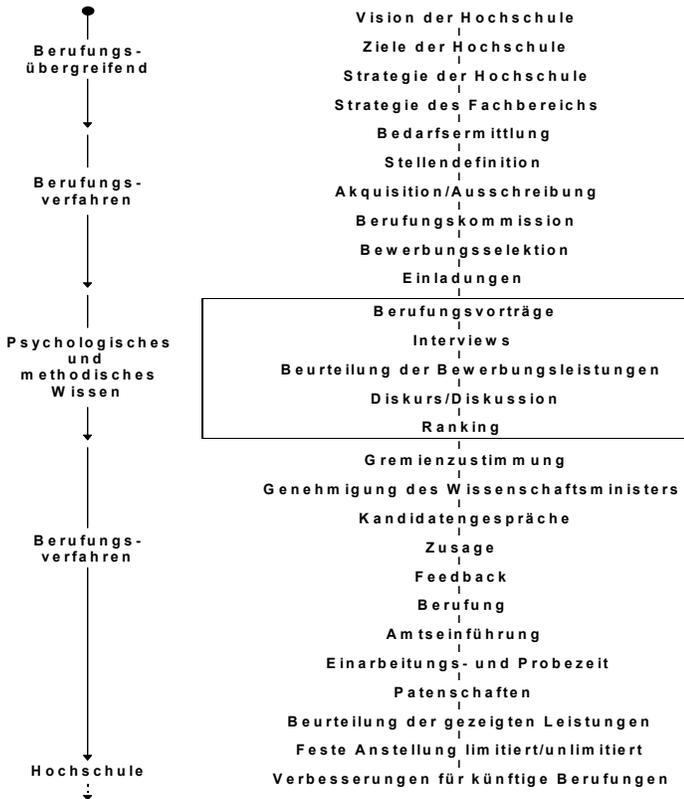


Abbildung 4: Die prozessorientierte Berufung von Professorinnen und Professoren

Die Evaluationsroutine wird helfen, dass interne und externe Evaluation zu einem immer weniger aufwendigeren Verfahren wird. Die dargestellten Nützlichkeiten einer Evaluation können in der Summe dazu führen, dass die Arbeitsfreude in Hochschulen und die Begegnungsqualität der Hochschulmitglieder dadurch nachhaltig gesteigert wird. Auch das ist eine Vision des Evaluationsprogramms EVA-Q<sup>2</sup>.

Die Vision des Evaluationsprogramms kann auch durch die Gegenüberstellung der Dialoge heute und in Zukunft dargestellt werden. Die aktuellen Erfahrungen des Verfassers in der Diskussion mit Dekanen über Evaluation haben teilweise folgenden Tenor. Auf die Frage:

„Was halten sie davon, sich mit ihrem Fachbereich evaluieren zu lassen?“ sind eine Reihe unterschiedlicher Antworten gegeben worden. Sie geben auch Einblick in die Ansichten über Evaluation an Hochschulen.

Die generelle Antwort lautete: „Gar nichts.“ Auf die nachfassende Frage: „Warum nicht?“ kamen Antworten wie: „Zusätzliche Arbeit“. - „Das haben wir bisher auch nicht gebraucht.“ - „Das machen wir erst, wenn es Vorschrift ist.“ - „Wir haben noch nie voreilenden Gehorsam gezeigt!“ - „Das muss erst einmal bewiesen werden, dass Evaluation etwas bringt.“ - „Dazu kann ich meine Kollegen nicht motivieren.“ - Oder vielsagend: „Das hat viele Gründe!“

Die Vision ist, dass eine positive Evaluationskultur entsteht. In Zukunft könnte dann der Dialog in Form eines Interviews mit einem Dekan wie folgt ablaufen:

„Ist Ihr Fachbereich erfolgreich?“ - „Ja, durchaus!“

„Woran messen Sie, dass er erfolgreich ist?“ - „An den Erfolgen!“

„Woher wissen Sie, was ein Erfolg ist?“ - „An dem Erreichungsgrad von Zielen, ermittelt durch Evaluation!“

„Wie kommen Zielsetzungen zustande?“ - „Sie werden stringent von unseren Visionen abgeleitet!“

„Wie entstehen Visionen?“ - „Durch Kommunikation und Konsensbildung innerhalb des Fachbereichs!“

„Wieso sind Sie konsensfähig?“ - „Durch ein gemeinsames Leitbild!“

„Warum benötigen sie ein Leitbild?“ - „Weil wir wissen wollen, ob wir nicht nur das Richtige, sondern auch ob wir das Richtige richtig tun - und außerdem uns die immer wiederkehrende Diskussion über Grundsatzfragen und Perspektiven des Fachbereichs zuviel Zeit geraubt hat.“

„Und wie sind sie vorher zurecht gekommen?“ - „Das fragen wir uns heute auch. Heute wissen wir, dass die harte Schale einer bürokratischen Ordnung, die lediglich formale, Statistik orientierte Rechenschaft, die inhaltliche Rechenschaftslosigkeit und die scheinbar selbstverständliche Vergeudung von Humankapital in Verbindung mit haushaltsrechtlicher Ressourcenverteilung uns in einen Dämmerzustand versetzt hat, der uns ein eigenes Weltbild schuf. Ein tatsächlicher Wettbewerb fand nicht statt. Aktive Mitglieder des

Lehrkörpers haben sich auf anderen Feldern - insbesondere außerhalb der Hochschule - persönliche Befriedigung und Anerkennung verschafft. Andere Kolleginnen und Kollegen haben die Gegebenheiten toleriert, teilweise respektiert oder sogar akzeptiert. Heute haben wir das Gefühl, tatsächlich das Richtige richtig zu unternehmen - wir können es sogar zeigen.“

Die bisherigen Erfahrungen haben deutlich gemacht, dass die stringente Prozessorientierung des Konzepts EVA-Q<sup>2</sup> ein brauchbarer Leitfaden für die praktische Evaluation darstellt. Die Aspekte

- Leitbildorientierung
- Prozessorientierung
- Diskursorientierung
- Projektorientierung

scheinen sich in der Diskussion über Evaluation als harte Kerne des Evaluationsprozesses herauszuschälen. Sie können als Fixpunkte der organisatorischen, rechtlichen und psychologischen Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen angesehen werden.

Kontakt: Professor Dr. Volkmar Liebig  
FHU Fachhochschule Ulm - Hochschule für Technik  
Prittwitzstraße 10  
89075 Ulm  
liebig@fh-ulm.de

Volkmar Liebig ist Professor an der Fachhochschule Ulm - Hochschule für Technik - für Betriebswirtschaft und Managementtechniken im Bereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Acht Jahre leitete er die Transferzentren Technische Beratung an der FHU und Mikroelektronik Ulm der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung mit Sitz in Stuttgart. Er ist Mitglied des Lenkungsausschusses der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg und befasst sich in dieser Funktion u.a. mit der Gründungsdidaktik an Hochschulen, der Existenzgründung aus Hochschulen und der Evaluation an Hochschulen. Ab dem Wintersemester 2000/2001 ist er Managing Director des Schwerpunkts Entrepreneurship und Unternehmertum an der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU) - Otto-Beisheim-Hochschule - in Vallendar/Koblenz.

Arbeitsschwerpunkte: Gründung von Unternehmen, Führung und Kommunikation in Organisationen, Umweltorientiertes Management, Modellierung von Komplexität/ Bewertungssysteme, Evaluation

# Arbeitsgruppe 1

## Organisatorische, rechtliche und psychologische Aspekte von Evaluationsprozessen an Hochschulen

Einleitendes Referat: Evaluation und Datenschutz

Dr. Frank Jendro

Landesamt für Datenschutz Brandenburg

Die (datenschutz)rechtlichen Probleme richten sich nach den Themenkreisen der konkreten Evaluation und können an Hochschulen vor allem folgende Bereiche treffen:

### **1. Organisation der Hochschule selbst**

#### a) Verwaltungsreform

Verwaltungsreform ist immer auch eine Reform des Personalkörpers: Es geht um konkrete Arbeitsplatzbeschreibungen, ggf. das Erstellen von Überhangslisten und dergleichen, mithin um Personal(akten)daten, die besonders vertraulich zu behandeln sind. Zudem sind Beteiligungsrechte des Personalrats sowie der Frauenbeauftragten (§ 59 Berliner Hochschulgesetz - BerlHG) zu beachten. Akademische Gremien (AS, Konzil) haben in diesem Bereich keine Beteiligungsrechte, da es sich nicht um Angelegenheiten der Akademischen Selbstverwaltung handelt. Sie können zwar allgemein in den Prozess mit einbezogen werden, ihnen dürfen aber keine Personaldaten außerhalb ihrer formalen rechtlichen Zuständigkeitsgrenzen bekannt gegeben werden. (s.a. §§ 70, 71, 75 BerlHG)

Gerade auch die Einschaltung externer Unternehmensberater ist in diesem Zusammenhang als besonders kritisch anzusehen, oft wird der Abschluss einer formellen Dienstvereinbarung erforderlich sein.

#### b) Gremienreform

Die Umstrukturierung der Gremien an sich ist - datenschutzrechtlich gesehen - unproblematisch. Allerdings muss bei der Ausgestaltung der Befugnisse von Gremien und Fachbereichsleitungen (Dekanate) darauf geachtet werden, dass diese sich mit den gesetzlichen Grundlagen decken. Eine Geschäftsordnung oder niederrangiges Satzungsrecht ist im Zweifel nicht aus-

reichend, Eingriffe in das Recht auf informationelle Selbstbestimmung - das Datenschutzgrundrecht - zu erlauben. Eine Veränderung diesbezüglicher Befugnisse verlangte entweder eine Änderung des BerlHG oder die Nutzung der sogenannten Erprobungsklausel.(§ 7b BerlHG)

## **2. Studium (Änderung von Prüfungsordnungen, Einführung neuer Abschlüsse, Rückmeldemodalitäten u.ä.)**

Studierende sind Mitglieder der "öffentlich-rechtlichen Körperschaft Hochschule", insbesondere Zwangsrechte der Hochschulen wie Exmatrikulation, Erhebung von Nutzungsgebühren, aber auch die Abnahme von Prüfungen und die Verpflichtung zur Abgabe personenbezogener Daten sind Eingriffe in die Rechte der Studierenden und bedürfen eindeutiger gesetzlicher Rechtsgrundlagen (z.B. Prüfungsordnungen, Gebührenordnungen und dergl.) Die Befragung von Studierenden zu Zwecken der Evaluation bedarf mangels vorhandener Rechtsgrundlagen in aller Regel der (schriftlichen) Einwilligung der Betroffenen. Datenerhebungen zu Studienzwecken i.e.S. (Studiumsverlauf, Prüfungen) sind dagegen durch § 6 BerlHG i.V.m. der Studentendatenverordnung gerechtfertigt. Als Ausweg - etwa um die Anzahl und Qualität von Abschlüssen festzustellen - bleibt die Arbeit mit anonymisierten Statistiken.

## **3. Evaluation von Lehre und Forschung**

Der mit Evaluationsprozessen überzogene Kernbereich der Universität stellt häufig die Feststellung der "Qualität von Lehre und Forschung" dar.

Einerseits stellt die allgemeine Berichtspflicht der Hochschulen nach § 41 BerlHG, die sogar verlangt, dass Personen, die einen "eigenen wissenschaftlichen oder wesentlichen sonstigen Beitrag" (§ 41 Abs.3 BerlHG) zu einem veröffentlichten Forschungsergebnis geleistet haben, ausdrücklich benannt werden müssen, eine Legitimation zur Verarbeitung von personenbezogenen Daten dar.

Andererseits erlaubt § 6 Abs.4 BerlHG die anonyme Befragung der Teilnehmenden an Lehrveranstaltungen. Es dürfen die Daten von Lehrveranstaltungen, ihrer Inhalte sowie ihre Bewertung durch die Teilnehmenden unter Bezug zu den Dozentinnen oder Dozenten erhoben und universitätsöffentlich beraten werden. Problematisch und weitgehend unregelt ist, welchen Ein-

fluss sie auf konkrete Entscheidungen (Zuteilung von Mitteln, Aufnahme der Ergebnisse in die Personalakte einer Professorin oder eines Professors) haben dürfen.

Da eine gesetzliche Regelung und Zulässigkeit solcher Befragungen vorhanden ist, muss es wohl auch möglich sein, durch den Dienstherrn zumindest universitätsintern an diese Daten anknüpfend auch personalrechtlich relevante Entscheidungen zu knüpfen. Dieses "aufsetzende Verfahren" ist dann allerdings als eine personalrechtliche Angelegenheit i.e.S. aufzufassen und als solches nicht-öffentlich zu behandeln.

Nach dem Wortlaut des BerlHG sind die zur Evaluation erhobenen Daten zudem lediglich zur Diskussion innerhalb der Hochschule bestimmt, doch da die Diskussion um sie keine Personalangelegenheit i.e.S. ist, erfolgt sie in öffentlichen Gremiensitzungen (§ 50 BerlHG) und damit bis zu einem gewissen Grade auch mit Wirkung über die einzelne Universität hinaus.

Dennoch muss ein genereller Austausch von personenbezogenen Evaluationsdaten (Fragebögen, detaillierte Ergebnisse) ohne Zustimmung der Betroffenen zwischen verschiedenen Universitäten als unzulässig angesehen werden.



# Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion

## Annette Jander

### Technische Fachhochschule Berlin

#### **Jander**

Die Arbeitsgruppen/Workshops waren als Kernstücke der Tagung gedacht, um weiterführend von den übergeordneten und theoretischeren Vorträgen vom Vortag intensiv und basisnah über die alltäglichen Stolpersteine bei der Einführung der Evaluation zu diskutieren.

Genau dies war dann im Workshop 1 leider so nicht möglich. Im Laufe des Vormittags wuchs die Gruppe auf 37 Teilnehmer/innen an. Eine Teilung der Gruppe war leider wegen Ermangelung eines weiteren Raumes nicht möglich.

Begonnen haben wir deshalb mit einer Vorstellungsrunde, die zu Kontakten und weiteren Gesprächen führen sollte. Die Gruppe wies 'alte Hasen' der Evaluation auf genauso wie viele 'Neueinsteiger'. Einige hatten konkrete Fragen, die sie gerne mit erfahrenen Kollegen/innen ausdiskutieren wollten. Andere erhofften sich generelle Informationen und Tipps zum Einstieg.

Die großen Themen kristallisierten sich schnell heraus.

#### **1. Rechtliche Grundlagen**

- Relevante Gesetzesparagrafen in Ländergesetzen, Grundgesetz und Datenschutzbestimmungen
- Garantie der Freiheit von Lehre und Forschung

#### **2. Organisatorische/psychologische Aspekte**

- Ein einheitliches Verfahren?
- Wie entsteht der Fragebogen?
- Zu welchem Zeitpunkt im Semester sollte die Befragung stattfinden?
- Evaluationsverbund?
- Wie muss der Lehrbericht aussehen? Welchem Zweck dient er?
- Organisatorische Anbindung der Evaluation innerhalb der Hochschule?

- Evaluation als Grundlage der Akkreditierung?
- Wieviel Freiwilligkeit und wieviel Zwang muss da sein?
- Wie öffentlich sind die Ergebnisse?
- Beteiligung der Studierenden
- Ist ein Ranking sinnvoll?
- Evaluation als Grundlage der Mittelverteilung?
- Ängste und Widerstände in der Hochschule abbauen

Es war nicht möglich, alle diese Themenkomplexe in den verbleibenden 2 Stunden zu diskutieren, aber es gelang uns doch, einiges davon zu umreißen. Angefangen haben wir mit dem rechtlichen Hintergrund (vgl. oben den Vortrag "Evaluation und Datenschutz" von Dr. Frank Jendro). Dazu entspann sich eine Diskussion über die Schwierigkeiten mit der Professorenschaft, die sich lieber mit dem Grundgesetz identifiziert, das „die Freiheit von Lehre und Forschung“ garantiert, als mit Landesgesetzen wie dem Berliner Hochschulgesetz (BerlHG), wo folgende Artikel zu finden sind:

#### "§5 Freiheit der Wissenschaft und Kunst

- Die zuständigen staatlichen Stellen und die Hochschulen haben die freie Entfaltung und Vielfalt der Wissenschaften und der Künste an den Hochschulen zu gewährleisten und sicherzustellen, daß die durch Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes verbürgten Grundrechte wahrgenommen werden können.
- Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation des Forschungs- und Lehrbetriebs sowie auf die Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Studiums beziehen.
- Die Freiheit der Forschung, der Lehre und des Studiums nach Maßgabe von §3 des Hochschulrahmengesetzes entbindet nicht von der Pflicht zur Beachtung der Rechte anderer und der Regelungen, die das Zusammenleben in der Hochschule ordnen."

#### "§6 Erhebung und Verarbeitung von Daten

(4)Die Hochschulen dürfen zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der Lehre die Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Lehrveranstaltungen anonym über Ablauf sowie Art und Weise der Darbietung des Lehrstoffs befragen und die gewonnenen Daten verarbeiten. Die Bezeichnung der Lehrveranstaltungen, die Namen der Lehrenden und die ausgewerteten Ergebnisse werden den Lehrenden und Studierenden bekanntgegeben und den zuständigen Stellen der Hochschule zur öffentlichen Erörterung in der Hochschule übermittelt."

Das Berliner Gesetz sagt aus, dass eine studentische Veranstaltungskritik nicht im Widerspruch zur garantierten Freiheit der Lehre und Forschung steht. Wir haben trotzdem diesen Punkt ausführlich an unserer Hochschule, der TFH Berlin, diskutiert, um Ängste abzubauen und nicht einfach nur mit Paragraphen zu wedeln. Nach nun 2 Jahren fühlt sich kaum einer der Lehrenden an der TFH noch von Evaluation akut 'bedroht'.

Wir sind im Workshop nicht mehr zu einer Diskussion über die Öffentlichkeit der Ergebnisse gekommen, die mit dem rechtlichen Thema eng verknüpft ist. Ich möchte einen Workshop zu vor allem diesem Komplex: 'Öffentlichkeit der Ergebnisse von Evaluation/Lehrbericht' anregen, vielleicht an der TFH oder auch an einer anderen Hochschule.

Offenbar wird die Lehre an der Berliner Charité seit geraumer Zeit stringent evaluiert. Am Ende des Prozesses stehen Ranking-Listen der Professoren und der Veranstaltungen und eine schrittweise bis auf 15% der Gesamtmittel erhöhte Mittelzuweisung, die aufgrund der Evaluation vorgenommen wird. Ob dies so jedoch in anderen Hochschulen durchsetzbar und durchführbar ist, ist im Moment noch nicht abzusehen. Viele Kollegen/innen sind aber durchaus der Meinung, dass ohne eine Verknüpfung mit finanziellen Anreizen, Evaluation im Leerlauf endet.

Wir haben uns dann den psychologischen Aspekten zugewandt, die man gemeinsam mit den organisatorischen Schritten betrachten sollte. Wenn man sich an der Hochschule darüber im Klaren ist, zu welchem Zweck man evaluiert und weiß, was man dadurch erreichen möchte, kann man die ersten organisatorischen Schritte planen. Dazu gehört auch immer ein Ansatz wie man den Bedenken und auch offenen Verweigerungen begegnet. Als Beispiel: Wie kann man die Anonymität der Befragung gewährleisten und wieviel Anonymität muss gewährleistet werden, dass die Evaluation angenommen wird, ohne sie zu verwässern?

