

Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung

— Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis —

	Seite
1. Vorbemerkung zur Bestandsaufnahme	3
2. Internationaler und nationaler Kontext	7
2.1 Der internationale Kontext	7
2.1.1 Qualitätssicherungssysteme in der Europäischen Union	7
2.1.1.1 Frankreich	7
2.1.1.2 Niederlande	9
2.1.1.3 Großbritannien	10
2.1.2 Australien	11
2.1.3 Zusammenfassung	13
2.2 Der bundesdeutsche Kontext	15
2.2.1 Die Qualitätsdiskussion	15
2.2.2 Studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung	16
2.2.3 Gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte	17
2.2.4 Interne und externe Evaluation	18
2.2.5 Zusammenfassung	20
3. Konzepte zur Berichterstattung über Studium und Lehre	21
3.1 Gesetze und Verordnungen in den Bundesländern	21
3.1.1 Bundesländer mit hoher Regelungsdichte	22
3.1.2 Bundesländer mit mittlerer Regelungsdichte	23
3.1.3 Bundesländer mit niedriger Regelungsdichte	24
3.1.4 Zusammenfassung	25
3.2 Empfehlungen und Organisationskonzepte	28
3.2.1 Handreichungen zur Erarbeitung von Lehrberichten	28
3.2.2 Empfehlungen zur Evaluation nach dem niederländischen Modell	29
3.2.3 Verfahrensmodelle zur Evaluation nach dem niederländischen Modell	30
3.2.4 Weiterentwicklungen und Alternativen	32
3.2.5 Zusammenfassung	34
4. Praxis in den Hochschulen	36
4.1 Zur Basis der Bestandsaufnahme	36
4.2 Vorläufer der Berichterstattung	39
4.3 Zielsetzung und inhaltliche Struktur	40
4.3.1 Ziele	40
4.3.2 Inhalte	43

4.4	Durchführung	46
	4.4.1 Organisation	46
	4.4.2 Datengewinnung und Analyse	49
4.5	Veröffentlichung, Umsetzung, Nutzen	54
5.	Muddling through or best practice? Erfahrungen, Erkenntnisse und Empfehlungen	58
5.1	Resümee der derzeitigen Situation	58
	5.1.1 Vielfalt der Ansätze	58
	5.1.2 Gesetzliche Lehrberichte - unklare Ziele	58
	5.1.3 Das Modell der internen und externen Evaluation - Kosten und Nutzen überprüfen	58
5.2	Best Practice	59
	5.2.1 Konsensbildung	59
	5.2.2 Eine breite Datenbasis als Grundlage der Berichterstattung - Leistungstransparenz	60
	5.2.3 Lehrberichte als Grundlage der Arbeit in Qualitätszirkeln zur Qualitätsförderung	60
	5.2.4 Vom Lehr- zum Evaluationsbericht als Teil des Peer Review - Qualitätsförderung	60
	5.2.5 Lehrberichte als Information für die Öffentlichkeit - Profilbildung	61
	5.2.6 Die Rolle des Staates	61
5.3	Perspektiven einer Best Practice	61
5.4	Thesenhafte Zusammenfassung	64
	Literaturverzeichnis	65

1. Vorbemerkung zur Bestandsaufnahme

Vielfältige Evaluationsansätze sind in den letzten Jahren in der Bundesrepublik entwickelt und erprobt worden. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Lehr- und Evaluationsberichte. Sie bilden derzeit das instrumentelle Rückgrat dieser Bemühungen. Durch sie soll die Qualität der Lehre und des Studiums gesichert und verbessert werden. Lehr- und Evaluationsberichte sollen mehr Transparenz in die Organisation von Studium und Lehre bringen, so daß das Qualitätsprofil der Hochschulen, Fachbereiche und Fächer mit seinen Stärken und Schwächen deutlich wird.