Dr. Klaus Flammann vom Ausbildungszentrum der BfA in Berlin hat uns dazu die nachfolgenden Stichworte dokumentiert, die man im Hinterkopf halten sollte, um den organisatorischen Prozess unter psychologischen Gesichtspunkten entsprechend zu begleiten:

#### 1. Ziele

- Sensibilisierung für pädagogische Belange/Fragen/Probleme
- Verstärkung günstiger Einstellungen
- Änderung ungünstiger Einstellungen

## 2. Information

- Soll-Zustand (Anforderungen) und Ist-Zustand
- Kriterien (Leistung, Aufwand, Zufriedenheit)

## 3. Aufzeigen des Nutzens

- des eigenen Nutzens (höhere Arbeitsqualität, mehr Anerkennung, größere Arbeitsplatzsicherheit)
- des Nutzens der Lernenden (größere Lernerfolge, mehr Zufriedenheit, bessere Kommunikation)
- des Nutzens der Organisation (besseres Image)

## 4. Beseitigung von Bedenken/Befürchtungen/Ängsten

- Angst vor Fehlinterpretation
- Angst vor Imageverlust
- Angst vor Nachteilen bei Nichtbeteiligung (z.B. vor beruflichen Nachteilen)

## 5. Mitwirkungsmöglichkeiten

- beim Konzept
- bei der Erstellung von Evaluationsinstrumenten
- bei der Erprobung

## 6. Unterstützung

- personelle (Mitwirkung durch andere, Arbeiten im Tandem, Arbeiten in Gruppen)
- zeitliche (z.B. durch Freistellung von anderen Arbeiten)

## 7. Entscheidungsspielraum

- Beginn
- Häufigkeit
- Wahl der Instrumente
- Art der Berichterstattung
- Anzahl der Teilnehmer

## 8. Motivatoren/Vergünstigungen

- zeitliche
- finanzielle
- attraktivere Tätigkeit
- attraktivere Kontakte/Besuch von Tagungen
- ggf. beruflicher Aufstieg

## 9. Strategie der Einstellungsänderungen

- Glaubwürdigkeit der Verantwortlichen
- schrittweises Vorgehen (Vorbereitung, Pilotphase, Einsatz)
- beidseitige Information
- Diskussionsmöglichkeiten
- Verpflichtung (sich selbst gegenüber/einem Partner gegenüber/der Öffentlichkeit gegenüber)

Abschließend hat Professor Dr. Volkmar Liebig von der Fachhochschule Ulm noch einmal demonstriert - auch am Fall der Planung eines Berufungsverfahrens - wie wichtig die methodische Planung ist, um neue Verfahren zu etablieren und innerhalb der Hochschule zu einer Akzeptanz zu führen.

## 3. Ergebnisse des Workshops

Ergebnisse waren im eigentlichen Sinne nicht vorgesehen, denn es muss klar sein, dass es kein wirklich einheitliches Verfahren und *die Methode* für die Evaluation von Hochschulen geben kann. Dazu sind wir zu unterschiedlich in Zielgruppe, Größe, Weltanschauung und Motivation. Allerdings zeigt das Bewusstsein der Wichtigkeit von Evaluation als Grundlage der Akkreditierung, dass eine Annäherung der Methoden und eine Nachvollziehbarkeit bzw. eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Evaluation angestrebt werden müssen.

Der Workshop hatte ein Ziel, was ihm vorangeschickt wurde: Der Austausch der Erfahrungen, so dass gezeigt werden konnte, was es für Ansätze gibt und warum Dinge so und nicht anders unter welchen Gegebenheiten gemacht werden.

Die eine Hochschule z.B. evaluiert die Veranstaltungen in der Mitte des Semesters, so dass die Ergebnisse noch mit der gleichen Gruppe Studierender diskutiert werden können. Dies ist ein nobler Gedanke, der an unserer Hochschule - einer technischen FH mit mehr als 7000 Studierenden - aber nicht vertreten wird, da unser Augenmerk auf der Gesamtveranstaltung liegt und bestimmte Aspekte dann nie evaluiert werden: die Klausur (wofür wir einen eigenen Bogen haben) und vor allem die Semesterzeiteinteilung der Lehrenden, die im Grundstudium eine große Rolle spielt, vor allem bei der Vermittlung von Grundlagenwissen.

Eine Evaluation zum spät-möglichsten Zeitpunkt ist für die TFH also das Richtige. Eine andere Hochschule legt möglicherweise den größeren Wert auf eine Steigerung der Kommunikation zwischen Hochschullehrenden und Studierenden und bevorzugt den früheren Zeitpunkt.

Bei der Diskussion über den Zeitpunkt der Evaluation kann es also zu keinem Ergebnis kommen, sondern nur zu einer Bewertung der eigenen Position.

Es können sich so auch Punkte ergeben, für die weiterer Diskussionsbedarf *innerhalb* der Hochschule besteht. Es sollte dort ein Konsens zu kritischen Punkten erzielt werden. Im Workshop mit über 30 zu berücksichtigten Hochschulprofilen verbietet sich der Konsens quasi von selbst. In einem Punkt scheinen wir uns jedoch alle einig gewesen zu sein: Wir wollen evaluieren und wir halten Evaluation für sinnvoll.

Der Austausch von Motivationen, Entscheidungshilfen, Diskussionsbedürfnissen und vor allem die Fortführung dieser Diskussion in Evaluationsverbänden oder einzelner Kollegen/innen untereinander war unser Ziel im Workshop. In Berlin hat sich unsere Arbeitsgruppe Evaluation, an der auch die Senatsverwaltung teilnimmt, die sie ins Leben gerufen hat, zu diesem Zweck sehr bewährt.

Ich möchte auch noch einmal auf unsere Tagungsmappenpublikation „Evaluation an Berliner Fachhochschulen“ verweisen, die die Erfahrungsberichte und Methodendarstellung von 6 Fachhochschulen zum Inhalt hat. Für Nachfragen stehen wir weiterhin zur Verfügung.

# Methoden und Instrumente der Evaluation von Studium und Lehre

Professor Dr. Hans-Dieter Daniel  
Universität Kassel

## **1. Evaluation von Lehrveranstaltungen**

Befragungen von Studierenden zu den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen (häufig auch als Hörerbefragung, Unterrichtsbeurteilung und Veranstaltungskritik bezeichnet) haben im Ausland bereits eine lange Tradition. An den meisten US-amerikanischen Hochschulen gibt es studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen etwa seit 1950 (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. In den ersten Jahren stimmten nur wenige Lehrende der Befragung ihrer Studierenden zu. Heute werden über 80 Prozent der Lehrveranstaltungen, die von mindestens 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 & 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 Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer werden von der Hörerschaft seit 1969 schriftliche Befragungen in allen Lehrveranstaltungen organisiert (Ebling, 1993). Nach dem im Jahre 1998 novellierten Hochschulrahmengesetz soll die Lehre an den Hochschulen regelmäßig bewertet werden (§ 6). Nach dem neuen Hochschulrahmengesetz sind die Studierenden bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen und die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden. An der Universität Mannheim stimmte der Senat bereits im Oktober 1991 auf Antrag des Allgemeinen Studierendenausschusses der Durchführung eines entsprechenden Modellprojekts zur Evaluierung von Lehrveranstaltungen zu.

Für die Befragung der Veranstaltungsteilnehmer wurden studien- und lehrveranstaltungstypspezifische Fragebögen entwickelt, weil die Lehrangebote je nach Fach und Studienphase eine differenzierte Zielsetzung haben.

Das Frageprogramm bezog sich im Einzelnen auf folgende Variablenbereiche:

- individuelle Studienvoraussetzungen (z. B. Art der Hochschulzugangsberechtigung, Abiturnote, Abschluss einer betrieblichen Lehre oder einer 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 (z. B. fachliche Kompetenz, didaktisches Geschick und interpersonelle Kompetenz, Lesbarkeit von Folien, Qualität von veranstaltungsbegleitenden Materialien, Praxisrelevanz und Klausurbezug der Lehrveranstaltungsinhalte)
- sozio-biographische Merkmale der Lehrveranstaltungsteilnehmer (z. B. Studien- und Lebensalter, Geschlecht, Studiengang)
- Zufriedenheit mit dem Dozenten und mit der Lehrveranstaltung insgesamt
- subjektiver Lernerfolg (z. B. erwartete Noten in den Klausuren) und
- Prüfungserfolg in den Klausuren (vgl. Daniel, 1998).

In den letzten Jahren sind in Deutschland eine Fülle von Fragebögen für die Beurteilung von Lehrveranstaltungen aus der Perspektive der Studierenden entwickelt worden (für eine Übersicht vergleiche die zweibändige Dokumentation von Reissert „Evaluation der Lehre“ aus dem Jahre 1992, die Beschreibung einschlägiger Projekte und Instrumente von Hage, 1996, sowie die kommentierte Bibliographie „Evaluation der Hochschullehre“ von Rau, 1996; ferner den von Richter übersetzten niederländischen „Leitfaden für die studentische Lehrevaluation“ von Willems, Gijsselaers & de Brie, 1994). Musterfragebögen sind beispielsweise von Basler et al. (1995), Diehl (1994), Rindermann & Amelang (1994) und Webler, Domeyer & Schiebel (1993) publiziert worden.

In den englischsprachigen Ländern wird für die Unterrichtsbeurteilung sehr häufig der „Students' Evaluation of Education Quality (SEEQ)“-Fragebogen von Herbert W. Marsh eingesetzt (vgl. Marsh & Dunkin, 1992). Allein für die Untersuchung der drei Testgütekriterien Reliabilität, Fairness und Validität wurde der Fragebogen in 50.000 Lehrveranstaltungen eingesetzt; den statistischen Analysen liegen die Urteile von mehr als einer Million Studenten zugrunde. Der Fragebogen erhebt Angaben zu folgenden Dimensionen:

- Learning / Academic Value (z. B. You have learned something which you considered valuable)
- Instructor Enthusiasm (z. B. Lecturer's style of presentation held your interest during class)
- Organisation Clarity (z. B. Lecturer gave presentations that facilitated taking notes)
- Group Interaction (z. B. Students were encouraged to ask questions and were given meaningful answers)
- Individual Rapport (z. B. Lecturer made students feel welcome in seeking help / advice in or outside of class)
- Breath of Coverage (z. B. Lecturer adequately discussed current developments in the field)
- Examinations / Grading (z. B. Methods of evaluating student work were fair and appropriate) und
- Assignments / Readings (z. B. Required readings / texts were valuable).

Darüber hinaus werden die Studierenden gebeten anzugeben, wie sie die Lehrveranstaltung und den Dozenten im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen respektive im Vergleich zu anderen Dozenten an ihrer Hochschule beurteilen. Bei dem SEEQ-Fragebogen von Marsh handelt es sich um ein sogenanntes Cafeteria-System, d.h. die Lehrenden können den oben skizzierten Kernfragebogen um bis zu 40 lehrveranstaltungsspezifische Fragen ergänzen. Ferner werden eine Reihe von Angaben erhoben, die sich auf die Studierenden (z. B. Geschlecht) und den Kontext der Lehrveranstaltung (z.B. Gründe für den Besuch der Lehrveranstaltung) beziehen.

In vielen geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen – insbesondere in den seminaristischen Kursen - sind die Studierenden de facto die Träger der Lehre. Für Seminare, die vorwiegend durch studentische Referenten getragen werden, haben Gold & Mayring (1996, 1997) einen Referate-feedback-Fragebogen entwickelt. Der Fragebogen berücksichtigt Hinweise von Bromme & Rambow (1993) zur Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten sowie von Preiser (1995) zum Feedback nach Referaten.

Flächendeckende Hörerbefragungen sind vergleichsweise kostenaufwendig – auch wenn die Daten in Netzumgebungen erhoben und ausgewertet werden (vgl. Batinic, Werner, Gräf & Bandilla, 1999; Janetzko, 1999) – und werfen zahlreiche Rechtsfragen auf (vgl. Hufen, 1995). Darüber hinaus ist die Qualität der Lehrveranstaltungen sicherlich nur *ein* Faktor, der zu Erfolg und Misserfolg im Studium beiträgt.

## 2. Evaluation von Studiengängen

Vielen gilt die Befragung von Hochschulabsolventen als Königsweg der studiengangbezogenen Evaluation. Einer Studie des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung zufolge wurden allein in Deutschland bisher mehr als 200 Hochschulabsolventenstudien durchgeführt (vgl. Burkhardt, Schomburg & Teichler, im Druck). An der Universität Mannheim beispielsweise beurteilten die Absolventen im Sommersemester 1993 erstmals rückblickend ihr Studium und machten Angaben zur Berufseinmündung (vgl. Daniel, 1995, 1996). Das Erhebungsinstrument enthält insgesamt 66 Fragen mit Antwortvorgaben sowie drei offene Fragen. Im einzelnen wurden Angaben zu folgenden Themenbereichen erhoben:

1. Individuelle Studienvoraussetzungen (z.B. Alter, Geschlecht, Art der Hochschulzugangsberechtigung und Abiturnote, Berufsausbildung und Berufstätigkeit vor dem Studium, Gründe für die Wahl der Hochschule und des Studienfaches)
2. Wahrnehmung der Hochschule (z.B. Bibliothek, Computerarbeitsplätze, Studienberatung, Beurteilung der Dozenten, des Lehrangebots, der Studien- und Prüfungsorganisation sowie verschiedener Veranstaltungsarten)
3. Studienverlauf und Studienaktivitäten (z.B. Fachsemester bis zur Zwischenprüfung, Wiederholung von Prüfungen, Erwerb zusätzlicher Qualifikationen, perzipierte Studienbarrieren und vermutete Gründe für den Studienabbruch von Kommilitonen)
4. Abschlussarbeit (z.B. Themenwahl, Häufigkeit und Qualität der Betreuung, Bearbeitungszeit, Benotung)
5. Studienergebnisse (z. B. Hochschulsesemester insgesamt, Fachsemester bis zum Abschlussexamen, Gesamtnote im Abschlussexamen) und
6. Stellensuche und Berufseinmündung (z.B. Aufbaustudium, Promotion, Hilfen bei der Stellensuche, Wahrnehmung der Rekrutierungskriterien der Arbeitgeber, Dauer der Stellensuche, Ergebnis der Stellensuche, Jahresverdienst, Anfangschwierigkeiten im Beruf).

Am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel wurde ein „Handbuch zur Durchführung von Absolventen- und Arbeitgeberbefragungen“ entwickelt (vgl. Schomburg, o.J.), das Interessenten gerne zur Verfügung gestellt wird. Den Kern des Handbuchs bildet ein Musterfragebogen für Absolventen- und Arbeitgeberbefragungen, der jeweils um hochschul- und studiengangspezifische Aspekte ergänzt werden kann. Das Handbuch enthält darüber hinaus

Hinweise für die Konzeptualisierung (z.B. Festlegung der Untersuchungsziele, Bestimmung der Untersuchungsgruppe), Durchführung (z.B. Schulung der Beteiligten, Verteilung/Zustellung der Fragebögen, Sicherung einer hohen Rücklaufquote) und Auswertung von Absolventen-/Arbeitgeberbefragungen (z.B. Entwicklung eines Codeplans, Kodierung von Antworten auf offene und halbgeschlossene Fragen, Datenerfassung und -analyse mit dem Statistikprogrammpaket SPSS).

Im Rahmen einer Längsschnittstudie von Hochschulabsolventen hat das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung die bisher aufwendigste Analyse der Beziehungen von Studium und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt (vgl. Schomburg & Teichler, 1998). Im Zeitraum von 1983 bis 1995 wurden Hochschulabsolventen der Fachrichtungen Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften und Sozialarbeit/pädagogik an sieben Hochschulen (Universitäten, Gesamthochschulen und Fachhochschulen) insgesamt viermal befragt. Gefragt wurde zum Beispiel nach Qualifikationserwerb, Übergang in den Beruf, Berufsweg und Berufstätigkeit. Die Ergebnisse der Kasseler Verlaufsstudie zeigen u.a., dass Absolventen allgemeine Charakteristika des Lehrangebots (Breite, Spezialisierung, Inhalte des Studiums) positiver beurteilen als besondere Bemühungen der Hochschule um Wissenschaftlichkeit oder um Praxisbezug. Die Nützlichkeit des Studiums für den weiteren Berufsweg wird von den Absolventen je nach Fachrichtung sehr unterschiedlich beurteilt: Die meisten Wirtschaftswissenschaftler sehen ihr Studium nicht nur als nützlich für die Chance, nach dem Studium eine gewünschte Beschäftigung zu finden, sondern auch für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Auch für die längerfristige Karriereentwicklung und für ihre derzeitigen Aufgaben beurteilen sie das Studium deutlich positiv. Demgegenüber sehen die Sozialarbeiter/-pädagogen den Beitrag ihres Studiums zur Persönlichkeitsentwicklung zwar als positiv, beurteilen jedoch die Nützlichkeit für Beschäftigung und Karriere sowie die Nützlichkeit für die heutige Tätigkeit eher zurückhaltend.

In anderen Ländern hat die Befragung von Hochschulabsolventen zweifellos einen noch größeren Stellenwert als in der Bundesrepublik Deutschland. In Großbritannien und Japan gibt es bereits seit Jahrzehnten ein jährliches Berichtssystem zur Beschäftigungssituation der Hochschulabsolventen kurz nach Studienabschluss. In Australien, Frankreich, Norwegen und den USA werden regelmäßig landesweite repräsentative Absolventenstudien durchgeführt.

Ainley & Long (1994) beispielsweise berichten über eine Befragung von 50.000 Hochschulabsolventen in Australien mit dem „Course Experience Questionnaire“. Auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree) beurteilten die Hochschulabsolventen 24 Aspekte ihres Studienganges und gaben anhand eines zusätzlichen Items an, wie zufrieden sie insgesamt mit dem absolvierten Studiengang sind. Die 24 Einzelaspekte des Fragebogens lassen sich zu folgenden fünf Beurteilungsdimensionen zusammenfassen:

1. Lehrqualität
2. Klarheit von Lernzielen und Prüfungsanforderungen
3. Transparenz des Prüfungsverfahrens
4. Arbeitsbelastung
5. Förderung von Arbeitstechniken und intellektuellen Fähigkeiten.

Im Einzelnen beinhaltet der „Course Experience Questionnaire“ (Ainley & Long, 1994, S. 99) folgende Beurteilungselemente:

- It was always easy to know the standard of work expected
- The course developed my problem-solving skills
- The teaching staff of this course motivated me to do my best work
- The work-load was too heavy
- The course sharpened my analytic skills
- I usually had a clear idea of where I was going and what was expected of me in this course
- The staff put a lot of time into commenting on my work
- To do well in this course all you really needed was a good memory
- The course helped me develop my ability to work as a team member
- As a result of my course, I feel confident about tackling unfamiliar problems
- The course improved my skills in written communication
- The staff seemed more interested in testing what I had memorised than what I had understood
- It was often hard to discover what was expected of me in this course
- I was generally given enough time to understand the things I had to learn
- The staff made a real effort to understand difficulties I might be having with my work

- The course was overly theoretical and abstract
- The teaching staff normally gave me helpful feedback on how I was going
- My lectures were extremely good at explaining things
- Too many staff asked me questions just about facts
- The teaching staff worked hard to make their subjects interesting
- There was a lot of pressure on me as a student in this course
- My course helped me to develop the ability to plan my own work
- The sheer volume of work to be got through in this course meant that it couldn't all be thoroughly comprehended
- The staff made it clear right from the start what they expected from students
- Overall, I was satisfied with the quality of this course.

Gegen Absolventenbefragungen kann kritisch eingewendet werden, dass sie ein insgesamt zu positives Bild der Lehr- und Studiensituation zeichnen. Im Rahmen von Absolventenbefragungen beurteilen nur die letztendlich erfolgreichen Studenten rückblickend das Studium. Studierende, die die Hochschule gewechselt oder das Studium ganz aufgegeben haben, werden durch diese Untersuchungsform nicht erreicht. Auch kann die Befragung von Absolventen nur vage Hinweise auf mögliche Ursachen für Hochschulwechsel und Studienabbruch liefern. Aus den genannten Gründen wird nachdrücklich empfohlen, Absolventenbefragungen um Befragungen von Studienabbrechern, Hochschul- und Studiengangwechslern zu ergänzen (vgl. Schröder & Daniel, 1998; Schröder-Gronostay & Daniel, 1999; Meyer et al., 1999).