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Konzepten und Beispielen für Lehr- und Evaluationsberichte. So haben in den letzten Jahren viele Bundesländer in Gesetzen und Verordnungen ihre Vorstellungen zur Berichterstattung festgeschrieben, Wissenschaftsorganisationen haben Empfehlungen erarbeitet und Hochschulen haben, von außen angestoßen oder auf eigene Initiative, Evaluationen durchgeführt. Derzeit laufen allerdings die verschiedenen Evaluationsaktivitäten vielfach nebeneinander her, sind häufig regionale und hochschulbezogene 'Insellösungen'. Die föderale Struktur der Bundesrepublik unterstützt diese Tendenz. In diesen eigenständigen regionalen Evaluationsaktivitäten liegt die Chance zu maßgeschneiderten und kreativen Vor-Ort-Lösungen, aber auch die Gefahr, das 'Evaluationsrad' immer wieder neu zu erfinden. Was fehlt, ist eine möglichst umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der bisherigen Erfahrungen, um voneinander zu lernen. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat die vorliegende Untersuchung angeregt und im Rahmen des Aktionsprogrammes „Studienreform, Profilbildung und Wettbewerb“ finanziell gefördert. Das CHE (Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh) und HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover) haben diese Aufgabe gemeinsam übernommen. Verantwortlich für dieses Projekt waren beim CHE Andreas Barz und bei HIS Doris Carstensen und Reiner Reissert.

Ziel der vorliegenden Bestandsaufnahme zu den Lehr- und Evaluationsberichten in der Bundesrepublik ist es, die Vielfalt der Konzepte und durchgeführten Projekte aufzuzeigen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten sowie ihre charakteristischen Strukturelemente zu beschreiben. Die Chancen der Berichterstattung und Evaluation als Instrumente der Qualitätsförderung können dann hinsichtlich der konzeptionellen und strategischen Weiterentwicklung besser eingeschätzt werden. Zur Zeit wecken Evaluation und Berichterstattung Hoffnungen, aber auch Ängste. Über den erreichten Diskussions- und Entwicklungsstand zu informieren, eröffnet alle Interessierten und Beteiligten die Möglichkeit, sich ihre eigene Meinung zu den Lehr- und Evaluationsberichten bilden zu können. Im Erfahrungsaustausch können dann die unterschiedlichen Standpunkte über Ziele, Instrumente, Ergebnisse und Konsequenzen der Evaluation und Berichte geklärt werden.

Die Auswahl der Berichte für die Bestandsaufnahme erfolgte exemplarisch. Eine Vollständigkeit oder gar Repräsentativität war nicht angestrebt und bei der zur Zeit bestehenden Zurückhaltung der Hochschulen und Fächer, ihre Berichte an Außenstehende weiter zu geben auch nicht zu erreichen. Die eingeschränkte Zugänglichkeit besteht u.a. auch wegen der Unsicherheit in den Hochschulen, welche Konsequenzen aus den Berichten gezogen werden.

In der Bestandsaufnahme berücksichtigt wurde die Berichtspraxis aller hochschulübergreifenden Projekte in der Bundesrepublik nach dem Verfahren der internen und externen Evaluation. Außerdem wurden die gesetzlichen Vorgaben für die Lehrberichtserstellung aller Bundesländer untersucht. Bei der Berichtspraxis von Hochschulen und Fächer, die auf eigene Initiative Lehr- oder Evaluationsberichte erarbeitet haben, können Lücken bestehen. Zehn derar-

tige Projekte sind allerdings in die Bestandsaufnahme einbezogen worden. Darüberhinaus sind sechs Projekte zu Evaluationsaktivitäten analysiert worden, die nicht eindeutig den zuvor genannten Kategorien zuzuordnen sind.

Die Bildungs- und Wissenschaftsministerien aller Bundesländer wurden nach ihren Erfahrungen mit den Instrumenten befragt und zu geplanten Entwicklungen um eine Stellungnahme gebeten. Hier wurden die entsprechenden Abteilungen auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen angesprochen. Sowohl innerhalb der Hochschulen als auch der Ministerien mußten die Bearbeiter in den meisten Fällen die Vertraulichkeit der Informationen wahren. Diese Einschränkung zwang dazu, vom ursprünglich vorgesehenen Konzept abzuweichen, das u.a. eine Auslobung eines Preises für die besten Berichte zu Studium und Lehre vorbereiten sollte. Wenngleich die Bestandsaufnahme gewissermaßen in anonymisierter Form erfolgen mußte, ändert dies nichts an der Verwertbarkeit der Ergebnisse.