## Literatur

- Ainley, J./Long, M., *The Course Experience Survey 1992 Graduates*. Canberra 1994.
- Basler, H.-D./Bolm, G./Dickescheid, T./Herda, C., *Marburger Fragebogen zur Akzeptanz der Lehre*. In: *Diagnostica* 41(1995) 62-79.
- Batinic, B./Werner, A./Gräf, L./Bandilla, W. (Hgg.), *Online Research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen 1999.
- Bromme, R./Rambow, R., *Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre*. In: *Das Hochschulwesen* 41 (1999) 289-295.
- Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hgg.), *Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel. Im Druck.
- Daniel, H.-D., *Studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Anlage, Durchführung und Ergebnisse eines Modellprojekts an der Universität Mannheim*. In: *Hochschulrektoren-*

- konferenz (Hg.), Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998) Bonn 1998, 79-104.
- Ebling, W., Schriftliche Hörerbefragung an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften. In: A. Barz (hg. im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz), Qualität der Lehre – Verfahren der Evaluation an Hochschulen in Rheinland-Pfalz. Kaiserslautern 1993, 31f.
- Ewell, P. T., Lehrevaluation in den USA – ein Wegweiser durch die Vielfalt neuer Assessment-Ansätze. In: R. Holtkamp & K. Schnitzer (Hgg.), Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente – Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Hannover 1991, 51-64.
- Gold, A./Mayring, P., Dimensionen studentischer Seminarbewertung. Beitrag zur 6. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Frankfurt 1997.
- Hänni, H., Unterrichtsbeurteilung durch Studierende an der ETH Zürich. Zürich 1994.
- Hage, N. el, Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik – Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn 1996.
- Janetzko, D., Statistische Anwendungen im Internet. Daten in Netzumgebungen erheben, auswerten und präsentieren. München 1999.
- Preiser, S., Feedback nach Referaten. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehre. In: Das Hochschulwesen 43 (1995) 114-116.
- Rau, E., Evaluation der Hochschullehre – Eine kommentierte Bibliographie. Frankfurt a.M. 1996.
- Reissert, R., Dokumentation: Evaluation der Lehre – Aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen 1 und 2. Hannover 1992.
- Schomburg, H., Handbuch zur Durchführung von Absolventen- und Arbeitgeberbefragungen. Kassel o.J.
- Wehler, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B., Lehrberichte – Empirische Grundlagen, Indikatoren-auswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 107) Bonn 1993.
- Wilkinson, J., Der Harvard-Report – Eine Universität stellt sich auf den Prüfstand. In: R. Holtkamp/K. Schnitzer (Hgg.), Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente – Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Hannover 1992, 93-97.

## **Diskussion**

### **Thurian**

Herr Professor Daniel, Sie haben eine Korrelation zwischen den Wiederholungsprüfungen und der Studiendauer erwähnt. Nun stellt sich oft gerade in den großen Fächern, in den Ingenieurwissenschaften, in der Mathematik und in der Mechanik, am Anfang das Problem des Services. Das liegt nicht nur daran, dass die nächste Wiederholungsprüfung nicht in derselben Woche ist, sondern auch daran, dass der Stoff schwierig ist und ein gewisses Selbststudium erfordert. Es ist also wenig nützlich direkt in der nächsten Woche einen neuen Klausurtermin anzubieten, sondern wesentlich wichtiger zum Selbststudium anzuleiten.

Deshalb als Frage an Sie: Sehen Sie auch eine Korrelation zwischen Studiendauer und Betreuungsverhältnis? Dies wäre aus meiner Sicht ein zentraler Aspekt für die Studiendauer und die Qualität.

### **Saul**

Noch eine Anmerkung zu Herrn Professor Daniel. Ich kann Ihnen voll zustimmen, dass es sehr wichtig ist, dass man die Schwachstellen nicht nur aufzeigt, sondern dass man auch vom Dekanat bzw. von den für die Lehre Verantwortlichen aus versucht, diese Schwachstellen auszugleichen oder zu beseitigen, so dass auch die Studierenden diese positive Veränderungen bemerken.

Der zweite Aspekt, den ich auch sehr interessant finde, ist das „Follow-up“. Ich denke, es ist für die Evaluation im Allgemeinen sehr wichtig, dass man einen Aspekt über einen bestimmten Zeitraum von drei oder 5 Jahren betrachten bzw. verfolgen muss, um zu sehen, was sich tatsächlich gravierend verändert hat - sowohl zum Positiven als auch zum Negativen. Erst dann kann man entsprechende Auswirkungen feststellen und Konsequenzen daraus ziehen.

### **Meinhold**

Bei uns ist nie bestritten worden, dass die Studierenden Dinge beurteilen können und sollen, wie z.B. fehlende Literatur, schlechter Umgang mit Folien oder ähnliche praxisorientierte Aspekte. Dennoch kehrt die Frage immer wieder, ob Studierende fachliche Kompetenz des Lehrenden beurteilen können oder nicht. Wie gehen Sie mit diesem Einwand um? Sie haben vorherhin gesagt, die Studierenden beurteilen die Fachkompetenz durchaus richtig. Ich denke, dies entspricht auch den Erfahrungen an unserer Hochschule, aber wie gehen Sie damit um, wenn Ihnen die Kolleginnen und Kollegen genau dieses Argument entgegenhalten?

### **Pütz**

Sie haben das multifaktorielle Modell vorgestellt. Gibt es über so etwas auch Kurzfragebögen, eine Auswertung oder eine kleine Zusammenstellung, so dass man sich da ein Bild machen könnte, wie effektiv bestimmte Kurzfragebögen sind, die man dann auch umsetzen kann?

## Daniel

Zum Problem der Wiederholungsprüfungen: Wiederholungsprüfungen sollten nicht zwei Wochen nach dem ersten Klausurtermin stattfinden, sondern am Ende der vorlesungsfreien Zeit, damit die Studierenden nicht ein ganzes Semester verlieren, aber gleichzeitig auch genügend Zeit eingeräumt bekommen, sich auf die neue Prüfung vorzubereiten.

Zum Betreuungsverhältnis und der damit zusammenhängenden Fachstudien-dauer: Wir haben regelmäßig die Betreuungsrelation in Beziehung gesetzt zur Fachstudien-dauer und leider keine Korrelation gefunden. Sie können das in einer Vielzahl von Veröffentlichungen nachlesen. Es gibt Fachbereiche mit einer sehr schlechten Betreuungsrelation, die aber gleichzeitig den Studiengang so organisieren, dass man dennoch in relativ kurzer Zeit den Abschluss machen kann, und andere Studiengänge mit phantastischen Betreuungsrelationen, bei denen aber die mittlere Fachstudien-dauer 15 Semester beträgt.

Zur Beurteilung der Fachkompetenz durch Studierende: Meiner Meinung nach sind Hochschulen schlecht beraten, wenn sie den Standpunkt einnehmen, dass Studierende im Hinblick auf die fachliche Kompetenz der Lehrenden nicht urteilsfähig seien. In Mannheim haben Studierende und Absolventen jeweils die fachliche, didaktische und interpersonale Kompetenz der Lehrenden beurteilt. Im Rahmen der Absolventenbefragung haben wir beispielsweise gefragt, wie wichtig diese drei Aspekte für die Wahl von Lehrveranstaltungen waren. Mit großem Abstand wurde die fachliche Kompetenz der Lehrenden an erster Stelle genannt – mit Ausnahme der Juristen, da scheint die didaktische Kompetenz im Vordergrund zu stehen.

Sinn und Nutzen von Kurzfragebögen: Sicherlich ist es möglich, die sehr umfangreichen Fragebögen, die wir in Mannheim entwickelt haben, einer Faktorenanalyse zu unterziehen, um die dem Frageprogramm zugrundeliegenden Dimensionen und die jeweiligen Markiertvariablen zu ermitteln. Auf diese Weise könnte sicherlich ein Kurzfragebogen auf mathematisch-statistische Weise entwickelt werden. In Mannheim sind wir zu Kurzfragebögen gekommen, indem wir die Lehrenden aufgefordert haben, in den jeweiligen Fragebögen jene Beurteilungsaspekte zu markieren, die sie für eine öffentlich-vergleichende Darstellung der Befragungsergebnisse für geeignet halten. Auf die Weise ist eine Liste von etwa 20 Beurteilungsaspekten entstanden. Öffentlich ausgehängt wurde ein Tableau, dem die Studierenden entnehmen konnten, wie die einzelnen Lehrveranstaltungen im Hinblick auf

diese 20 Aspekte beurteilt worden sind. Bei dieser Vorgehensweise standen weniger statistische Fragen im Vordergrund als vielmehr der Konsens im Kreis der Betroffenen. Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist allerdings, dass alle Lehrenden in die Veröffentlichung der Befragungsergebnisse schriftlich einwilligen.

### **Bittner**

Zwei ganz kurze Fragen: Erstens haben Sie gesagt, dass den Fachhochschulen für den internen Evaluationsprozess die statistischen Daten aus den amtlichen Statistiken zur Verfügung gestellt werden sollen. In NRW haben wir im Rahmen des Qualitätspaktes die Erfahrung gemacht, dass fast alle Daten, die wir bekommen haben, nicht korrekt waren. An der Fachhochschule, an der ich arbeite, werden die zentral von der Hochschule selbst erfassten Daten aus der Hochschulstatistik den Fachbereichen für ihre Evaluationsaktivitäten zur Verfügung gestellt.

Ich denke nicht, dass hier die Befürchtung berechtigt ist, dass die Daten von den Fachbereichen geändert werden könnten, da ihnen diese von zentraler Stelle zur Verfügung gestellt werden und nicht von den Fachbereichen selbst in den Prozess eingebracht werden.

Zweitens hatten Sie einen Zusammenhang hergestellt zwischen der Abiturnote und dem Studienerfolg. Haben Sie in diesem Zusammenhang berücksichtigt, ob die Studienanfänger direkt nach dem Abitur ins Studium gegangen sind, oder ob sie zwischenzeitlich eine Ausbildung gemacht haben? Würde dies das Gesamtergebnis vielleicht verändern? So wie ich Sie verstanden habe, war doch die Korrelation: bessere Abiturnote = kürzeres Studium, weil größerer Studienerfolg.

### **Daniel**

Um Ihre letzte Frage zuerst aufzunehmen: Wir haben beispielsweise bei den Betriebswirten danach gefragt, ob sie vor Aufnahme des Studiums eine kaufmännische, nicht-kaufmännische oder gar keine Berufsausbildung abgeschlossen haben und festgestellt, dass diese Frage sehr stark mit dem Studienerfolg und der Studiendauer korreliert. Die Betriebswirte, die vor ihrem Studium bereits eine kaufmännische Berufsausbildung abgeschlossen haben, hatten kürzere Studienzeiten und bessere Examensergebnisse. Betriebswirte, die vor Aufnahme des Studiums ein Wirtschaftsgymnasium besucht hatten, haben demgegenüber keineswegs schneller und erfolgreicher studiert.

Zu Ihrer anderen Frage: Mir sind nur ganz wenige Beispiele in den letzten Jahren bekannt geworden, wo die Angaben der amtliche Statistik zu Schwundquoten und Studiendauer nicht gestimmt haben. Deshalb möchte ich dafür plädieren, für die Evaluation von Lehre und Studium die Daten der amtlichen Statistik zu verwenden. Evaluationen sollten so angelegt sein, dass Datenerhebung, -aufbereitung und -präsentation die Wissenschaftler nicht zu sehr von ihren primären Aufgaben in Lehre und Forschung abhalten.

# Arbeitsgruppe 2

## Methodische Aspekte der (Massen-)Datenverarbeitung

Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion  
Andrea Lohmann-Haislah, Fachhochschule für Technik und  
Wirtschaft Berlin

Dr. Thomas Buhl, Universität Jena  
Thorsten Schomann, Universität Leipzig

### 1. Gliederung und leitende Fragen zum Workshop-Thema

Rahmenbedingungen

- Wer muss wann was tun und was wird dafür gebraucht?

Information /Bedarfserhebung

- Freiwilligkeit der Teilnahme?
- Anonymität der Teilnahme /der Ergebnisrückmeldung?
- Wie viele Einheiten stehen gleichzeitig zur Evaluation an?
- In welchem Turnus sollen Erhebungen erfolgen?

Verteilung der Fragebögen

- Welcher Verteilungsmechanismus ist sinnvoll?

Rücklauf

- Termine/Stoßzeiten?
- Woher kommt die Information, wer welche Ergebnisse zurückgemeldet bekommt?
- Schulung der Hilfskräfte!

Datenerfassung

- 

Auswertung

- Wem wird zurückgemeldet?
- Welche Automationsmöglichkeiten bieten die Programme?

Rückmeldung

- 

... und dann?

- Wissenschaftliche Nutzung der Evaluationsdaten?
- Datenschutz /Arbeitnehmer-Rechte
- Öffentlichkeitswirksamkeit

## 2. Stichworte zu Zielsetzungen und Vorgaben für das Universitätsprojekt „Lehre“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Projektleiter: Professor Dr. Rolf Steyer

### a) Teilprojekt „Evaluation“, Dr. Thomas Buhl, Dr. Ivailo Partchev

- Vorschläge für die nutzbringende Einbindung der Evaluation der Lehre und der Qualitätssicherung in die Strukturen der Universität nach Maßgabe des Hochschulsonderprogramms (HSP III) erarbeiten.
- Ein unaufwendig einsetzbares Feedback-System für die Lehrenden entwickeln, mit Hilfe dessen die Qualität der *einzelnen Lehrveranstaltungen* optimiert werden kann. Erhoben werden kann ein repräsentatives Bild davon, wie die Studierenden eine Veranstaltung wahrnehmen. Eingesetzt werden ein universitätsweiter Fragebogen-Stammteil und fachspezifische Fragebogen-Module.
- Ein Verfahren zur Beschaffung und Aufbereitung von Daten, die für die Organisation und Dokumentation der *Lehre insgesamt* hilfreich sind, exemplarisch entwickeln. Diese Daten können Aufschluss über das tatsächliche Studierverhalten geben und sind bei der Erstellung bzw. Anpassung von Studienplänen und Koordination von Lehrveranstaltungen nützlich.
- Bei der Entwicklung der Fragebögen und der Auswertung der Daten sind sozialwissenschaftliche Standards zu wahren, um zu zuverlässigen Daten und erfolgversprechenden Handlungsempfehlungen zu gelangen. Die Besonderheiten der Fächer sind zu berücksichtigen, um angemessene Verfahren für den praktischen Einsatz zu entwickeln.

### b) Teilprojekt „Qualitätsentwicklung“ (neues Teilprojekt seit Mitte 1999), Susanne Volkmar, M.A. / Jörg Voigt, Dipl.-Psych.

- Anregen, koordinieren und sammeln von möglichen Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Lehre
- Einholen und bewerten von Dienstleistungsangeboten von innerhalb und außerhalb der Universität
- Verfolgen von Initiativen der Lehrenden und weiterverbreiten erfolgreicher Initiativen
- Inneruniversitäre Repräsentation und Information über das Qualitätsmanagement der Lehre an der Friedrich-Schiller-Universität
- Akquisition von Mitteln für Qualitätssicherungsprojekte
- Kooperation mit den Partneruniversitäten in Halle und Leipzig in Fragen der Qualitätssicherung

Kontakt:  
Dr. Thomas Buhl  
Lehrstuhl für Methodenlehre und Evaluationsforschung  
Friedrich-Schiller-Universität  
Am Steiger 3, Haus 1  
07743 Jena  
Tel: 03641 /9-45239  
Fax: 03641 /9-45232  
email: Thomas.Buhl@uni-jena.de  
<http://www.uni-jena.de/svw/metheval/Projekte/Evaluation/anfang.htm>

### **3. Stichworte zur Arbeit der Geschäftsstelle Evaluation an der Universität Leipzig**

Ursprünglich mit dem Ziel der Neuordnung des Lehrberichtsverfahrens an der Universität Leipzig gegründet, ergab sich aus den notwendigen Arbeiten ein Netz von Kontakten.

Partner in der Arbeit der Geschäftsstelle Evaluation sind an der Universität Leipzig fünf Gruppen:

- mit anderen Bereichen der universitären Verwaltung wird die Beschaffung von Verwaltungsdaten, ihre Aufarbeitung sowie die Vielfältigung des Lehrberichtes der Universität Leipzig koordiniert;
- gemeinsam mit dem Rektorat werden Gespräche mit den Fakultäten geführt sowie konzeptionelle Vorarbeiten z.B. für die LEU geleistet. Auf Anfrage werden allgemeine Zuarbeiten übernommen;
- die Fakultäten werden bei der Verfassung der Lehrberichte durch Zuarbeit von Daten, Informationen über das Verfahren sowie bei der Erarbeitung, Durchführung und Auswertung von Befragungen unterstützt;
- die Studierenden werden durch regelmäßige Kontakte für das Thema Evaluation sensibilisiert und ebenso wie die Fakultäten bei Erarbeitung, Durchführung und Auswertung von Befragungen unterstützt;
- mit einer Reihe von Projekten schließlich werden Konzepte (z.B. zur Umgestaltung des Lehrberichtsverfahrens) erarbeitet und Hilfsangebote (z.B. Fragebögen und didaktische Schulungen) unterbreitet.

Im Rahmen der LEU gibt es daneben Partner an anderen Universitäten:

- als externe Partner arbeitet die GS darüber hinaus mit entsprechenden Einrichtungen an der MLU Halle und der FSU Jena bei der konzeptionellen Erarbeitung der gemeinsamen externen Evaluation und ihrer Betreuung und Begleitung zusammen.

In den letzten zwei Jahren ist die Geschäftsstelle Evaluation durch ihre Arbeit an der Universität Leipzig damit zum zentralen Ansprechpartner in Sachen Evaluation geworden.

Kontakt:

Dr. Solvejg Rhinow, Thorsten Schoman M.A.  
Universität Leipzig, Akademische Verwaltung

Geschäftsstelle Evaluation

Goethestraße 6

04109 Leipzig

Tel.: 0341/97-32006, -21047

Fax: 0341/97-32099

E-Mail: [rhinow@rz.uni-leipzig.de](mailto:rhinow@rz.uni-leipzig.de)

<http://www.uni-leipzig.de/~eval/>

Homepage: [www.uni-jena.de/sww/metheval/Projekte/Evaluation/anfang.htm](http://www.uni-jena.de/sww/metheval/Projekte/Evaluation/anfang.htm)

#### 4. Software zur Fragebogenerfassung

Name	Webadresse	Preis
Captiva Genesis	<a href="http://www.capticasw.com/">http://www.capticasw.com/</a>	\$ 4.000
Ethnos	<a href="http://www.mediaform.de/">http://www.mediaform.de/</a> (nur mit Mediaform Belegleser, wird nicht mehr vertrieben)	?
FBS (FH Heilbronn)	<a href="http://www.fbs.fh-heilbronn.de/">http://www.fbs.fh-heilbronn.de/</a>	kostenlos
FineReader	<a href="http://www.abbyy.com">http://www.abbyy.com</a>	150-3.500DM
FormPro	<a href="http://www.formpro.de">http://www.formpro.de</a>	6.300-11.000 DM
FormsRec	<a href="http://www.icr.de">http://www.icr.de</a> (Support nur bei Abschluss eines Service-Vertrages)	18.700→60.000DM
Remark	<a href="http://www.principiaproducts.com/products/rmk40.htm">http://www.principiaproducts.com/products/rmk40.htm</a>	\$ 449
TeleForm	<a href="http://www.cardiff.com/">http://www.cardiff.com/</a>	ca. 4.100DM

#### 5. Befragungen online

Inquiry	<a href="http://inquiry.fh-weingarten.de/">http://inquiry.fh-weingarten.de/</a>	kostenlos
Projekt Evalis	<a href="http://paedglo.psychol.uni-giessen.de/evalis/">http://paedglo.psychol.uni-giessen.de/evalis/</a>	?
CGI2SPSS	<a href="http://www.uni-jena.de/svw/metheval/Projekte/Evaluation/CGI2SPSS/cgi2spss.docu.deutsch.html">http://www.uni-jena.de/svw/metheval/Projekte/Evaluation/CGI2SPSS/cgi2spss.docu.deutsch.html</a>	kostenlos

#### 6. Datenschutzgesetz und Landeshochschulgesetze im Netz

Bundesdatenschutzbestimmungen: <http://www.bfd.bund.de/information/info1/info107.htm>

Landeshochschulgesetz Berlin: <http://www.hu-berlin.de/hub/fakten/berlhg/berlhg.htm>

Landeshochschulgesetz Sachsen: <http://www.smwk.de/gesetze/shg/shg.html>



# Externe Evaluation - Erfahrungen und konzeptionelle Schlussfolgerungen Hermann Reuke Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)

Die Evaluation von Lehre und Studium in den niedersächsischen Hochschulen ist in drei Stufen gegliedert:

Auf der ersten Stufe findet die interne Evaluation statt. In dieser Evaluation reflektieren die Fächer anhand eines von der ZEvA herausgegebenen Leitfadens ihre eigene Situation, betrachten die Qualität von Lehre und Studium und fassen die Stärken und Schwächen ihres Fachbereichs in diesem Punkt zusammen.

In der zweiten Stufe wird eine externe Evaluation organisiert, zu der die ZEvA eine Gutachtergruppe für dieses Fach zusammenstellt, die Selbstreports aus den Fächern analysiert und in einer Vor-Ort-Begutachtung nach einer ebenfalls von der ZEvA entwickelten Regie Gespräche mit allen relevanten Beteiligten des Fachbereichs führt.

Und schließlich werden in einer dritten Stufe von den Fachbereichen Stellungnahmen und Maßnahmenprogramme entwickelt, in denen sie auf die Empfehlungen der Peer-groups eingehen.

Bevor ich auf die externe Evaluation im Detail eingehe, möchte ich noch einmal die Aufgaben und Ziele der Evaluation von Lehre und Studium benennen.

Generelles Ziel der Evaluation ist eine Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Damit einher geht die Analyse des Ist-Zustandes, eine Bewertung der Stärken und Schwächen und die Entwicklung von neuen Perspektiven. Gerade diese Aufgabe ist von zunehmender Bedeutung, da die Fachbereiche von einer Evaluation besonders dann profitieren, wenn sie mit den Gutachtern auch über die Entwicklung neuer Perspektiven und künftige Hochschulstrategien diskutieren können. Als drittes Ziel wäre die Förderung der internen Diskussion aller Statusgruppen in der jeweiligen

Hochschule oder besser, in den jeweiligen Fachbereichen oder der Lehreinheit zu nennen.

Schließlich geht es um die Förderung der Interaktion zwischen den Fachbereichen an den verschiedenen Hochschulen. Dabei handelt es sich in der Regel um die Fachbereiche der gleichen Disziplin, die auf diese Weise selbstverantwortlich eine Art *benchmarking* organisieren können. Darüber hinaus sehen wir, dass die Herstellung bzw. Verbesserung der Informationsbasis für Planungsentscheidungen der Hochschulen ebenfalls mit den Evaluationen verbunden werden.

Und schließlich, wir nähern uns gewissermaßen den von der Öffentlichkeit bevorzugten oder in den Vordergrund gestellten Zielen, geht es in der Evaluation von Lehre und Studium um die Rechenschaftslegung des Faches gegenüber der Öffentlichkeit und dem Staat. Diese Ziele könnte man zusammenfassen zu dem Motto: Die Stärkung der Autonomie der Hochschulen durch die Evaluation von Lehre und Studium.

Die ZEvA hat seit 1995 weit mehr als 100 externe Evaluationen an den niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen organisiert. Dabei hat sie bis auf wenige Ausnahmen alle großen Fächer des gesamten Studienspektrums in diesem Bundesland in Augenschein genommen.

Zunächst möchte ich über einige allgemeine Erfahrungen der Agentur berichten. Eine Evaluation war in dem Maße erfolgreich, in dem sie beim Fachbereich auf Akzeptanz gestoßen ist. Das bedeutet, dass sich eine Evaluation gegen den Willen eines Fachbereichs nicht erfolgreich organisieren lässt. Dazu gehört auch, dass die Evaluation besonders dann erfolgreich gewesen ist, wenn sie in dem Fach verankert ist, d.h. wenn alle relevanten Statusgruppen an der Evaluation beteiligt wurden. Hierbei ist es unserer Erfahrung nach überhaupt nicht notwendig, auf Paritäten in Kommissionen zu achten, wie sie etwa die Hochschulgesetze vorschreiben. Wichtig ist, dass Lehrende und Studierende gleichberechtigt in einem Fachbereich an der Evaluation teilhaben können.

Eine weitere Erfahrung ist, dass die erstmalige Evaluation eines Faches eines Impulses von außen bedurfte. Es gibt zwar einschlägige Empfehlungen des Wissenschaftsrats und der Hochschulrektorenkonferenz, die seit 4-5 Jahren vorliegen, dennoch ist es eher die Ausnahme, dass Fachbereiche eine Evaluation ohne einen zusätzlichen Impuls im umfassenden Sinne organisiert.

Die weitere Erfahrung ist, dass die Qualitätssicherung in Lehre und Studium durch handlungsorientierte Gutachterempfehlungen erleichtert wird. In den ersten Evaluationsverfahren haben Gutachter vorwiegend qualitative Einschätzungen der Situation in Lehre und Studium vorgenommen und sich noch nicht durchgerungen, handlungsorientierte, konkrete Gutachterempfehlungen zu geben. Das hat dazu geführt, dass sich die Fachbereiche gelegentlich schwer getan haben, auf solche gutachterlichen Einschätzungen zu reagieren und zugleich Prüfaufträge, Empfehlungen zu identifizieren, denen dann konkrete Maßnahmen seitens der Fachbereiche folgen können. Insofern ist die Betonung auf *handlungsorientiert* zu legen.

Die handlungsorientierte Gutachterempfehlung macht es den Fachbereichen in der Tat leichter, anschließend in einen Qualitätssicherungsprozess einzusteigen. Wir haben überdies gesehen, dass der mit einer erstmaligen Evaluation verbundene Aufwand relativ groß ist. Man sollte demnach durchaus ehrgeizige Ziele in einem ersten Evaluationsverfahren verfolgen, damit sich die Evaluation auch lohnt. Man kann umgekehrt sagen, dass eine Verminderung der Ziele und des Spektrums der Evaluation nicht automatisch zu einer Verringerung des Aufwands führt.

Zu dem Konzept der Evaluation gehört, dass die evaluierten Fachbereiche Vorschläge für die Zusammensetzung der Gutachtergruppe vorlegen können. Wir haben gesehen, dass es sich bewährt hat, dass Fachbereiche Gutachter vorschlagen können. Die gelegentliche Befürchtung, damit werden nur Gutachter präsentiert, die unter einem großen Wohlwollen in den entsprechenden Fachbereichen evaluieren, hat sich nicht bestätigt. Wir sehen immer wieder, dass die Gutachter auch in der Peer-group selbst um ihr *standing* ringen und sich insofern hüten werden, zu positive und wohlwollende Betrachtungen über den Fachbereich anzustellen, aus dem sie vorgeschlagen wurden. Dennoch, das halten wir für einen positiven Effekt, verstehen sich die Peers in der Regel als Vertreter des Fachs und verhalten sich insgesamt konstruktiv.

Seit 1995 hat die ZEvA Erfahrungen in der Evaluation von Lehre und Studium gesammelt, die zu einem Zuwachs an Erwartungen und damit auch zu einer größeren Verantwortung geführt haben. Ich habe eingangs zwar nur sehr kurz die Entscheidungsprozesse und grundlegenden Strukturen der Evaluation geschildert. Sie können sie natürlich in den Publikationen und Handbüchern der ZEvA nachlesen, sodass ich jetzt darauf verzichten will, ins Detail einzusteigen; aber als eine Erfahrung kann ich gewissermaßen mitteilen, dass wir diese generellen Entscheidungsprozesse und grundlegen-

den Strukturen auf der Basis von mehr als 100 Begutachtungsverfahren an den einzelnen Fachbereichen nicht verändern mussten.

Neben diesen allgemeinen Erfahrungen lassen sich noch einige weitere Erfahrungen mitteilen. Zunächst sind die Gutachten insgesamt im Laufe der Zeit etwas detaillierter geworden, in den Empfehlungen präziser und damit insgesamt besser. Wir haben inzwischen auch Absolventen als Gutachter in die Peer-groups integriert. Dahinter stand der Wunsch einiger Hochschulen, ursprünglich auch Studierende in die Peer-groups einzuladen. Wie sie wissen, soll keiner unserer Gutachter aus dem Bundesland Niedersachsen kommen. Das angewendet auf die Studierenden macht aber die Mitwirkung nichtniedersächsischer Studierender sehr schwierig, da dort die Motive für eine Beteiligung einer solchen Evaluation weitgehend fehlen. Daher sind wir auf Absolventen und Absolventinnen zugegangen, wobei uns hier insbesondere daran liegt, dass dieser Personenkreis zeitnahe Erfahrungen mit dem absolvierten Studium haben und aus dieser Perspektive die Belange der Studierenden in den Evaluationen sehr gut erkennen und vertreten können.

Insgesamt haben wir die methodischen Hilfestellungen für die Fachbereiche, aber auch für die Gutachter noch einmal ausgeweitet und den Betreuungsaufwand während der internen Evaluation und den sogenannten pre-audits, also Besuchen, die unmittelbar vor einer externen Evaluation stattfinden, intensiviert.

In allen unseren Evaluationsverfahren haben wir es mit einer Mischung aus quantitativen und qualitativen Angaben zu tun. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Bereitstellung quantitativer Angaben den Hochschulen nach wie vor große Schwierigkeiten bereitet. Es gibt kaum eine Tabelle, die, wenn sie denn mit Angaben aus den Statistischen Landesämtern oder den Wissenschaftsministerien verglichen wird, mit den Zahlen der Hochschulen übereinstimmt.

Unsere Schlussfolgerung daraus ist, dass wir die quantitativen Angaben, also das Datenset in den Evaluationen wiederum ein wenig reduziert haben. Die Fristen für Stellungnahmen und Maßnahmenprogramme sind inzwischen gekürzt worden; ursprünglich haben wir den Fachbereichen ein Semester Zeit gelassen, solche Stellungnahmen und Maßnahmenprogramme zu erarbeiten. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass die Hochschulen diese durchaus langen Fristen dazu nutzen, diese Aufgaben zunächst hinauszuschieben; angesichts der vielfältigen Aufgaben in der universitären Selbstverwaltung eine eher plausible Vorgehensweise. Da wir aber den roten Faden, den Im-

puls dieser Evaluation nach der externen Begutachtung weiter nutzen möchten, liegt uns daran, dass sich die Fachbereiche unmittelbar nach Abschluss einer externen Evaluation um Qualitätssicherungsmaßnahmen bemühen. Insofern hat eine Verkürzung der Fristen den Hochschulen eher geholfen als geschadet.

Die Qualität der internen Evaluation hat einen wesentlichen Anteil an der Qualität der externen Evaluation. Man kann beinahe sagen: Wenn die interne Evaluation nicht zu einem selbstkritischen, reflexiven Umgang mit der Situation in Lehre und Studium geführt hat, profitiert ein solcher Fachbereich von der externen Evaluation relativ wenig. Denn enthält man den Gutachtern die eigene Situation vor, so erschwert man ihnen zugleich die detaillierte und konstruktive Auseinandersetzung mit den Verhältnissen in Lehre und Studium.

Wir haben beobachtet, dass eine Reihe von Hochschulverwaltungen in ihren Abteilungen inzwischen Evaluationsbeauftragte benannt haben, die die Fächer der Hochschulen in der Umsetzung der internen Evaluation unterstützen.

Und schließlich die letzte Erfahrung: Der Ressourcenbedarf für eine Evaluation lässt sich relativ zuverlässig ermitteln.

Welche Schlussfolgerungen kann man aus diesen Erfahrungen in der externen Evaluation ziehen?

Erstens: Die interne und externe Evaluation sollte als integrativer Prozess aufgefasst werden. Nach unserer Einschätzung bleibt eine interne Evaluation ohne eine Peer-review und ohne die Betrachtung von außen nicht wirklich erfolgreich. Umgekehrt ist eine externe Evaluation nicht wirklich sinnvoll, wenn ihr nicht die interne Evaluation eines Fachbereichs vorausgegangen ist.

Zweitens: Man muss deutlich machen, dass die Evaluation ein kontinuierlicher Prozess ist, der gewissermaßen eine dauerhafte Aufgabe in einem Fachbereich und einer Lehreinheit darstellen kann. Er ist allerdings ein Prozess mit klar definierten Abschnitten, in denen jeweils qualitative Betrachtungen angestellt und Maßnahmen umgesetzt werden sollen.

Eine weitere Schlussfolgerung ist, dass die Gutachtervorbereitungen große Aufmerksamkeit verdienen. Es scheint ausgesprochen sinnvoll zu sein, zu Beginn eines Verfahrens mit Gutachtern noch einmal über den Referenzrahmen für die Beurteilung einer Qualität in Lehre und Studium zu diskutie-

ren, dieses zu protokollieren und möglicherweise - an diesem Schritt arbeiten wir zur Zeit -, dies auch mit den Evaluationsberichten selbst zu publizieren.

Eine ebenfalls wichtige Schlussfolgerung ist, dass die Hochschulleitungen besser in die Evaluationsverfahren eingebunden werden sollen, da sie in einem weiteren Schritt zu Partnern der Zielvereinbarungen innerhalb der Hochschule werden und daher von Beginn an die Möglichkeit haben sollten, Einblick in die jeweiligen Evaluationsverfahren zu nehmen.

Auf der Ebene des Fachbereichs scheint es sehr wichtig zu sein, die Verantwortlichkeiten für das Follow-up klar zu benennen und zugleich die Maßnahmenprogramme mit einer zeitlichen Perspektive, auch für die einzelnen Schritte, zu verbinden. Es ist ebenfalls sehr hilfreich, die Auswirkungen der Evaluation in einem Fachbereich zu bilanzieren und sie einer weiteren Betrachtung und Reflexion zu unterziehen.

Des Weiteren erscheint es uns wichtig, in den Evaluationsverfahren durchaus eine methodische Vielfalt zu ermöglichen. Die Erfahrungen zeigen, dass Fachbereiche in der methodischen Umsetzung der Evaluation auf ihre jeweiligen Stärken zurückgreifen sollten. Es gibt eben nicht den *einen* Weg, Evaluation von Lehre und Studium zu betreiben und Qualitätssicherung zu organisieren.

Die weiteren Schlussfolgerungen bzw. Erfolgsfaktoren für ein Evaluationsverfahren sollten sein, dass die Organisation dieser Evaluationsverfahren generell nach wie vor in der Trägerschaft der Hochschulen liegt. Und es ist ausgesprochen hilfreich, zu Beginn eines Evaluationsverfahrens klare Ziele festzulegen, da die Aufgaben und Ziele der Evaluation durchaus ein ganzes Spektrum beinhalten, das, wenn man es auf der Ebene einzelner Ziele betrachtet, auch nicht unbedingt widerspruchsfrei sein muss. Man sollte sich auch frühzeitig über die Dimension der Qualität verständigen, die in einem Evaluationsverfahren Priorität haben soll.

Die Evaluation selbst sollte offen und transparent gestaltet werden; zugleich kann man einen Fachbereich nur ermuntern, auch den Mut zur Lücke zu haben. Wir sehen gelegentlich, dass einzelne Felder der Evaluation, etwa die Einschätzung des Studienprogramms durch die Absolventen, nicht zu organisieren sind, da bisher keine systematischen Absolventenbefragungen vorgenommen wurden. Aber allein die Tatsache, dass ein solches Feld im Rahmen einer Evaluation offen bleiben muss und zunächst nicht bearbeitet wer-

den kann, sollte nicht dazu führen, das Evaluationsverfahren insgesamt auszusetzen. Die Ergebnisse der internen Evaluation, die Beschreibung des Ist-Zustandes der entwickelten Perspektiven und die Verbesserungsvorschläge sind zu dokumentieren. Wir haben immer wieder beobachten können, dass die Qualität des Abschlussberichts und des Selbstreports auch über den Erfolg der Peer-review mitentscheidet.

Und schließlich eine letzte Schlussfolgerung, die ich so überschreiben würde: Die Mitentscheidung über die Ergebnisse und die Verfahren einer internen Evaluation sollte ausschließlich über die Mitwirkung an diesem Verfahren organisiert werden.

Es hat sich immer wieder als störend herausgestellt, wenn sich bestimmte Schlüsselakteure in einem Fachbereich an der Evaluation, also an der Erarbeitung einer Betrachtung von Stärken und Schwächen im Fachbereich selbst zunächst nicht beteiligen, dann aber, wenn die Ergebnisse vorliegen, aus Unzufriedenheit darüber versuchen, Einfluss auf die Feststellungen und Ergebnisse zu nehmen.



# Arbeitsgruppe 3

## Aspekte der externen Evaluation an Hochschulen

Zur externen Evaluation. Ein Erfahrungsbericht.  
Professor Dr. Franz Herbert Rieger  
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin

Sehr geehrte Damen und Herren,

zunächst möchte ich mich und meine Hochschule kurz vorstellen.

Ich bin seit Herbst 1996 der Erste Prorektor der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin. Davor war ich der Beauftragte für Entwicklung und Evaluation an dieser Hochschule. Die Fachhochschule für Wirtschaft ist die einzige staatliche Hochschule in Deutschland, die ausschließlich wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge anbietet. Mit einer Gesamtzahl von etwas mehr als 3000 Studierenden gehört die FHW zu den größeren Anbietern von betriebswirtschaftlichen Studiengängen in Deutschland. Das Angebot der FHW besteht aus drei grundständigen Studiengängen und mehreren Aufbaustudiengängen. Als grundständige Studiengänge werden der Studiengang „Wirtschaft“, der größte Studiengang an der FHW, der Studiengang „Wirtschaftsingenieurwesen (Fachrichtung Umwelt)“ und der internationale Studiengang „European Business Administration“ angeboten. Unter den sieben Aufbaustudiengängen spielen vor allem die MBA-Studiengänge, die z.T. schon seit 1992 angeboten werden, eine herausragende Rolle.

Mein Thema ist die externe Evaluation. Also jene Evaluation, die durch externe Sachverständige erfolgt (Peer-Review). Eine externe Evaluation setzt in der Regel eine interne voraus, da diese die notwendigen Informationen für die externe Evaluation liefert. Im Prinzip könnten die interne und externe Evaluation die gleichen Sachverhalte zum Gegenstand haben, doch ist dies in Wirklichkeit nicht so. Die laufende interne Evaluation ist – soweit sie nicht der Vorbereitung einer externen Evaluation dient – eher auf die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen gerichtet und nicht auf den Fachbereich oder das Studium als Ganzes.

Ich will daher auf den etwas anderen Ansatz der externen Evaluation eingehen. Dies soll keine theoretische Abhandlung sein, vielmehr berichte ich aus meinen Erfahrungen mit der externen Evaluation. Ich betrachte die Evaluati-

on von zwei Seiten. Einmal als Mitglied einer Hochschule, die mehrfach evaluiert wurde, und zum anderen als Mitglied einer Peer-Gruppe.

Die erste externe Evaluation meiner Hochschule fand bereits 1994/1995 durch den Wissenschaftsrat statt. Weitere Evaluationen betreffen die internationalen Studiengänge an der FHW. Als externer Sachverständiger an der Evaluation beteiligt war ich als Mitglied der Peer-Gruppe zur Evaluation der betriebswirtschaftlichen Studiengänge im Land Niedersachsen.

## **1. Evaluation durch den Wissenschaftsrat**

Es handelte sich bei der Evaluation durch den Wissenschaftsrat um ein Projekt, bei dem exemplarisch eine interne und externe Evaluation ausgewählter Fächer/Studiengänge an verschiedenen Hochschulen vorgenommen wurde. Ziel dieser Studie war die Entwicklung eines Instrumentariums zur Evaluation, insbesondere die Ermittlung geeigneter Daten und Indikatoren, die für eine wirksame Evaluation bereitgestellt werden müssten. Aus diesem Pilotprojekt sind die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Stärkung der Lehre durch Evaluation vom Januar 1996 hervorgegangen.