Damit die Leserin oder der Leser sich ein möglichst umfassendes Bild über die Lehr- und Evaluationsberichte machen kann, wird das Thema von unterschiedlichen Standpunkten beleuchtet. Die vorliegende Bestandsaufnahme ist daher in vier Kapitel untergliedert:

- Einordnung in den internationalen und nationalen Kontext

In vielen europäischen und außereuropäischen Staaten gibt es Systeme der Qualitätssicherung. Aus diesem Grund werden die aktuellen Entwicklungen und Ansätze der drei EU-Mitgliedsstaaten Frankreich, Niederlande und Großbritannien sowie die bemerkenswerten Anstrengungen Australiens hinsichtlich ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorgestellt. Die Erfahrungen, die im Ausland gemacht wurden, beeinflussen die Diskussion in der Bundesrepublik. Dies gilt insbesondere für die Niederlande, deren Modell der internen und externen Evaluation die Evaluationsaktivitäten an den deutschen Hochschulen entscheidend geprägt hat.

Nach dem Blick über die Grenzen werden die wichtigsten Stationen der Evaluationsdiskussion in der Bundesrepublik beschrieben. Außen- und Innensicht geben damit den Kontext vor, um die Debatte und die aktuelle Praxis hinsichtlich der Lehr- und Evaluationsberichte in der Bundesrepublik besser einordnen zu können.

- Konzepte zur Berichterstattung über Studium und Lehre

Die Konzepte zur Berichterstattung und Evaluation stehen im Zentrum dieses Kapitels. Zunächst wird über die Gesetze und Verordnungen zur Berichterstattung und Evaluation in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik informiert. In dieser vergleichenden Darstellung mit dem Schwerpunkt auf den gesetzlichen Lehrberichten werden darüber hinaus die künftigen Entwicklungen skizziert, sofern hierzu Auskünfte zu erhalten waren. Anschließend werden die Konzepte und Empfehlungen der Wissenschaftsorganisationen sowie der wissenschaftsnahen Organisationen zur Berichterstattung und Evaluation beschrieben. Die Darstellung konzentriert sich hierbei vor allem auf die Arbeitsphase der Selbstevaluation im Verfahren der internen und externen Evaluation.

- Praxis in den Hochschulen

Nach den gesetzlichen Vorgaben und den Konzepten der Wissenschaftsorganisationen wird die Praxis der Berichterstattung und Evaluation in den bundesdeutschen Hochschu-

len dargestellt. Es erfolgt also ein Wechsel der Perspektive vom Soll zum Ist. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen folgende die Praxis charakterisierenden Strukturelemente der Berichterstattung und Evaluation: Zielsetzungen und inhaltliche Themenfelder, Organisation, Datengewinnung und -analyse sowie Veröffentlichung, Umsetzung und Nutzen.

Sowohl in den Hochschulen als auch in den Ministerien besteht zur Zeit eine gewisse Zurückhaltung, Berichte zur Evaluation an Außenstehende weiterzugeben. In einer Erprobungsphase durchaus verständlich, zumal oft noch unklar ist, welche Konsequenzen aus den Berichten gezogen werden. Die Sammlung der Berichte für die Analyse der Praxis erfolgte daher nach dem Schneeballsystem. Hilfreich war bei der Sammlung, daß das CHE und HIS im Feld Evaluation selbst tätig sind und vielfältige Arbeitskontakte zu Hochschulen und Ministerien bestehen. Um das während der Untersuchung entgegengebrachte Vertrauen und die Bereitschaft vieler Ansprechpartner auch über noch offene Punkte zu informieren zu rechtfertigen, wurde bei der Analyse der Praxis weitgehend darauf verzichtet z.B. bestimmte Strukturelemente der einbezogenen Berichten quantitativ auszuzählen oder aus den Berichten zu zitieren.