Die exemplarische Erprobung dieses Vorhabens wurde zunächst bei den Fächern Physik und Betriebswirtschaftslehre begonnen. Für die Betriebswirtschaftslehre sprach vor allem die Vermutung als Problemfach, das mit starken Überlastproblemen zu kämpfen hat. An der Durchführung des Projektes im Fach „Betriebswirtschaftslehre“ waren sechs Hochschulen beteiligt, und zwar vier Universitäten und zwei Fachhochschulen. Das waren die LMU München, die Universität zu Köln, die Universität Kiel, die Universität - GH Siegen sowie die Fachhochschule Frankfurt und die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin.

Es wurde uns vom Wissenschaftsrat ein Leitfaden zur Evaluation der Lehre übersandt, der außerordentlich umfangreich war. Für die Selbstevaluation standen uns ca. 12 Wochen zur Verfügung. Trotz der außerordentlichen kurzen Zeitspanne haben wir uns für eine Evaluation unter möglichst breiter Beteiligung aller an der Lehre Mitwirkenden und der betroffenen Gruppen entschieden, so dass wir im Zweifel mehr Wert auf den Prozess als auf perfekte Ergebnisse gelegt haben.

Wir haben zunächst eine *Projektorganisation* eingerichtet, die nur aus einem kleinen Kreis bestand. Ihm oblag die Information der Mitglieder der Hoch-

schule und das Hereinholen der Beiträge zum Evaluationsbericht, die von den verschiedenen Gruppen und Fachvertretern erwartet wurden. Es gab Informationsveranstaltungen mit der Bitte, sich an der Evaluation zu beteiligen, für alle Professoren, für die Studierenden, für die Verwaltung und die Gremien der akademischen Selbstverwaltung. Mit besonderen Aufträgen versehen wurden die Vorsitzenden der verschiedenen Kommissionen (z.B. des Prüfungsausschusses, des Lehrbetriebs, der Kommission für Lehre und Studium), und die verschiedenen Beauftragten wurden ebenfalls stark gefordert. Solche Beauftragte sind z.B. der Beauftragte für die Studienfachberatung, der Beauftragte für Forschung. Ferner gibt es an der FHW sogenannte Facheinheiten, die nach Disziplinen bzw. betriebswirtschaftlichen Spezialisierungen gebildet sind (z.B. Makroökonomie und Allgemeine Wirtschaftspolitik, Markt und Konsum, Unternehmensführung und Personalwesen). Die Leiter dieser Facheinheiten wurden um umfangreiche Stellungnahmen gebeten. Eine breite Unterstützung haben wir schließlich auch vom IT-Bereich, der Bibliothek und dem Lehrbetrieb erfahren. Ohne diese vielfältige Beteiligung hätten wir weit weniger über uns erfahren.

Das Verfahren der umfangreichen Beteiligung der gesamten Hochschule erwies sich übrigens auch bei der externen Evaluation (bei der Begehung durch den Wissenschaftsrat) als günstig, da hier eine Anhörung nach Gruppen praktiziert wurde. Diese wurde z.B. mit den Studierenden begonnen, was sich als außerordentlich ergiebig für die weiteren Befragungen erwies. Sie setzte sich fort mit den verschiedenen Beauftragten und den verschiedenen Fachvertretern. Anstelle des Mittelbaus, der an Fachhochschulen meist fehlt, wurden Lehrbeauftragte herangezogen.

Das Paneel, das bei der Evaluation durch den Wissenschaftsrat tätig geworden war, bestand aus 10 Mitgliedern. Es waren darin mehrere Professoren, mehrere Praktiker und zwei Vertreter der Wissenschaftsverwaltung (aber nicht aus dem eigenen Bundesland). Insgesamt war die Zusammensetzung sehr gelungen.

Die Evaluation erstreckte sich im Wesentlichen auf sieben Bereiche:

1. Zielsetzung und Konzeption der Studiengänge
2. Studieninhalte
3. Rahmenbedingungen der Lehre
4. Beratung der Studierenden
5. Organisation der Lehre
6. Leistungsanforderungen und Prüfungsorganisation

## 7. Studienerfolg

Weitere Erhebungstatbestände betrafen die Berücksichtigung von Frauenbelangen und die Rolle der Forschung. Zur Forschung ist hier nicht viel zu sagen, da im Rahmen der Evaluation der Lehre nur die Forschungsbemühungen, also ob überhaupt geforscht wird, nicht aber deren Ergebnisse beurteilt werden können. Allenfalls kann untersucht werden, ob sich die Forschung in der Lehre auswirkt.

Was waren nun für uns die wichtigsten Ergebnisse? Die *Zielsetzung* und Konzeption des Studiums, die bei uns als multidisziplinär (Betriebswirte mit breiter Qualifikation), international und – wie bei allen Fachhochschulen – als praxisorientiert angelegt ist, wurde weitgehend bekräftigt. Insbesondere wurde unsere Auffassung vom Studium der Betriebswirtschaftslehre als einer multidisziplinären Disziplin ausdrücklich bestätigt. Eine sorgfältige Bestimmung der Ziele ist im Übrigen von hoher Relevanz, da die Erfüllung verschiedener anderer Kriterien der Evaluation an ihnen gemessen wird.

Hinsichtlich der *Studieninhalte* gab es ebenfalls weitgehende Zustimmung, doch wurde der zu niedrige Stellenwert der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre (der Unternehmenspolitik) im Hauptstudium beanstandet. Ferner wurden die Profilierungen einiger Spezialisierungen als unklar kritisiert. Dies kommt daher, dass wir zwei Arten von Spezialisierung im Hauptstudium haben, und zwar einmal nach betrieblichen Funktionsbereichen und einmal nach sogenannten Problembereichen. Während die Funktionsbereiche für jeden klar bestimmt sind (z.B. Finanzierung und Investition, Marketing, Rechnungswesen), sind die sogenannten Problembereiche weit weniger geläufig. Dazu rechneten wir damals z.B. Fragen von Klein- und Mittelbetrieben, dann den Bereich „Öffentliche Wirtschaft und Infrastruktur“, ferner „Frauen und Wirtschaft“ sowie „Umweltökonomie und Umweltpolitik“. Hier gab es offensichtlich einen Präzisionsbedarf.

Zu den *Rahmenbedingungen* der Lehre, also die sachliche, personelle und finanzielle Ausstattung, gab es nichts Besonderes zu bemerken. Es handelte sich hier mehr oder weniger um schiere Statistik, doch war uns aufgefallen, dass die Ausstattungsfragen eigentlich in Abhängigkeit von der Lehrkonzeption beurteilt werden müssten. Planspiele erfordern eben PC-Arbeitsräume, der Einsatz von Fallstudien erfordert Gruppenarbeitsräume und so fort.

Hinsichtlich der *Beratung der Studierenden* wurde die rege Inanspruchnahme der Studienberatung hervorgehoben.

Zur *Organisation der Lehre* wurde vor allem der hohe Anteil der Lehrbeauftragten beanstandet, der mit fast 50 v.H. tatsächlich weit über dem üblichen Anteil liegt.

Die *Leistungsanforderungen und die Prüfungsorganisation* wurden insgesamt als adäquat angesehen. Gleichzeitig wurde aber empfohlen, einer Parzellierung der Prüfungsinhalte entgegenzuwirken und dementsprechend die Prüfungsinhalte zu verbreitern. Da wir mit Ausnahme einer punktuellen Abschlussprüfung in mündlicher Form Prüfungen nur studienbegleitend durchführen, ist daran tatsächlich etwas Wahres, doch lässt sich dies in Verbindung mit dem European Credit Transfer System (ECTS) kaum anders handhaben. Außerdem wurde erwähnt, dass wir den Studierenden mehr Zeit für das Selbststudium einräumen sollten und die Zahl der Leistungsnachweise zu hoch sei. Auch sollten wir eine Antwort auf die besondere Lebenslage verschiedener Studierender geben, für die ein Teilzeitstudium oft geeigneter sei als ein Vollzeitstudium. Tatsächlich bieten wir den Studiengang „Wirtschaft“, der – wie bereits erwähnt – der größte Studiengang an der FHW ist, bereits als Tages- und Abendstudium an. Es sollten aber offensichtlich noch dazwischen liegende Formen erprobt werden.

Hinsichtlich des *Studienerfolgs*, der nach den Studienzeiten bzw. der Fachstudiendauer beurteilt wurde, zeigte sich eine gewisse Tendenz zur Verlängerung, aber keine Tendenz zur überlangen Studienzeiten.

Für uns ergaben sich aus der Evaluation durch den Wissenschaftsrat hauptsächlich zwei Fragen:

#### 1. Wie können wir sicherstellen, dass die Ergebnisse nicht versickern?

Die Ergebnisse der Evaluation gingen zu einem erheblichen Teil in eine bereits geplante Studienreform ein, die 1997 mit einer neuen Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang „Wirtschaft“ abgeschlossen wurde. Die wichtigsten Änderungen bestanden in einer Stärkung der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre (genauer: der Allgemeinen Unternehmenspolitik) im Hauptstudium, ferner in einem deutlicheren Zuschnitt der Spezialisierungen, vor allem der früheren Problembereiche (heute als Themenfelder bezeichnet). Ferner wurden den Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten eingeräumt und die Zahl der Prüfungen leicht verringert. Schließlich wurde eine Fremdsprache als Pflichtfach während des viersemestrigen Grundstudiums eingeführt und die Möglichkeit geschaffen, in Zukunft Lehrveranstaltungen

in englischer Sprache abzuhalten und Diplomarbeiten in Englisch anzufertigen.

2. Wie kommen wir zu einem Verfahren, das handhabbar und eine Art Frühwarnsystem ist?

Wir haben eine Stelle mit dem Schwerpunkt „Bildungscontrolling“ eingerichtet, die der Aktualisierung der wichtigsten Kennzahlen dient. Inzwischen wurde der Datenumfang gegenüber dem ursprünglichen Konzept stark verringert.

## **2. Evaluation in den internationalen Studiengängen**

Wie sieht nun die Evaluation bei unseren internationalen Studiengängen aus?

Dies betrifft unseren grundständigen Studiengang „European Business Administration“, der zusammen mit einer britischen Hochschule durchgeführt wird, und zwei MBA-Studiengänge, die ebenfalls zusammen mit britischen Hochschulen durchgeführt werden. Als weiteren MBA gibt es bei uns noch das deutsch-chinesische Programm, da dieses aber deutschrechtlich ist, unterliegt es nicht einer internationalen Evaluation.

Auch im britischen System werden – wie bei der Evaluation durch den Wissenschaftsrat – umfangreiche Berichte gefordert. Es besteht aber ein Unterschied insofern, als in den britischen Hochschulen ohnehin für die verschiedenen Studiengänge Jahresberichte erstellt werden, die bereits die wichtigsten Fragen behandeln und die in großen Abständen – in der Regel von fünf Jahren – vorzunehmende „Revalidation“ dann auf die Jahresberichte bereits aufbauen kann. Außerdem gibt es an britischen Hochschulen einen sogenannten Assessment Board, der einmal jährlich zusammentritt. Die Aufgaben eines Assessment Board sind im Übrigen weit umfassender als die eines deutschen Prüfungsausschusses. In dem Assessment Board sind auch externe Gutachter Mitglieder. Insgesamt überwiegt also in Großbritannien eher eine kontinuierliche Evaluation.

Bei der Evaluation in größeren Abständen, der sogenannten Revalidation, wird ein großes Paneel gebildet. Dieses Paneel sieht schon etwas anders als die mir in Deutschland bekannten aus. Während bei der Evaluation durch den Wissenschaftsrat ausschließlich Externe in das Paneel aufgenommen

worden waren, sind in dem Paneel der britischen Hochschulen oft auch Mitglieder des sogenannten Academic Standard Committee (ein zentrales Gremium der Hochschule, das beim Vice-Chancellor angesiedelt ist), gelegentlich auch Mitglieder aus anderen Fakultäten der Hochschule und selbstverständlich eine Reihe von externen Mitgliedern, die zum Teil von anderen Universitäten, zum Teil vom Council for National Academic Awards stammen.

Inhaltlich werden hier ebenfalls Fragen der zweckmäßigen Studieninhalte, der Studienorganisation und dergleichen mehr behandelt. Nach meiner Einschätzung ist die Evaluation im britischen System aber sehr viel stärker als die mir bekannten Evaluationsverfahren in Deutschland auf die Beurteilung von Prüfungsstandards und auf die Hinwendung zu den Studenten gekennzeichnet (Gründe für „Drop-outs“, Studentenzufriedenheit).

### **3. Evaluation der betriebswirtschaftlichen Studiengänge im Land Niedersachsen**

Als drittes komme ich nun zu meinen Erfahrungen als Mitglied der Peer-Gruppe zur Evaluation der betriebswirtschaftlichen Studiengänge im Land Niedersachsen. Ich persönlich war an der Evaluation von insgesamt vier Hochschulen beteiligt. Das Paneel bei dieser Evaluation war ausschließlich aus Fachleuten zusammengesetzt, d.h. in der Regel besuchten vier Hochschullehrer, die von Universitäten und Fachhochschulen stammten, eine Hochschule. Ich komme dann auf die einzelnen Inhalte, soweit sie mir bemerkenswert erscheinen.

Der etwas andere Blick der externen Evaluation (im Gegensatz zur internen) zeigt sich z.B. darin, dass in aller Regel zuerst die *Stellung des Fachbereichs innerhalb der Hochschule* betrachtet wurde, hier insbesondere das Verhältnis zur Hochschulleitung, zu anderen Fachbereichen und die zweckmäßige organisatorische Einbettung des Fachbereichs in die Hochschule. Beanstandet wurde hier gelegentlich das Fehlen einer Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen. Hier waren gewisse Autonomiebestrebungen erkennbar, etwa in der Weise, dass Lehrimporte vermieden werden, auch wenn sie sachlich geboten sind. Anstelle dessen wird entweder auf bestimmte Lehrinhalte verzichtet oder es werden eigene Stellen geschaffen.

Zusätzlich kam es aber auch vor, dass für jeden einzelnen Studiengang eigene Fachbereiche gegründet wurden, obwohl eine starke Überschneidung

zwischen den verschiedenen Studiengängen vorlag. Gelegentlich geht damit dann auch eine geringe Durchlässigkeit für die Studierenden einher, so dass selbst in nah verwandten Studiengängen ein Überwechseln nicht möglich ist. Die Zersplitterung von inhaltlich verwandten Studiengängen auf mehrere Fachbereiche ist nicht nur in akademischer Hinsicht bedenklich, sie widerspricht auch der mit der Einführung von Globalhaushalten beabsichtigten dezentralen Ressourcen – und Ergebnisverantwortung, da diese eine gewisse Mindestgröße voraussetzt.

Hinsichtlich der *Konzeption und der spezifischen Ausformung der Studiengänge* war oft das Fehlen eines Leitbildes bzw. einer deutlichen Profilbindung zu erkennen. Es fehlten dann auch häufig zukunftsbezogene Informationen, insbesondere ein Strukturentwicklungsplan. Neuerungen werden generell eher additiv vorgenommen, also in der Art einer Anbaustrategie, wobei die alten Strukturen und Studiengänge unangetastet bleiben. Ein Beispiel dafür wäre z.B. die Einführung internationaler Studiengänge, die Inhalte der bestehenden Studiengänge werden aber nicht mit internationalen Aspekten bereichert. Die Erarbeitung eines deutlichen Leitbildes entspricht vor allem dem Konzept einer Hochschule im Wettbewerb, bei der es innerhalb gleicher Ausbildungsgänge ganz unterschiedliche Profilbildungen gibt.

Die *Studieninhalte*, die – wie bereits erwähnt – mit den Ausbildungszielen abgestimmt sein müssen, erwiesen sich gelegentlich als veraltet. Das ist z.B. dann der Fall, wenn in der Allgemeinen Unternehmenstheorie ausschließlich der Industriebetrieb als Bezugspunkt dient und Dienstbetriebe überhaupt nicht erwähnt werden. Gelegentlich fiel auch das Fehlen von Fächern auf, die sogenannte Skills vermitteln, doch ist dies bei weitem nicht überall so. So wurde z.B. an einer Hochschule dem Fach „Soziale Kompetenz“ ein hoher Stellenwert eingeräumt. Gelegentlich waren die Studieninhalte der Spezialisierungen im Hauptstudium stark zersplittert, so dass sich daraus dann sehr enge Qualifikationsprofile ergaben.

Auch die *Studienorganisation* bot gelegentlich Überraschungen. Gelegentlich kam es vor, dass die Lehrveranstaltungen völlig unzureichend abgestimmt waren, so dass es zu Überschneidungen und Lücken kam, und zwar auch in jenen Lehrveranstaltungen, die zu einem Zyklus gehören. Die Lehrformen waren gelegentlich etwas einseitig, so dass dann kaum Case-Studies, Planspiele oder Projektstudien betrieben wurden. Auch die Auslastung der verschiedenen Kurse war gelegentlich völlig disparat. So kam es z.B. vor, dass es im Grundstudium nur Großvorlesungen gab, im Hauptstudium dage-

gen sehr kleine Gruppen aufgrund einer sehr starken Ausdifferenzierung in viele Spezialisierungen bestanden.

Die *Einführung des ECTS* war oft nur Fassade und nicht wirklich geglückt. Eine Modularisierung lag oft nicht vor.

Hinsichtlich der *Prüfungsorganisation* war gelegentlich eine einseitige Festlegung auf fast nur eine Prüfungsformen festzustellen, hier vor allem auf die Klausur. Während eine Pluralität der Prüfungsformen (Hausarbeiten, Referate, Präsentationen und Leistungstest) weit eher jene vielfältigen Fertigkeiten hervorbringt, die später in der Praxis verlangt werden. Auffallend waren teilweise ungewöhnlich große zeitliche Abstände zu den jeweiligen Wiederholungsprüfungen, was die Tendenz zur Studienverlängerung in sich birgt. Das Notenniveau schien manchmal etwas hoch, doch wurde dem nicht im Einzelnen nachgegangen.

Probleme gab es auch mit den *Praxissemestern* in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen an den Fachhochschulen des Landes Niedersachsen. Es sind zwei Praxissemester obligatorisch, wovon vor allem das zweite in seinem Charakter oft sehr undeutlich war, so dass nicht klar wurde, ob es sich tatsächlich um ein Praxissemester handelt.

#### **4. Schlusswort**

Zum Schluss noch ein Hinweis zu meinem Gesamteindruck und zur Atmosphäre während der Evaluation. Ich habe hier weit überwiegend von den Schwächen der Lehre berichtet, die sich im Evaluationsverfahren des Landes Niedersachsen herausstellten. Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass ich persönlich jedenfalls sehr viel wertvolle Anregungen aus den Evaluationsverfahren erhalten habe und die Evaluation insgesamt sehr viel Positives und Anerkennungswertes in den Ausbildungsgängen zu Tage förderte. Dies spiegelte sich auch in der Atmosphäre der Evaluation wieder. Nach meinem Eindruck war das Auftreten des Paneels gegenüber den Hochschulen keineswegs inquisitorisch, sondern eher kollegial. Schließlich kamen ja auch die Mitglieder des Paneels aus Hochschulen mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen.



## Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion Professorin Dr. Friederike Maier Fachhochschule für Wirtschaft Berlin

In der Arbeitsgruppe „Aspekte der externen Evaluation an Hochschulen“ wurde vor allem auf Basis des Referats von Professor Franz-Herbert Rieger, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, diskutiert. Professor Rieger hat mehrfache Erfahrungen mit externer Evaluation: zum einen wurde die FHW selbst 1945/95 durch den Wissenschaftsrat evaluiert, zum anderen werden die internationalen Studiengänge der FHW laufend begutachtet durch die etablierten Verfahren der Partnerhochschulen und schließlich war Professor Rieger selbst Mitglied der Peer-Group zur Evaluation betriebswirtschaftlicher Studiengänge im Land Niedersachsen (1998/99). Seine Analyse stützt sich also auf die Erfahrung als Evaluierter und Evaluierender.