Die Bestandsaufnahme zur Praxis ist exemplarisch, sie war von vornherein wegen der Veröffentlichungspraxis nicht auf Vollständigkeit angelegt. Sie stützt sich schwerpunktmäßig auf die Berichte, die im Rahmen der Selbstevaluation durch Fachbereiche und Fächer nach dem Modell der internen und externen Evaluation erstellt worden sind. Besonders auf diesem Feld der internen und externen Evaluation sind inzwischen in der Bundesrepublik zahlreiche konkrete Erfahrungen gesammelt worden, über die im Sinne einer 'best practice' berichtet wird.

- Muddling through or best practice? Erfahrungen, Erkenntnisse und Empfehlungen

Die Ergebnisse der Analyse der Konzepte der staatlichen Seite und der Wissenschaftsorganisationen sowie die Praxis in den Hochschulen fließen in eine Empfehlung ein, die aufzeigt, wie sich in der Bundesrepublik aus einem in der Entwicklungsphase verständlichem Ausprobieren und 'Muddling Through' eine 'Best Practice' bei der Berichterstattung zu Studium und Lehre entwickeln kann. Die Empfehlung zielt dabei nicht auf eine Vereinheitlichung, sondern auf den Erhalt der Vielfalt entsprechend der föderalen Struktur und der Verantwortung der Hochschulen und Fächer für die Qualität der Ausbildung. Vor Ort in den Hochschulen die Eigenverantwortung für die Qualität von Lehre und Studium zu stärken, sollte Aufgabe der Berichterstattung und Evaluation sein. Um dies zu erreichen sollten zukünftig, so die Empfehlung, die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte und die Berichte zur Selbstevaluation nach dem Modell der internen und externen Evaluation besser aufeinander bezogen und miteinander verzahnt werden. Die Lehrberichte sollten dabei vor allem der Rechenschaft nach außen und nach innen der Qualitätssicherung zur Gewährleistung des Ausbildungsstandards dienen. Vorrangige Aufgabe des Verfahrens der internen und externen Evaluation sollte es sein, das Qualitätsprofil der Fächer zu bestimmen und konzeptionell fortzuentwickeln. Lehr- und Evaluationsberichte ergänzen sich dann beide als Instrumente zur Qualitätsförderung, um mehr Transparenz zu schaffen, Profilbildung und Wettbewerb zu ermöglichen und die Studienreform voranzutreiben.

Die vorgelegte Bestandsaufnahme beschreibt und analysiert die Entwicklung zur Berichterstattung und Evaluation bis Juni 1996. Der Schwerpunkt liegt auf den gesetzlichen Lehrberichten und den Berichten zur Selbstevaluation im Rahmen des Modells der internen und externen Evaluation.¹ Inwieweit die Ergebnisse der vorgelegten Untersuchung bei der Dynamik der laufenden Qualitäts- und Evaluationsdiskussion, die insbesondere durch die Mittel des Hochschulsonderprogramm III zur Evaluation neue Impulse erhalten wird, Bestand haben wird, muß die Zukunft zeigen. Gerade wegen der Dynamik der Entwicklung ist es hilfreich, zur Ziel- und Wegbestimmung den erreichten Entwicklungsstand von Zeit zu Zeit zu überprüfen, um sich neu zu orientieren. Dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sei für die finanzielle Förderung der Bestandsaufnahme gedankt.

¹ In verschiedenen Diskussionsbeiträgen wird daher vorgeschlagen, die Begriffe „Lehrberichte“ und „Evaluationsberichte“ nicht länger synonym zu verwenden. Ob dieser Vorschlag sich durchsetzen wird, muß die Praxis zeigen (siehe zur Begrifflichkeit die Ausführungen in Abschnitt 2.2).

2. Internationaler und nationaler Kontext

2.1 Der internationale Kontext

Die Implementierung von Systemen der Qualitätsförderung ist eine globale Entwicklung, die zunächst von den OECD-Staaten ausging und danach auch in den sich entwickelnden Staaten sowie in den Ländern Ost- und Südosteuropas zu beobachten ist. Der Diskussion um die Qualität der Hochschulen und ihrer Evaluation kann sich kein nationales Hochschulsystem entziehen.² Für diese Entwicklung sind eine Reihe von Gründen verantwortlich.³

- **Wirtschaftliche Gründe:** Die öffentlichen Haushalte leiden unter hohen Defiziten. Aufgrund der Haushaltsrestriktionen stehen die Einzeletats in starker Konkurrenz zueinander. Dies führt zur Ökonomisierung der Hochschulausbildung und damit zu Entscheidungen in Fragen von Lehre und Studium nach ökonomischen Kriterien (leistungsbezogene Mittelverteilungsmodelle).
- **Strukturelle Gründe:** Wissenschaftssysteme unterliegen dem Phänomen der Internationalisierung wie auch die Wirtschaft oder die Arbeitsmärkte. Zwischen den Hochschulen und den Hochschulsystemen verschärft sich als Folge davon der Wettbewerb. Profilbildung und Leistungstransparenz sind daher Anforderungen an die Hochschulen.
- **Politische Gründe:** In vielen Staaten wird die Autonomie der Hochschulen erweitert, aber auch die Rechenschaftspflichtigkeit der Hochschulen. Insbesondere für die Bundesrepublik läßt sich formulieren, daß die generelle Leistungsvermutung gegenüber den Hochschulen nicht mehr besteht.⁴
- **Gesellschaftliche Gründe:** Die Entwicklung ging von der Elite- hin zur Massenhochschule. Die politische gewollte Entwicklung ist für die wissenschaftsbasierte Gesellschaft⁵ eine Notwendigkeit. Gleichzeitig muß das Niveau der Qualität der akademischen Lehre gesichert und nachgewiesen werden.

Die derzeitige Situation im Ausland kann nur exemplarisch nachgezeichnet werden. So haben sich die Verfasser zu einer Auswahl markanter Beispiele entschlossen. Die ausgesuchten Beispiele - die Hochschulsysteme Frankreichs, Großbritanniens, der Niederlande und Australiens - bilden das Spektrum und den Erfahrungshintergrund für die Bundesrepublik Deutschland ab.

2.1.1 Qualitätssicherungssysteme in der Europäischen Union

² Mit der Evaluationspraxis in Großbritannien, den Niederlanden und USA machte erstmals HIS eine breite Öffentlichkeit bekannt. Vgl. dazu die Dokumentation der HIS-Tagung am 20./21.2.1992 Rolf Holtkamp, Klaus Schnitzer: Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente (Hochschulplanung, Bd. 92) Hannover 1992. Vgl. zu den internationalen Erfahrungen auch Roland Richter: Qualitätsmanagement im europäischen Hochschulwesen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1996, H. 2, S. 165-183.

³ Vgl. u.a. Doris Carstensen, Reiner Reissert: Interne und Externe Evaluation - Eine Zwischenbilanz aus der Sicht von HIS (HIS Kurzinformation A 16/95). Hannover 1996, 5.2 ff.

⁴ Vgl. Detlef Müller-Böling: Hochschulen als Vorstellungstereotypen. Arbeitspapier Nr. 1 des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh 1995.

⁵ Vgl. ders.: Qualitätssicherung in Hochschulen. Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: ders. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1996, S. 27 f.

2.1.1.1 Frankreich

In dem zentralistisch organisierten Verwaltungssystem Frankreichs sind auch die Hochschulen der direkten Leitung und unmittelbaren Eingriffen des Ministeriums und nachgeordneten Behörden wie der Generalinspektion für die Verwaltung des Bildungswesens unterworfen. Gleichwohl kennt das französische Hochschulsystem Wettbewerb und Leistungsvergleiche. Die Qualitätskriterien, die traditionell für französische Universitäten angewendet werden, sind das Leistungsprofil der Studienbewerber, das Niveau der Studienanforderungen, die Absolventenrate und das soziale Prestige der Absolventen. Neu ist der Gedanke einer systematisch durchgeführten Evaluation des gesamten Hochschulsektors durch ein zentrales Gremium.⁶