Die wichtigsten Thesen sind: Eine externe Evaluation durch eine Peer-Group, bestehend aus hochschulexternen Wissenschaftlern und Praktikern, ist erst sinnvoll, nachdem der Studiengang, der Fachbereich oder die Hochschule eine interne Evaluation durchgeführt hat. Ohne kritische eigene Analyse der Stärken und Schwächen, ohne Verständigung über Ziele und Inhalte der Studiengänge, ohne Untersuchung der Studienorganisation ist eine externe Evaluierung kaum sinnvoll. Die externe Evaluierung bezieht sich dann in der Regel auf die folgenden Punkte:

- die Stellung des Fachbereichs innerhalb der Hochschule sowie die Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung und den anderen Fachbereichen
- die Zielsetzung und Konzeption der Studiengänge
- die Studieninhalte
- die Rahmenbedingungen der Lehre
- die Organisation der Lehre
- die Leistungsanforderungen und die Prüfungsorganisation
- die Praxisorientierung
- der Studienerfolg

Wie man dem Katalog entnehmen kann, bezieht die externe Begutachtung auch die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen mit ein, sie stützt sich dabei auf einen Teil quantifizierbarer Daten (z.B. Relation Studierende zu PCs, durchschnittliche Studiendauer, Betreuungsdichte Dip-

lomarbeiten), aber auch auf die dokumentierten und/oder diskutierten Leitbilder und Zielvorstellungen. Diese Daten- und Fragenkataloge sind heute überall verfügbar, z.B. bei der ZEvA in Hannover. Die beste Vorbereitung einer externen Evaluation besteht nach Einschätzung von Professor Rieger in einer breit angelegten internen Evaluation - prozess- und beteiligungsorientiert -, denn auch die externen Gutachter verlassen sich bei der „Begehung“ nicht auf das Papier allein, sondern führen intensive Gespräche mit allen relevanten Akteuren, d.h. den Studierenden, den Lehrkräften, der Leitung (Hochschule/Dekane) und der Verwaltung.

Professor Rieger betonte für seine Hochschule, dass die FHW erheblichen Nutzen aus der externen Evaluierung gezogen hat – viele Beobachtungen und Analysen waren zwar den Beteiligten nicht neu, der Rat externer Gutachter erwies sich jedoch als zusätzliches Argument zur Veränderung und Verbesserung der Studiengänge. Gerade auch im internationalen Kontext ist ein kontinuierlicher interner und externer Evaluationsprozess Standard geworden, eine Entwicklung, der sich die deutschen Hochschulen kaum entziehen können und dem sie sich auch nicht entziehen sollten, da der Nutzen eines solchen Prozesses ausgesprochen hoch ist.

## **Diskussion**

### **Sprecherin**

An welchen Kriterien messen externe Evaluatoren eigentlich eine Hochschule oder einen Studiengang?

### **Maier**

Maßstab für die externen Evaluatoren ist die spezifische Zielvorstellung der Hochschule, die sie im Rahmen einer internen Evaluation selbst benennt. Im Hinblick auf diese Ziele einer Hochschule sagen dann Evaluatoren, ob z.B. die Studienorganisation zum Beispiel dem entspricht. Die Hochschule wird also gemessen an ihren eigenen Zielen. Daraus folgt, dass Sie auch Vorschlagsrecht eingeräumt bekommen bei der Auswahl der externen Gutachter. Das Referenzsystem ist gleich den Zielen der Hochschule. Das bedeutet jedoch nicht, dass es in einer Gutachtergruppe dann nicht Kontroversen darüber gibt, ob das richtige Ziel ausgesucht worden ist.

## **Sprecherin**

Was mich eigentlich wundert, ist Ihre Aussage, dass vor der externen Evaluation noch eine interne Evaluation erfolgen soll.

## **Maier**

Nicht nur "soll", sondern "muss", denn ohne interne Evaluation kann ich nicht extern evaluieren. Denn die externen Evaluatoren brauchen für ihre Evaluierung einen Evaluationsbericht, den die Hochschule selbst erstellt hat. Dies muss selbstverständlich nach einheitlichen Kriterien geschehen. So hat es z.B. vom Wissenschaftsrat eine Vorgabe von 30 Seiten gegeben, die sowohl eine Befragung der Studierenden und der Lehrenden enthielt, als auch den Verbleib der Absolventen erfragte. Man musste Indikatoren zusammenstellen, Betreuungsdichte, Studienverlauf, Regelstudienzeit, etc. Dieser Bericht ist dann die Basis für die externe Evaluation. Die externen Evaluatoren bekommen diesen Bericht und lesen ihn sich durch und betrachten die verschiedenen Hinweise, die diesem Bericht entnommen werden können. Ohne eine interne Evaluation ist also eine externe sinnlos. Auf welcher Basis soll Sie jemand extern bewerten, wenn Sie die Materialien nicht selber zusammengestellt und bearbeitet haben?

Wenn man mit Evaluation erreichen will, einen Prozess der kritischen Reflexion über die Studienorganisation, Studieninhalte, Prüfungsbedingungen und alles, was so das Studium ausmacht, einzuleiten, dann können Sie das nur in Gang setzen, indem Sie alle internen Menschen mobilisieren und in den Prozess miteinbeziehen.

## **Reuke**

Wenn ich noch einen Satz ergänzen darf: Es gibt sogar die Position, dass der entscheidende Teil des gesamten Verfahrens eigentlich die interne Evaluation ist, vor der externen, weil die interne Evaluation dazu führt, dass sich Leute, die jahrelang nicht miteinander kommuniziert haben, jetzt plötzlich zusammenkommen und sich über die eigenen Ziele und die des Fachbereiches verständigen. Für diesen internen Prozess der Klärung, der Selbstverständigung, der Selbstpositionierung braucht man eine interne Evaluation. Erst dann kann jemand von Außen kommen und diesen Prozess wiederum kritisch beurteilen.

## **Meinhold**

Gerade hier sehe ich ein neues Geschäftsfeld entstehen. Beratungsdienste für interne Evaluationen einzurichten, das hat meiner Meinung nach Zukunft.

## **Maier**

Es gibt zum Beispiel von der ZEvA in Niedersachsen eine Art Handbuch, in dem Bestandteile des internen Evaluierungsprozesses aufgezählt sind. Das umfasst eine Mischung aus eher weicheren Beschreibungen (zum Beispiel Zielbeschreibungen, Beschreibungen der Schwerpunkte in der Region, Positionierung und Profil der Hochschule) und einen relativ ausführlichen Teil mit Indikatoren, die inzwischen weitgehend einheitlich sind. Auch die HRK und andere haben diese Indikatoren definiert, so dass sie sich auf ein mehr oder weniger fest umrissenes Set von Indikatoren geeinigt haben. Wir haben damals für den Wissenschaftsrat im Rahmen einer Pilotstudie einen recht umfassenden Bericht zu diesem Aspekt erstellt.

## **Reuke**

Vielleicht noch einen anderen Hinweis zur Frage nach dem Umfang: Im Augenblick wird gerade die Evaluation des Programms "international ausgerichtete Studiengänge" vorbereitet, und da ich in die Vorbereitung mit einbezogen war, kann ich aus dieser Erfahrung berichten, dass wir den einzelnen Studiengängen ein Raster vorgegeben (ähnlich wie die ZEvA das macht) und zu jedem einzelnen Abschnitt genau vorgegeben haben, wie viele Seiten geschrieben werden sollen. Die Vorgabe lautete: maximal 28 Seiten. Dies muss sein, da sonst die Berichte so umfangreich werden, dass sie einen nicht mehr angemessenen Aufwand bedeuten würden. Darüber hinaus sollen die Fachbereiche auch lernen, Prioritäten bei der Zusammenstellung von Aussagen zu treffen und sich nicht zu verlieren in Details, die letztlich doch irrelevant sind. Nach der Berichterstellung der externen Gutachter gibt es noch einen Nachfolgeprozess, der darin besteht, dass die Hochschule und die Fachbereiche, die betroffen sind, sich darüber verständigen, was sie eigentlich an Schlussfolgerungen aus dem Prozess ziehen. Dies ist unabhängig von einer vorgegebenen Struktur, da es gänzlich unterschiedliche Dinge sein können und von vielen Faktoren abhängen kann. Dieser Folgeprozess ist notwendig, damit die vorangegangenen Prozesse nicht unnötig erscheinen, weil es natürlich nicht sinnvoll ist, dass man relativ viel Arbeit und auch Finanzmittel investiert und hinterher nichts dabei herauskommt. Das ist übrigens auch eine der zunehmenden Kritiken an dem Evaluationsverfahren.

# Von der Evaluation zur Qualitätssicherung

Professorin Dr. Marianne Meinhold  
Rektorin der Evangelischen Fachhochschule Berlin

„Qualität“ hat einen guten Klang. Jeder wünscht sich qualitätsvolle Dienstleistungen und Waren. Es wird kaum einen Hersteller von Produkten oder einen Anbieter von Dienstleistungen geben, der sich „schlechte Qualität“ zum Produktionsziel setzt (Sveiby/Lloyd 1990). Was aber ist Qualität? Welche unterschiedlichen Meinungen und Definitionen prallen aufeinander, wenn wir beabsichtigen die Qualität von Hochschulen zu beschreiben oder gar zu „sichern“? Ich werde Ihnen zwei Erfahrungsbereiche vorstellen:

1. Zunächst möchte ich einige Erfahrungen aus den Qualitätsdebatten im Sozial- und Gesundheitswesen mit jenen Entwicklungen zur Qualität im Hochschulbereich vergleichen.
2. Abschließend werde ich kurz skizzieren, in welcher Weise wir hier an dieser kleinen Hochschule damit begonnen haben, ein QM-System für einen Studiengang zu erarbeiten.

## **1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Qualitätsdebatten des Sozial- und Gesundheitswesens einerseits und von Hochschulen andererseits**

Als Mitte der 80er Jahre die ersten Anbieter sozialer Dienste darüber nachzudenken begannen, ob sich die im Krankenhausbereich bereits bekannten Verfahren der Qualitätssicherung zur Profilierung sozialer Arbeit eignen könnten, war nicht abzusehen, welchen Boom der Begriff „Qualität“ erfahren würde. Inzwischen scheint sich der Qualitätsbegriff in gleicher Weise dafür zu eignen sowohl Mittelkürzungen zu legitimieren, als auch Kostenforderungen zu begründen. In der beliebigen Verwendbarkeit des Begriffs „Qualität“ zeigt sich: Es gibt kein objektives Maß für Qualität.

- a) Das Deutsche Institut für Normung (DIN) definiert Qualität als die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgesetzter und vorausgesetzter Erfordernisse beziehen. Diese „Erfordernisse“

werden anhand von „Kriterien“ festgesetzt und können bei Bedarf verändert werden.

- b) "Qualität ergibt sich aus der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen hinsichtlich einer Leistung und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung." (Garms-Homolová 1991, 42)
- c) Die inhaltliche Bestimmung von Qualität entsteht in Verhandlungen zwischen allen Beteiligten.
- d) „Was Qualität ist, bestimmt der Kunde“ (Münchrath 1995).

Die Erkenntnis, dass für „Qualitätsbeschreibungen“, zunächst Erwartungen und Kriterien definiert werden müssen, bietet den Fachkräften bzw. den fachlichen Institutionen die Chance frühzeitig zu festzulegen, welche Standards in ihrem Bereich Qualität ausmachen. Diese aus fachlicher Sicht große Chance, Qualität autonom zu definieren, bedeutet nicht, dass die Fachverbände die alleinige Definitionsmacht haben - da bestimmen noch andere „Kunden“ mit. Aber - das belegen die Erfahrungen im Sozialbereich - wer frühzeitig an dieser Aufgabe zu arbeiten begann, hat die Richtung mitbestimmen können.

Was waren die Anlässe für die Qualitätsdebatte im Sozial- und Gesundheitswesen: Zum einen waren es gesetzliche Forderungen (Gesundheitsstrukturgesetz; Änderungen im Bundessozialhilfegesetz); ausschlaggebend waren vor allem im Sozialwesen ein zunehmender Legitimationsdruck und ein negatives Image angesichts mangelnder Transparenz der Leistungsfähigkeit. Hier fallen Parallelen zum Hochschulbereich auf. (Wobei „Images“ die Realität oft nur sehr ungenau abbilden). Weitere Anlässe entstanden durch die Öffnung der Märkte für neue Anbieter von Gesundheits- und Sozialdiensten und als Folge eine wachsende Konkurrenz zwischen den Anbietern. Ein vergleichbarer Konkurrenzdruck ist momentan im Hochschulbereich (noch) nicht zu beobachten, wengleich von zunehmender Konkurrenz gesprochen wird.

Von Anfang an wurde der Kundenbegriff der Qualitätsliteratur kritisch beleuchtet: *Kunden* sind in der Sprache der Qualitätssicherungsliteratur alle Personen und Institutionen, die sich über die Qualität einer Dienstleistung ein Urteil bilden und die Akzeptanz der Dienstleistung fördern oder beeinträchtigen können (vgl. Meinhold 1998). Die Einführung des Kundenbegriffs wird in der Fachdiskussion von kritischen Kommentaren begleitet (vgl. Merchel 1995). Selbstverständlich bildet der Begriff „Kunde“ die Wirklichkeit nicht wahrheitsgemäß ab, denn Klienten, Patienten, Studenten sind keine Kunden. Allerdings erhält der Begriff "Kunde" als "strategischer Begriff"

einen "pragmatischen Nutzwert" (a.a.O. S. 327). Studierende auch unter der Kundenperspektive zu betrachten, kann Erkenntnisgewinn bringen. Infolge dieser seit längerem geführten Diskussion haben sich eine Reihe hübscher Alternativbegriffe etabliert: Auf Studierende passt wahrscheinlich der Begriff des „Co-Produzenten“ recht gut.

Der Gewinn des Kundenbegriffs liegt m.E. vor allem darin, dass er den Blick für die übrigen Kunden dieser Art von Dienstleistungen öffnet: für externe Kunden, z.B. die Geldgeber oder die Abnehmer der Absolventen und die internen Kunden: die Mitarbeiter und die Professorenschaft. Alle diese Kundengruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Erwartungen an die Qualität der Hochschule. Die Leistungen werden aus externer Perspektive anders beurteilt als aus interner Sicht.

Hinsichtlich der Kunden „Geldgeber“ gibt es aus dem Sozialwesen eine interessante Beobachtung: Nachdem erste Entwürfe für QM-Handbücher erarbeitet wurden, haben die betroffenen sozialen Institutionen Kontakte zu ihren Geldgebern aufgenommen, um mit diesen auszuhandeln, wieviel Qualitätsbeschreibung, wieviel Überprüfung gewünscht wird. Ausnahmslos wurde von seiten der Geldgeber ein geringeres Maß an Qualitätsbeschreibung gefordert als es von den sozialen Institutionen erwartet, vermutet oder befürchtet worden war. Dies hat in den sozialen Institutionen die Frage entstehen lassen: Für wen erarbeiten wir diese Qualitätsbeschreibungen ? Und es wurde deutlich, dass ein Großteil der Arbeiten am Qualitätsthema zur Verbesserung der internen Prozesse beiträgt.

Eine weitere Beobachtung beim Kontakt mit dem Kunden „Geldgeber“: Ein funktionierendes QM-System erfordert einen dazu passenden qualitätsvollen Umgang aller Beteiligten miteinander. Partiiell ging es darum (und wird es auch in Zukunft darum gehen), den einen oder anderen Kunden "Geldgeber" zu einem qualitätsgerechten Umgang mit dem Dienstleistungsanbieter zu befähigen.

Die Arbeit am Qualitätsthema provozierte im Sozial- und Gesundheitswesen sowohl zustimmende als auch ablehnende Reaktionen aufseiten der „betroffenen“ Mitarbeiter/innen. Beide Reaktionsformen sind berechtigt. Einerseits führt kein Weg daran vorbei, die eigene Dienstleistung transparent darzustellen. Transparenz nach außen legitimiert die Dienstleistung gegenüber den Geldgebern, Politikern, der Öffentlichkeit und den potentiellen Nutzern. Transparenz nach innen erleichtert die Verständigung über unverzichtbare Standards. Andererseits spiegelt die Kritik am Qualitätsthema die Sorge vor

der Dominanz fachfremder Sprach- und Denksysteme wider. Befürchtet wird außerdem ein möglicherweise nutzloser Dokumentationsaufwand.

Positive Erwartungen – "Pro-Argumente"	Befürchtungen – „Contra-Argumente“
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Transparenz</li> <li>➤ QM als Puffer, damit Schlimmstes verhütet wird</li> <li>➤ Verbesserung der Selbstdarstellung</li> <li>➤ Offensives Vertreten eigener Qualitätsforderungen</li> <li>➤ Realitätsgerechter Blick für die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit</li> <li>➤ Mehr Mitbestimmung für Mitarbeiter und weniger machtvolle Kunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ das QM-Handbuch verstaubt im Regal</li> <li>➤ es verbessert sich nur die Verpackung</li> <li>➤ mehr Bürokratie</li> <li>➤ neue Begriffe ohne neue Erkenntnisse</li> <li>➤ eine neue Mode, die auch bald wieder vergeht</li> <li>➤ Wichtiges läßt sich nicht standardisieren</li> <li>➤ kein Platz für Kreativität und Lebendigkeit.</li> </ul>

Alle Contra-Argumente sind richtig. Sie wirken als Warnsignale, damit in der Qualitäts-Euphorie nicht formaler Nonsense produziert wird.

Die Erarbeitung eines QM-Systems beginnt mit der Qualitätsbeschreibung; diese umfasst die Darlegung der Ziele, Standards und Kriterien. Bei der Beschreibung der Standards und Kriterien orientieren sich viele Institutionen an den Qualitätsdimensionen nach Donabedian (1982).

Dimension	Beispiele (Auswahl)
<b>Strukturqualität</b> Was brauchen wir, um eine qualitätsvolle Leistung zu erbringen	z.B. Standards und Kriterien für die Ausstattung: Personal/Technik, Studienpläne/Prüfungspläne, Betreuungsrelation
<b>Prozessqualität</b> Wie soll die Dienstleistung erbracht werden? Kriterien und Regeln zur Steuerung des Ausbildungsprozesses Kriterien und Regeln zur Steuerung des Forschungsprozesses	z.B. Standards, Kriterien und Regeln zur Auswahl curricularer Elemente, zur Lehrangebotsplanung, zur curricularen Gestaltung (Hochschuldidaktik), Regeln zur Gestaltung von Kooperationsbeziehungen zu den Abnehmern der Absolventen
<b>Ergebnisqualität</b> Was soll dabei herauskommen? (Welche Ziele werden erreicht?)	z.B. Anteil der Studierenden, die das Studium in der Regelstudienzeit erfolgreich abschließen, Anteil der erfolgreich vermittelten Absolventen, Forschungsergebnisse/erbrachte Dienstleistungen für Dritte

Die Bewertung von Ergebnissen erfordert einige Klärungen. Ist beispielsweise ein großer Anteil von Prüfungsversagern Ausdruck hoher oder minderer Qualität? Bedeuten schlechte Zensuren gute Qualität oder bedeuten sie schlechte Qualität? Dann müsste gefragt werden, wieweit einzelne Ergebnisse überhaupt durch qualitätsvolle Arbeit einer Hochschule zu beeinflussen sind (z.B. die Anzahl der erfolgreich in den Arbeitsmarkt vermittelten Absolventen).

Qualitätsmanagement erschöpft sich nun aber nicht darin, die genannten Qualitätsdimensionen mehr oder minder ausdifferenziert zu beschreiben. Die weiteren Schritte lauten: überprüfen, wieweit das Beschriebene tatsächlich geschieht (IST-SOLL-Vergleich), des Weiteren Planung von Verbesserungen und bei Bedarf: Veränderung der Regeln.