Das Comité National d'Evaluation (CNE) wurde 1985 vom Präsidenten der Republik Frankreich ins Leben gerufen. Das CNE arbeitet als von der Regierung sowie den Hochschulen unabhängige Behörde und ist nur dem Präsidenten der Republik gegenüber verantwortlich. Die Gründung war motiviert von der Sorge, das zentralistisch organisierte System der Qualitätskontrolle funktioniere nicht. Dem CNE gehören 17 Mitglieder an; elf davon vertreten Universitäten und Forschungsdachrichtungen, sechs vertreten hohe staatliche Einrichtungen. Sie werden jeweils zur Hälfte alle zwei Jahre durch die Regierung neu berufen.⁷ Seit seinem Bestehen hat das Comité alle französischen Hochschulen evaluiert.

Neben der Evaluation der Hochschulen hat das CNE einen Ansatz zur fachbezogenen Evaluation auf nationaler Ebene entwickelt, vergleichbar dem Pilotprojekt Profilbildung der Hochschulrektorenkonferenz in der Bundesrepublik. Für die Fächer Geographie (1989), Zahnheilkunde (1994) und Chemie (1996) wurde das Verfahren auf nationaler Ebene bereits durchgeführt. Die Beteiligung an der Evaluation ist freiwillig, jedoch kann das CNE auch von sich aus evaluierend tätig werden.

Die Evaluation ist auf das System Hochschule ausgerichtet und umfaßt sowohl hochschul- als auch fachbereichsbezogene Evaluationen von Forschung, Lehre und Management. Abgesehen von umfangreichen Datensammlungen steht die Funktionsfähigkeit der Institutionen und Methoden im Mittelpunkt der globalen, universitären und sektoralen, fachbereichsbezogenen Analyse. Interessant ist folgender Aspekt der Untersuchung: ein wichtiger Akzent liegt auf der regionalen Einbettung der Hochschule.⁸

Die Untersuchung einer Universität dauert jeweils bis zu zwölf Monaten und ist in drei Stufen angelegt. In einem ersten Schritt fertigen die Hochschulen und die einzelnen Fakultäten nach einem Leitfaden⁹, der vom Comité zur Verfügung gestellt wird, eine vertrauliche Selbstanalyse an. Im Anschluß daran werden gemeinsam von der Hochschule, dem CNE und staatlichen Stellen statistische Daten erhoben; auf vorhandene Evaluationen und Kontrollberichte wird dabei zurückgegriffen. Die Selbstberichte und die Datensammlung bilden die Grundlage für eine Prüfung und anschließende Begehung durch eine Gutachtergruppe. Die Zahl der Exper-

⁶ Vgl. André Staropoli: Die Evaluation im Zentralstaat. Das französische Modell. In: Detlef Müller-Böling (Anm. 5). Gütersloh 1995, S. 214.

⁷ Vgl. Staropoli (Anm. 6), S. 216; Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulwesen. Methoden und Mechanismen (Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend. Studien Nr. 1). Brüssel 1993, S. 13.

⁸ Vgl. Comité National d'Evaluation: Bulletin du CNE. Paris 1988; dass.: Présentation. Paris 1992; als Beispiel für einen der Berichte dass.: L'Université des Sciences et Technologie de Lille. Lille I. Paris 1992; vgl. Staropoli (Anm. 6), S. 216 ff.

⁹ Vgl. dazu den Leitfaden Anlage 1.

ten, 15 bis 20 Personen, richtet sich nach der Größe der Universität. Die Ergebnisse fließen in einen ebenfalls vertraulichen Schlußbericht ein, der Empfehlungen für die Hochschulleitung enthält. Ein Abschlußbericht wird nach Abstimmung mit der evaluierten Einrichtung veröffentlicht und schließlich dem Präsidenten der Republik vom Fachminister vorgelegt.¹⁰