Wir erhalten somit einen permanenten Kreislauf von

- a) Planen (Standards, Kriterien und Regeln festsetzen)
- b) Durchführen (und Dokumentieren)
- c) Vergleichen/Überprüfen
- d) Verbesserungen planen

Organisation des Sozial- und Gesundheitswesens, die eine QM-Handbuch erarbeiten, bemerken dabei Folgendes:

1. Sie müssen nicht „bei Null“ beginnen. Es ist auch vorher schon mehr oder minder qualitativ gearbeitet worden; aber es wurde versäumt, dies systematisch zu erheben, es nachzuweisen sowie es intern und extern zu propagieren.

Auch im Hochschulbereich werden Statistiken geführt – beispielsweise über den Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit –, die unmittelbar in ein QM-System eingebaut werden können.

2. Aus der Perspektive eines QM-Systems können die Stärken und Schwächen („Verbesserungsbereiche“) der eigenen Organisation klar erkannt werden. Dies kann zu einem ernüchternden Blick auf die eigene Organisation führen und zur Folge haben, dass schließlich nur noch Schwachstellen gesehen werden. Da nicht alle Verbesserungsbereiche innerhalb kurzer Zeit bearbeitet werden können, reicht es aus, Prioritäten zu setzen.
3. Indikatoren für die Zufriedenheit der einzelnen Kundengruppen bilden die „Qualität“ nur begrenzt ab. Zufriedene Professoren garantieren nicht automatisch qualitativ hochwertige Lehre. In QM-Systemen für kommerzielle Dienstleister wird immer eine positive Korrelation zwischen der Zufriedenheit der Mitarbeiter und der Zufriedenheit der Kunden angenommen; das ist plausibel; aber es wird des Weiteren vermutet, dass zufriedene Mitarbeiter und zufriedene Kunden auch ein günstiges Geschäftsergebnis einbringen. Diese Vermutung ist selbst im Profitbereich mehr Mythos als Realität (Auch unzufriedene Kunden erbringen zuweilen günstige Geschäftsergebnisse). Im Non-Profitbereich werden die materiellen Geschäftsergebnisse stärker von politischen Entscheidungen als von der Zufriedenheit der genannten Kundengruppen beeinflusst.

In den Kontext von Zufriedenheitsmessungen werden zuweilen auch Regelungen zum Beschwerdemanagement einbezogen. Hier fällt auf, dass bei Einführung eines Beschwerdemanagements, die Anzahl der Beschwerden zunimmt und dieses auch als ein Indikator für wachsendes Qualitätsbewusstsein gewertet werden kann.

4. Es ist zweitrangig, an welchem der bekannten QM-Systeme sich die Organisationen bei der Erarbeitung ihrer eigenen Qualitätsbeschreibungen orientieren. In der ersten Hälfte der neunziger Jahre hat es in vielen

sozialen Organisationen Zertifizierungsängste, -wünsche und -wahrnehmungen gegeben. Inzwischen hat sich herausgestellt, dass ein Zwang zur Zertifizierung eines QM-Systems nur in seltenen Fällen besteht. Hingegen haben sich eine Reihe branchenspezifischer Lösungen und Slogans entwickelt. Es muss aber immer wieder erwähnt werden, dass ein Zertifikat oder Siegel primär nur die Qualität des QM-Systems belegt und im Extremfall wenig oder gar nichts über die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung aussagt.

5. Die Qualitätsdebatte wurde im Sozial- und Gesundheitsbereich von Anfang an von der Sorge um Stellenkürzungen und Sozialabbau überlagert. Einerseits sind aus dieser Sorge auch Motivationen entstanden, sich auf diese neue Debatte einzulassen. Andererseits hat sich herausgestellt, dass eine wie auch immer definierte und anerkannte Qualität zwar eine Voraussetzung, aber keine Garantie zum Überleben darstellt.

Die Notwendigkeit, fachlich-inhaltliche Planungen mit wirtschaftlichen Planungen zu verknüpfen, ist ungewohnt und wird oft als Zumutung erlebt. Aber dennoch haben die Mitarbeiter/innen im Sozialwesen bis hin zu den ausführenden unteren Ebenen erkannt, dass eine Dienstleistung nicht nur erbracht, sondern auch finanziert werden muss. Damit wächst auf seiten aller Beteiligten die Verantwortung für „das Ganze“, für den Erhalt des eigenen Arbeitsplatzes und somit auch für den Erhalt der eigenen Institution.

Vergleichbares ist derzeit im Hochschulbereich kaum zu beobachten. Es gibt im Hochschulbereich - soweit es die Professorenschaft betrifft - bisher kaum Steuerungsinstrumente, die ein Verantwortungsgefühl für „das Ganze“ honorieren. Die finanzielle Ausstattung von Fachbereichen in Abhängigkeit von qualitätsbezogenen Kennzahlen und die leistungsbezogene Besoldung von Hochschullehrern könnten qualitätsfördernd wirken, sofern es gelingt, dafür sinnvolle Kriterien zu definieren.

Ich möchte auf einen weiteren Unterschied zwischen Qualitätsdebatten im Sozialbereich einerseits und im Hochschulbereich andererseits hinweisen: Im Sozial- und Gesundheitswesen haben die jeweiligen Fachkräfte viel Energie und Motivation darauf verwandt, Kriterien und Regeln für die Steuerung der Arbeitsprozesse zu erarbeiten. Bei dieser Arbeit konnten die Fachkräfte ihre fachlichen Vorstellungen entwickeln und präzisieren und somit vor allem die interne Transparenz erhöhen. Anders sieht es im Hochschulbereich aus. Hier gibt es zur Steuerung des Ausbildungsprozesses wenige ver-

bindliche Regelungen, zumindest für die Hochschullehrer – abgesehen von den recht allgemein gehaltenen Studienordnungen und -plänen.

Es werden natürlich ein paar wichtige Randphänomene reguliert, beispielsweise, dass die Auswahl der Vorlesungen und Seminarthemen zu den Studienplänen passt; ferner, dass jeweils zu Semesterbeginn die Lehr- und Lernziele bekannt gegeben werden oder die Literaturlisten aktualisiert werden, möglicherweise noch ein paar unverbindliche hochschuldidaktische Empfehlungen. Doch die Qualität des Ausbildungsprozesses erschöpft sich nicht in hochschuldidaktischer Kunstfertigkeit. Das entscheidende Kriterium für die Qualität des Ausbildungsprozesses betrifft die Auswahl und Konstruktion der curricularen Elemente.

In den technischen Fächern fallen immer kürzere Halbwertszeiten der Wissensveränderung auf.

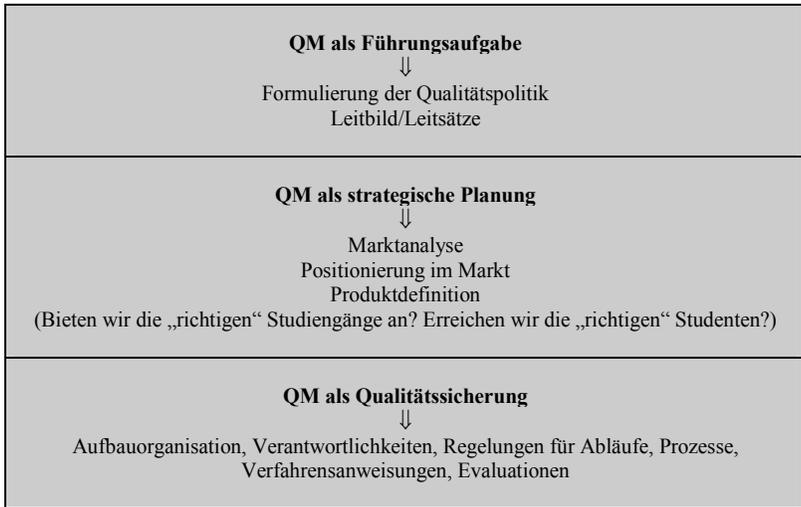
Kommerzielle Weiterbildungsinstitute bauen in ihre QM-Systeme eine Art Innovationsgenerator ein, um rechtzeitig auf Veränderungen am Markt reagieren zu können. Die jährliche Überprüfung und Modifizierung von Studienordnungen lässt sich nur an wenigen Hochschulen realisieren.

Was genau hat die Absolventen von Hochschulen qualifiziert? Sind es die Angebote der Hochschulen, sind es die Anregungen, welche die Studierenden in den Hochschulen erhalten und die sie dann im Selbststudium ausgestalten, sind es Denk- und Lernformen, die sie sich eher unbewusst aneignen, oder ist es allein die Tatsache, dass sie im Verlauf des Studiums älter geworden sind (wie ein in seinem Fach sehr geschätzter Kollege einer anderen Universität einmal vermutete)?

Um es in der Sprache von QM-Systemen auszudrücken: Wir wissen, dass es sich beim Ausbildungsprozess um den Kernprozess des Unternehmens Hochschule handelt, aber wir wissen relativ wenig über die relevanten Steuerungsmechanismen.

Dessen eingedenk hüten wir uns davor, das nützliche Instrument QM-System zu überschätzen.

Selbst ein umfassendes QM-System hilft hier nur begrenzt weiter:



Nach Matul (1999) finden beim Aufbau von QM-Systemen in Gesundheits- und Sozialwesen die meisten Aktivitäten im unteren Bereich statt; einiges tut sich im Bereich der Leitung, während der Bereich „strategische Planung“ vernachlässigt wird. Wir haben damit eine Übersteuerung im operativen Bereich, bei gleichzeitiger Untersteuerung im strategischen Bereich. Dann darf gefragt werden: Sichern wir die richtige Qualität?

## 2. Der Beginn eines QM-Systems in einem Studiengang

Ich möchte abschließend drei Beobachtungen schildern, die mir hier an der Fachhochschule beim Aufbau eines QM-Systems für den Studiengang Pflegemanagement aufgefallen sind. Wir haben sechs Qualitätszirkel eingerichtet, die unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, begleitet durch externe Moderation. Die Evaluationen einzelner Bereiche bieten den Qualitätszirkeln das Material, um Standards, Kriterien und Regeln zu erarbeiten.

1. Uns ist aufgefallen, dass die ersten Absolventen bereits während der Prüfungsphasen Stellenangebote erhielten, obgleich die Arbeit gebenden Organisationen nicht genau wussten, was Diplom-Pflegewirte eigentlich sind und was sie können. Die Absolventen dieses Studienganges werden also durch ihre Tätigkeiten und Fähigkeiten einen Bedarf nach genau diesen Absolventen erzeugen, und sie werden den Bedarf konturieren.

Ich vermute, den ersten Absolventen von Bachelor-Studiengängen wird es in vielen Bereichen ähnlich ergehen.

2. In dem bislang am erfolgreichsten arbeitenden Qualitätszirkel wurden aufgrund von Mängeln an den Schnittstellen unterschiedlicher Verwaltungsbereiche Verfahren zu effizienter Regelung der Lehrangebotsplanung, der Prüfungsabläufe und des Einsatzes von Lehrbeauftragten erarbeitet. (Die Beteiligung von Verwaltungseinheiten und -mitarbeitern/innen halte ich übrigens beim Aufbau eines QM-Systems in Hochschulen für unverzichtbar.) Diese erarbeiteten Regelungen werden jährlich einmal überprüft, und es werden bei Bedarf erforderliche Verbesserungen vorgenommen. Hier lassen sich wesentliche Unterschiede zwischen Qualitätsmanagement einerseits und Evaluation andererseits erkennen:

- Qualitätsmanagement verläuft umfassender und kontinuierlicher als Evaluation, die in der Regel nur einzelne Fragestellungen zum Gegenstand hat.
- Qualitätsstandards entstehen im günstigen Fall in Verhandlungsprozessen, an denen möglichst viele Kundengruppen beteiligt werden.
- Und schließlich enthält ein QM-System Regelungen, um Ergebnisse des IST-SOLL-Vergleichs zur kontinuierlichen Verbesserung zu nutzen.

3. Unabhängig von den beschriebenen Qualitätszirkeln hatten Seminargruppen zusammen mit Hochschullehrern den Entwurf eines Leitbildes erarbeitet. Dieser Entwurf enthält wunderschöne Versprechungen. Da eine breite Diskussion zum Leitbild entfacht werden sollte, wurden das Leitbild auf großen Stelltafeln in der Hochschule aufgestellt, so dass genügend Platz für Kommentare blieb. Diese waren überwiegend niederschmetternd, obgleich die Befragungen zur Lehre mindestens durchschnittlich gute Bewertungen ergeben hatten. Beispiel:

Ein Satz aus dem Leitbild lautet:

„Wir haben eine stimulierende Lernatmosphäre.“

Kommentare:

„Schön wär's.“

„Erst kommen die Bedürfnisse der Professoren, dann die der Lehrbeauftragten, dann die der Verwaltung, dann die der räumlichen Zwänge, dann die der Studenten. So sieht die Realität aus.“

Solche Kommentare lassen uns bescheiden werden. Sie zeigen aber auch, dass sich das Image einer Hochschule aus recht unterschiedlichen Quellen speist. Damit wir im Kontext dieser extrem widersprüchlichen Bilder erkennen können, was zufallsbedingte Einzelmeinungen, was Stärken und Schwächen sind, brauchen wir systematische Evaluationen und Qualitätsmanagement.

### **Literatur**

- Donabedian, A., Explorations in Quality – Assessment and Monitoring Vol II: The Criteria and Standards of Quality. Ann Habor 1982.
- Garms-Homolová, V., Kooperationsformen in der ambulanten Altenhilfe in den neuen Bundesländern. Berlin 1993.
- Matul, C., Qualität sozialer Dienste. Unveröff. Arbeitspapier der Wirtschaftsuniversität Wien 1999.
- Meinhold, M., Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Freiburg<sup>3</sup>1998.
- Merchel, J., Sozialverwaltung oder Wohlfahrtsverband als „kundenorientiertes Unternehmen“. In: Neue Praxis 24 (1995) 325-340.
- Münchrath, R., Qualitätsmanagement in Verkauf und Service. Frankfurt a.M. 1995.
- Sveiby, K. E./Lloyd, T., Das Management des Know-How. Frankfurt a.M. 1990.



# Arbeitsgruppe 4

## Von der Evaluation zum Qualitätsmanagement

Zusammenfassung der Arbeitsgruppendifkussion  
Dagmar Preiß-Allesch  
Evangelische Fachhochschule Berlin

Die Diskussion der Arbeitsgruppe hat deutlich gemacht, dass Modelle eines Qualitätsmanagements erst am Anfang stehen. Insbesondere sind noch defintitorische Unsicherheiten bezüglich Evaluation und Qualitätsmanagement festzustellen, da beide Begriffe häufig synonym verwendet werden. Hinter der Frage nach einem Qualitätsmanagement steht die weitergehende Problematik, wie die Hochschule zu einem umfassenden Selbstmanagement finden kann.

Seit Einführung der Hochschulverträge sind Hochschulen dazu aufgefördert:

- die Qualität von wissenschaftlicher Ausbildung für potentielle Arbeitgeber wirkungsvoll darzustellen
- bewusster mit Ihren knappen Ressourcen umzugehen
- Rechenschaft über ihre Leistungen in Lehre und Forschung abzulegen

Diese Zielsetzungen erfordern ein gesteigertes Managementverhalten von Professoren, mehr strategische Entscheidungsvorbereitungen durch die Verwaltung und die gezielte Gestaltung zukünftiger Berufs- und Tätigkeitsfelder durch die Studierenden.

Die Realisierung dieser Anforderungen wird behindert durch Widersprüche im Hochschulsystem selbst wie z.B. die zunehmende Spezialisierung der Fachgebiete und separierte Wissenschaftsdisziplinen. Diese Strukturen blockieren die Kommunikation der Wissenschaftler untereinander und erschweren die Identifikation mit der Hochschule als Institution und ihrer ganzheitlichen Gestaltung.

Die Leistungsbeurteilung im Sinne einer Qualitätsbeurteilung bezieht sich daher zunächst immer auf einzelne Wissensgebiete. Qualitätssicherung in

diesem Zusammenhang wird zumeist nach den Leistungskriterien der eigenen Wissensdisziplin betrieben. Dennoch sollte diese wissenschaftsimmanente Sichtweise um die Bewertung der Abnehmer (Studenten, Arbeitgeber) ergänzt werden.

In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage aufgeworfen, wie Hochschulangehörige zum Qualitätsmanagement motiviert werden könnten, ob durch Druck oder Anreize, durch ein Top-down- oder Bottom-up-Management.

Man kam überein, dass sich hochschulische Leitungssysteme weitgehend einer zentralistischen Vorstellung von Management entziehen. Gefordert sei vielmehr ein System der Unterstützung für selbstorganisierte Prozesse. Hochschulleitungen sollten ein hohes Maß an Toleranz aufbringen, um Unterschiede und Widersprüche zulassen zu können. Hochschulmanagement und somit auch Qualitätsmanagement wird nur in dem Maße möglich sein, wie es gelingt, die Institution Hochschule als loses Netzwerk autonomer Teilbereiche zu begreifen.

Die Aufgabe von Leitung besteht somit darin, die wissenschaftlichen Teilbereiche stärker als bisher zu motivieren, die Interessen der Gesamteinstitution Hochschule zu berücksichtigen und mehr externe Sichtweisen (Arbeitsmarkt, Wirtschaft, Gesellschaft) in ihre internen Leistungsmaßstäbe einfließen zu lassen. Angestrebt werden sollten eine erhöhte Kommunikation und Diskussion über die Aufgaben von Wissenschaft, Ziele der Hochschule und Qualitätsstandards der eigenen Arbeit.

In der Diskussion wurde betont, dass Qualitätsmanagement das Bindeglied zwischen den Ergebnissen von Evaluation und den Schlussfolgerungen und erforderlichen Veränderungen zur Qualitätsverbesserung der Lehre darstelle. Die im Rahmen von Evaluation erhobenen Daten, Tatbestände, Beurteilungen können über ein Qualitätsmanagement gezielt in Veränderungsprozesse umgesetzt werden.

Dazu können unterschiedliche Instrumente eingesetzt werden, die von Lehrleistungskriterien über Personal- und Mittelentscheidungen bis hin zu regulierten Evaluation- und Qualitätssicherungszyklen reichen.

Wesentliche Voraussetzung für ein wirksames Qualitätsmanagement ist die Entwicklung von Leitbildern und Zielvereinbarungen, die von allen Mitgliedern der Hochschule als gemeinsamer Standard formuliert werden.

Qualitätsmanagement sollte in Stufen unterteilt werden bezogen auf Lehre, Forschung, Verwaltung sowie die entsprechenden Schnittstellen. Wesentlicher Bestandteil von Qualitätsmanagement ist die Kommunikation zwischen Studierenden, Lehrenden und VerwaltungsmitarbeiterInnen sowie die Kommunikation der zentralen Anforderungen der jeweiligen Partner.

Die Evaluationsergebnisse sind Anstoß und Grundlage dieses Austauschprozesses. Im Ergebnis können Schwachstellen beseitigt, Schnittstellen angepasst und im Ergebnis eine wirkliche Qualitätsverbesserung erreicht werden.

## **Diskussion**

### **Wogatzki**

Eine Zusammenfassung unserer Ergebnisse kann ich nur in der Form geben, dass ich keine genauen Ergebnisse unserer Diskussion umreißen kann, sondern lediglich die Diskussion abbilde. Die Diskussion bestand vor allem darin, die Begriffe „Qualitätsmanagement“ und „Evaluation“ zu trennen und die verschiedenen Erfahrungen mit der einen und der anderen Form auszutauschen, um sich auf diesem Wege über Vor- und Nachteile der beiden Formen zu verständigen. Aus unserer Diskussion ging hervor, dass es einen Zusammenhang von Evaluation und der Entwicklung von Ziel-, Struktur-, Prozess- und Ergebniskriterien für einzelne Prozesse gibt. Die Evaluation kann damit auch als Basis von Qualitätsmanagement verstanden werden, in dem Sinne, dass Veränderungen nicht auf subjektiven Vermutungen basieren, sondern auf objektiven Zahlen, Daten und Fakten, die mit Hilfe der Evaluation eruiert werden. Qualitätsmanagement hat wie die Evaluation Qualitätsverbesserung zum Ziel. Qualitätsverbesserung kann aber auch eine Profilierung eines Studiengangs oder eines Fachbereichs zum Ziel haben. Am wichtigsten war uns, dass man mit dem Qualitätsmanagement eine Selbstbewertung seiner Prozesse anstrebt, also Instrumentarien in Anlehnung an das EFQM-Modell entwickelt, die zur Selbstbewertung führen. Evaluation und auch Qualitätsmanagement sind somit zur Unterstützung und nicht zur Kontrolle von den Lehr- und Ausbildungsprozessen in einem Fachbereich da. Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt bestand darin, dass eine Leitbildentwicklung bzw. die Entwicklung von Zielen und Visionen sowohl für Evaluation als auch besonders für das Qualitätsmanagement ganz wichtig

sind und sich wie ein roter Faden durch die Standards zieht. In diesem Zusammenhang haben wir festgestellt, dass bereits die Verständigung über die Ziele ein relevantes Ergebnis sein kann.

Das Qualitätsmanagement kann, obwohl es eine systematische Managementaufgabe ist, auch in Stufen unterteilt werden. Qualitätsmanagement bezieht sich als Managementaufgabe auf Lehre, Forschung, aber auch auf die organisatorischen Grundlagen dafür, das heißt auch auf die Prozesse der Verwaltung mit ihren vielfältigen Schnittstellen. So kommt es im Rahmen des Qualitätsmanagements zu einem Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden, sowie zu einem Austausch mit und in der Verwaltung. Ein Qualitätszirkel in diesem Zusammenhang dient dazu, Evaluationsergebnisse zu diskutieren, sie zu bewerten und daraus in einem gemeinsamen Prozess Struktur-, Prozess- und Ergebniskriterien zu entwickeln, die wiederum in einer folgenden Evaluation überprüft werden können. Insofern können Evaluationsergebnisse Grundlage oder Anstoß für den Austausch in Qualitätszirkeln sein. So können Verbesserungsbereiche erkannt werden und Vorschläge für Veränderungen gemacht werden. In diesem Zusammenhang wurde die Frage diskutiert, ob die Mittelvergabe an Evaluationsergebnisse gekoppelt werden soll. Wir waren der Ansicht, dass die Koppelung von Evaluationsergebnissen an Mittelverteilung insofern bestehen müsste, als man so ein Anreizsystem für diejenigen schafft, die sich überhaupt evaluieren lassen oder sich kontinuierlich einer Qualitätsverbesserung widmen.

Qualitätsmanagement rückt auch Verwaltungsprozesse, insofern sie den Ausbildungsprozess befördern sollen, mit ins Zentrum der Bemühung und kann dazu führen, dass Verwaltungsprozesse effizienter gestaltet werden und dass Mittel eingespart werden.

Des Weiteren fiel sehr oft das Wort "Zielvereinbarungsprozesse", wobei nicht klar definiert wurde, was darunter verstanden werden kann. Dennoch scheint darin ein interessanter Ansatz für Qualitätsmanagement zu liegen, über den nachzudenken sich lohnt.

## **Sprecher**

Können Sie ein Beispiel geben, ich kann damit überhaupt nichts anfangen in Bezug auf die Qualität der Lehre.

## **Wogatzki**

Ich selbst befinde mich da noch in einem Orientierungsprozess und habe mir lediglich notiert, dass die Technische Universität München damit Erfahrungen macht.

## **Schreier**

Um ein Beispiel zu nennen: Ein Fachbereich überschreitet chronisch hinsichtlich der Studienzeiten die allgemeine Regelstudienzeit, d.h. er überschreitet regelmäßig den Durchschnitt anderer vergleichbarer Fachbereiche in der Regelstudienzeit; die Gutachter monieren dies. Der Fachbereich erklärt in einem Abschlussgespräch und in der Verhandlung mit seiner Hochschulleitung, dass sie das Problem innerhalb der folgenden drei Jahre abstellen werden, indem Vorkehrungen getroffen werden, bessere Beratung stattfindet und die Gründe für die Verzögerung eruiert werden. Die entsprechende Hochschulleitung sollte diesen Prozess unterstützen, indem sie z.B. eine halbe Hilfskraft zur Verfügung stellt, um dem Ganzen nachzugehen. Nach Ablauf von drei Jahren wird überprüft, inwiefern sich die Problemlage verändert hat. Das versteht man unter einer "Zielvereinbarung"; sie ist also keineswegs eine Form der Mittelzuweisung, sondern das Binden von Mittelzuweisungen im Rahmen eines *Vertrages* zwischen dem Fachbereich und der Hochschule. Das ist eine andere Basis, denn auch wenn die Evaluationsergebnisse dem Vertrag zugrunde liegen, ist die Basis einer Zielvereinbarung ein Vertrag.

## **Thurian**

Ich darf das vielleicht ein wenig ergänzen. Es gibt zwei Arten von Zielvereinbarungen, und zwar ergebnisorientierte Zielvereinbarungen und prozessorientierte Zielvereinbarungen.

## **Maier**

Nur ein ganz persönlicher Eindruck soll angemerkt sein, der wahrscheinlich mit dem Fach zu tun hat, aus dem ich komme. Wenn ich in unserer Hochschule die Umsetzung aus den Evaluationsergebnissen "Qualitätszirkel" genannt hätte, dann wäre von den Wirtschaftswissenschaftlern keiner gekommen. Wir reden im ökonomischen Sinne über Qualitätszirkel, aber begreifen uns noch keineswegs als eine Organisation, die Qualitätszirkel braucht. Deshalb muss ich überlegen, wie ich die Begriffe, die wir aus unserem Lehrbe-

reich kennen, in die eigene berufliche Praxis übersetze, damit die Lehrenden sich nicht gegen solche Prozesse versperren. Wenn ich also sage: "Ich mache einen Qualitätszirkel zum Thema XY", käme keiner unserer Professoren. Sage ich aber: "Ich lade Sie ein zu einem Erfahrungsaustausch über das Tätigkeitsfeld 'Marketing'", dann kommen sie. Das bedeutet, man kann das Qualitätsmanagement und die Evaluierung nicht 1 zu 1 in einer Hochschule zusammenbringen und müssen zum Teil auch andere Begrifflichkeiten wählen.

## **Meinhold**

Mich wundert, dass gerade die Wirtschaftswissenschaftler sagen, dass das, was sie tun, nicht messbar ist. Das gleiche erlebe ich ja bei den Sozialarbeitern. Dem entgegengesetzt habe ich jedoch die autonomen Frauenhäuser dazu motiviert, ihr Qualitätsmanagement in Angriff zu nehmen. Auch sie wollten anfangs nicht glauben, dass ihre Arbeit messbar ist und haben sich am Ende gewundert, wieviel gemessen werden kann. Anders war es in unserem Studiengang „Pflegermanagement“, in dem auch über Qualitätszirkel gelehrt wird; dort waren alle hochmotiviert, Qualitätszirkel zu erproben. Ich denke, es hängt von der Kultur einer Organisation ab, mit welchen Begrifflichkeiten man arbeiten darf und mit welchen nicht. So z.B. darf ich den Begriff „Kunden“ nicht in jedem Kreis benutzen, so dass ein gewisses Gespür dafür nötig ist.

# Zusammenfassung und Schlusswort

Dr. Gerhard Schreier  
Hochschulrektorenkonferenz

Eine abschließende Zusammenfassung einer Tagung zu geben, ist immer ein subjektives Unternehmen und ich möchte vorwegschicken, dass meine Beobachtungen ein Fazit sind, das dadurch natürlich sehr stark von meinen Erwartungen und meinem Vorwissen sowie meinen Ideen geprägt ist. Einigkeit aller hier Versammelten habe ich beobachtet hinsichtlich der Frage, das Evaluation in der Lehre durchgeführt werden muss. Uneinigkeit jedoch bestand hinsichtlich des Modus der Durchführung.

Sicherlich könnte ich mir meine Aufgabe erleichtern und lediglich auf die Empfehlungen der HRK und des Wissenschaftsrates verweisen oder auch auf die Praxis, wie sie von der zentralen Evaluationsagentur Niedersachsen und vom Nordverbund durchgeführt wird. Dennoch möchte ich konkret die Diskussionspunkte dieser Tagung nochmals wieder aufgreifen.

Evaluation kann nicht beliebig sein. Ich habe bei allen Teilnehmern viel guten Willen, ein großes Interesse und Engagement für die Sache beobachtet, aber auch eine verbreitete Unsicherheit darüber, was Evaluation wirklich ist, welche Ziele sich mit Evaluation verbinden, wie das Verfahren zu organisieren ist, wie wir mit Daten umgehen, insbesondere mit der Frage der Veröffentlichung von Ergebnissen, welche Konsequenzen an Evaluation geknüpft sind, und wie wir die Akzeptanz erhöhen, oder, umgekehrt gesprochen, die Ängste vieler Kollegen an den Hochschulen reduzieren.

Ich muss innerhalb der Diskussionen feststellen, dass das Thema Evaluation der Lehre verengt wird auf die Befragung von Studierenden und damit auf den instrumentellen Aspekt des ganzen Prozesses. Dabei gerät aber sowohl der Gesamtprozess aus dem Blick als auch die Tatsache, dass Lehrende und Studierende, um erfolgreiches Handeln zu gewährleisten, aufeinander angewiesen sind. Des Weiteren übersieht man, dass ein Fachbereich mehr ist als die Summe der lehrenden und forschenden Individuen; ein Fachbereich braucht eine gemeinsame und verbindliche Idee und gemeinsame Ziele. Hinsichtlich dieser Ziele aber besteht ebenso eine erhebliche Unsicherheit. Ich möchte diesen Punkt in meiner Schlussbemerkung in den Mittelpunkt stellen, denn wenn wir keine klaren Ziele formulieren können, was die Lehr-

veranstaltungen, die wir anbieten, eigentlich bezwecken, dann können wir auch keine Evaluation betreiben. Es ist keine Beurteilung von Prozessen möglich, wenn man nicht weiß, was man als Ergebnis anstrebt. Um aus einem Text zu zitieren, der erst kürzlich im Plenum der HRK zur Verabschiedung vorlag: "Das primäre Ziel von Evaluation ist Qualitätsverbesserung nicht die Messung von Kennzahlen. Qualitätsverbesserung kann nicht von außen erzwungen werden, sondern setzt einen Konsens der Beteiligten voraus. Evaluationsverfahren dürfen daher nicht ausschließlich an Output-bezogenen Kennziffern (Kontrollen und Steuerungsaspekte) sondern müssen zugleich an der Verbesserung der internen Prozesse (Qualitätsentwicklung) orientiert sein. Die entsprechenden Verfahren müssen daher Konsens und Kontrolle gleichermaßen zur Geltung bringen."

Wenn wir uns das vor Augen halten, haben wir einem Teil der Vorbehalte gegen Evaluation schon entgegengewirkt. In diesem Verständnis ist weniger - um mit Frau Professor Meinecke zu sprechen - die didaktische Kunstfertigkeit, denn die curriculare Auswahl von Relevanz. Es kommt also auf das Gesamtprogramm der Lehre an und nicht auf die einzelnen Komponenten, aus denen sich dieses Programm zusammensetzt. Damit hängt zusammen, dass Evaluation kein Regierungsinstrument, sondern Hilfe zur Selbsthilfe ist.

Die Parallelen zwischen Evaluation und Qualitätsmanagement ist auffallend. Deshalb ist es nach meinem Empfinden auch nicht so entscheidend, für welches System sich eine Hochschule entscheidet, wenn sie überhaupt ein strukturiertes, ordentlich abgesichertes Verfahren der internen Prüfung von Prozessen und Strukturen und Ergebnissen installiert. Ich würde mir allerdings wünschen, dass wir in Deutschland ein Stadium erreichen, in dem der Begriff "Evaluation" für alle, die darüber sprechen, einen minimalen Standard von Verfahrensvorschriften setzt, die für alle verbindlich sind. Dazu gehört zum einen eine interne Selbstbewertung und zum anderen eine externe Fremdbegutachtung sowie darüber hinaus die Integration aller im Fachbereich Arbeitenden (Lehrende, Lernende und auch das nichtlehrende Personal).

Ich denke, so möchte ich abschließend den Erfolg unserer Tagung bilanzieren, mit unserem Nachdenken und unserem Meinungs- und Erfahrungsaustausch haben wir innerhalb der Entwicklung einen weiteren Schritt nach Vorne getan, auch wenn man nicht im Sinne des berühmten historischen Zitats nach der Niederlage Napoleons bei Waterloo behaupten kann: "Von hier und heute geht eine neue Zeitrechnung aus und ihr könnt sagen, ihr seid dabei gewesen." Vielen Dank.

## Teilnehmerverzeichnis

- Ackermann** Gerhard, Professor Dr., Präsident, Technische Fachhochschule Berlin
- Barthelmes** Hans, Dr. med., Humboldt-Universität Berlin, Charité
- Beck** Bärbel, Dr., Humboldt-Universität Berlin, Projekt der VW-Stiftung
- Bergmann** Anne-Katrin, Private Fachhochschule für Wirtschaft und Technik Vechta/Diepholz
- Bittner** Eva, Fachhochschule Gelsenkirchen
- Blahusch** Friedrich, Professor Dr., Fachhochschule Fulda
- Bordan** Thorsten, Fachhochschule Bochum
- Brand** Martina, Humboldt-Universität Berlin
- Buhl** Thomas, Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Buß** Sonja, Geschäftsstelle Evaluation der Fachhochschulen in NRW, Fachhochschule Gelsenkirchen
- Dallmann** Christel, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
- Daniel** Hans-Dieter, Professor Dr., Universität Kassel
- Dworak** Anne, Fachhochschule für öffentliche Verwaltung – NRW
- Ernst** Stefanie, Dr., Fachhochschule Münster
- Fischer** Joachim, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
- Fischer** Volkhard, Dr., Studiendekanat der Medizinischen Hochschule Hannover
- Flammann** Klaus, Dr., Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung Berlin
- Frietsch** Robert, Professor Dr., Fachhochschule Koblenz
- Gehrke**, Professor Dr., Vizepräsidentin, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
- Gross** Monika, Professorin Dr., Vizepräsidentin, Technische Fachhochschule Berlin
- Gutermann** Ulrike, Dipl.-Psych., Universitätsklinikum Benjamin Franklin Berlin
- Hansen** Ellen, Professor Dr., Prorektorin, Fachhochschule Jena
- Hardt** Gunter, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin
- Helbig** Gabriele, Technische Fachhochschule Berlin
- Hempel** Wieland, Dr., Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin
- Hermann** Ursula, Dr., Humboldt-Universität Berlin, Charité
- Herrmann**, Joachim, Professor Dr., Technische Universität Berlin
- Herrmanns** Henner, Professor, Fachhochschule Koblenz
- Hiekel** Hans-Heino, Professor, Dr., Hochschule Anhalt
- Hoef** Matthias, Technische Universität Berlin

**Hoffmann** Joachim, Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung  
Brühl

**Hörnke** Ivonne, Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung  
Offenbach

**Hussels** Peter, Professor, Technische Fachhochschule Berlin

**Jander** Annette, Technische Fachhochschule Berlin

**Jaworsky** Niko, Professor, Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung  
Bonn

**Jendro** Frank, Dr., Landesamt für Datenschutz Brandenburg

**Jordan** Klaus, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden

**Jubelius** Werner, Dr., Kanzler der Fachhochschule Münster

**Kiessling** Claudia, Humboldt-Universität Berlin, Charité

**Klose** Andreas, Fachhochschule Potsdam

**Köhler** Doris, Dr., Humboldt-Universität Berlin

**Koller** Swantje, Humboldt-Universität Berlin, Charité

**Königsfeld** Ditmar, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände  
Berlin

**Küppers** Georg, Dr., Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und  
Kultur Berlin

**Landfried** Klaus, Professor Dr., Präsident, Hochschulrektorenkonferenz  
Bonn

**Liebig** Volkmar, Professor Dr., Fachhochschule Ulm

**Link** Werner, Dr., Fachhochschule Dortmund

**Linsen** Friedhelm, Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung  
Brühl

**Lipke** Kurt, Professor Dr., Evangelische Fachhochschule Ludwigshafen

**Lob-Hüdepohl** Andreas, Professor Dr., Rektor, Katholische Fachhochschule  
Berlin

**Lohmann-Haislah** Andrea, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft  
Berlin

**Maier** Friederike, Professorin Dr., Prorektorin, Fachhochschule für Wirtschaft  
Berlin

**Makswit** Jürgen, Professor Dr., Fachhochschule des Bundes für öffentliche  
Verwaltung Berlin

**Matzke** Michael, Professor Dr., Fachhochschule für Verwaltung und  
Rechtspflege Berlin

**May** Thomas, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates Köln

**Mehnert** Helmut, Technische Universität Berlin

**Meier** Wolfgang, Dr., Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung  
und Kunst

**Meinhold** Marianne, Professorin Dr., Rektorin, Evangelische Fachhochschule Berlin  
**Mill** Peter, Dr., Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin  
**Morath** Michael, Dr., Präsident, Fachhochschule Mainz  
**Morche** Monika, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt  
**Nolte** Birgit, Dr., Universität Potsdam  
**Nord** Christiane, Professor Dr., Prorektorin, Fachhochschule Magdeburg  
**Northoff** Robert, Professor Dr., Rektor, Fachhochschule Neubrandenburg  
**Nybohm** Thorsten, Professor Dr., Humboldt-Universität Berlin  
**Oppenrieder** Manuela, Humboldt-Universität Berlin  
**Panknin** Anita, Hochschule der Künste Berlin  
**Pigors** Oltwig, Professor Dr., Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden  
**Pilot** Bernd, Technische Fachhochschule Berlin  
**Porschke** Christoph, Fachhochschule Hamburg  
**Preiß-Allesch** Dagmar, Evangelische Fachhochschule Berlin  
**Pütz** Olaf, Europa Fachhochschule Fresenius  
**Raes** Karl-Heinz, Professor Dr., Fachhochschule Gießen-Friedberg  
**Reichel** Hans, Dr., Humboldt-Universität Berlin  
**Reiter** Hans Gerd, Dr., Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung Brühl  
**Reuke** Hermann, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover  
**Rieger** Franz-Herbert, Professor Dr., Prorektor, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin  
**Sandawi** Sammi, Humboldt-Universität Berlin  
**Sankowsky** Helmut, Kanzler, Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin  
**Saul** Gert-Jörg, Dr., Humboldt-Universität Berlin, Charité  
**Schenk** Eberhard, Humboldt-Universität Berlin  
**Schlaeger** Jürgen, Professor Dr., Humboldt-Universität Berlin  
**Schlömer** Bernd, Universität der Bundeswehr  
**Schnabel** Wolfgang, Professor, Prorektor, Katholische Fachhochschule Mainz  
**Schomann** Thorsten, Universität Leipzig  
**Schreier** Gerhard, Dr., Hochschulrektorenkonferenz Bonn  
**Schultes** Norbert., Professor Dr., Fachhochschule Koblenz  
**Schwarz** Jürgen, Professor Dr., Hochschule Anhalt  
**Schwenk** Angela, Professor Dr., Technische Fachhochschule Berlin  
**Seidl** Albert, Fachhochschule Magdeburg

**Stark** Gunnar, Humboldt-Universität Berlin  
**Stengel** Elke, Professor, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden  
**Stöppler** Hans-Jürgen, Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin  
**Streich** Bernd, Katholische Fachhochschule Berlin  
**Thurian** Patrick, Dr., Technische Universität Berlin  
**Vesper** Klaus, Professor, Technische Fachhochschule Berlin  
**Vogl-Petters** Monika, Professor, Evangelische Fachhochschule Berlin  
**von Witzke** Harald, Professor Dr. Dr., Humboldt-Universität Berlin  
**Wagner** Wolf, Fachhochschule Erfurt  
**Wittstruck** Wilfried, Professor Dr., Rektor, Katholische Fachhochschule Norddeutschland  
**Wogatzki** Susanne, Evangelische Fachhochschule Berlin  
**Ziegler** Rainer, Professor Dr., Technische Fachhochschule Berlin