Die Evaluation ist nicht unmittelbar an die Zuweisung von Mitteln geknüpft, allerdings gibt es einen mittelbaren Zusammenhang. Im Vierjahreszeitraum verhandeln die Hochschulen und das Ministerium ein Entwicklungsprogramm für die Hochschulen, zudem finden jährlich Haushaltsverhandlungen statt. Die Verhandlungszusammenhänge zwischen den Akteuren und die Veröffentlichung der Berichte erzeugen eine feste Verbindung.¹¹

Die Aktivitäten des CNE führten aus der Sicht des Comité zur Präzisierung der Besonderheiten, d.h. der Profile der einzelnen Einrichtungen. Dies will das Comité auch weiterhin fördern, da Evaluationen aufgrund der Bewertungskriterien und -maßstäbe vereinheitlichend wirken können. Zu den Erfolgen zählt das Comité, daß das Verfahren in den Hochschulen als Korrektiv wirkt. Probleme in den Hochschulen werden sichtbar gemacht und einer Lösung zugeführt. Die Wirkungen können während der Bewertungsprozesse zwischen den Beteiligten und nach der Veröffentlichung der Empfehlungen des Comité auftreten.¹²

2.1.1.2 Niederlande

Knappe öffentliche Haushalte einerseits und die Höhe der Ressourcen, die den Hochschulen zur Verfügung gestellt werden, andererseits bewirkten, daß die niederländischen Hochschulen unter Legitimationsdruck gerieten und über ihre Leistungsfähigkeit Rechenschaft ablegen sollten. In dieser Situation bot die niederländische Regierung im Jahr 1985 den Hochschulen an, durch Deregulierung die Autonomie der Hochschulen zu stärken, was zugleich ein Reflex auf die Notwendigkeit darstellt, staatliches Handeln zu legitimieren, und erwartete im Gegenzug von den Hochschulen den Nachweis hoher Qualität der Ausbildung und Maßnahmen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit.¹³

Es gelang der Vereinigung der niederländischen Universitäten (VSNU) und dem HBO-Rat, dem Vertretungsgremium der niederländischen Fachhochschul-Pendants, das Verfahren an sich zu ziehen. Zugleich konnte sichergestellt werden, daß das Ministerium aus den Ergebnissen der Evaluation keine Konsequenzen für die Mittelzuweisung zieht, sich allerdings vorbehält, mittel- und langfristige Maßnahmen zu treffen.¹⁴ Mit Überantwortung des Verfahrens in die Zuständigkeit der Hochschulen wird zugleich die Autonomie untermauert und die Verantwortung der Hochschulen für die Qualität von Studium und Lehre nach außen hin demonstriert.

¹⁰ Vgl. Staropoli (Anm. 6), S. 218 f.; Kommission (Anm. 7), S. 13, vgl. CNE: Présentation. Paris 1992.

¹¹ Vgl. Kommission (Anm. 7), S. 13.

¹² Vgl. Staropoli (Anm. 6), S. 217.

¹³ Ferdinand J.H. Mertens: Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems in den Niederlanden. In: Müller-Böling (Anm. 5), S. 323 ff.

¹⁴ Vgl. Kommission (Anm. 7), S. 14 ff.; ebenso Roland Richter: Das niederländische Modell (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Nr. 73). Frankfurt am Main 1994, S. 41-51.

Betrieben und finanziert wird die Evaluation von den Hochschulen. Für einen Evaluationszyklus entstehen dabei Kosten in Höhe von ca. 26 Mio. Gulden.¹⁵ Ziel ist die Verbesserung und Förderung der (Qualität der) Lehre. Um einmal alle Studienprogramme an den Universitäten des Landes zu evaluieren, werden sechs Jahre benötigt. Das zweistufige Verfahren ist fachbereichsbezogen organisiert und erfaßt alle einem Fachbereich zugehörigen Programme. In der ersten Stufe wird ein Selbstbericht zu Organisationsstruktur, Studentenprofil, Studienprogramm, Lehrprozess, Lehrorganisation, interner Qualitätsbeurteilung und Absolventenprofil erstellt. Dieser Bericht soll zum einen das interne Qualitätsmanagement stimulieren, zum anderen ist er die Grundlage für den Besuch der Untersuchungskommission, der zweiten Stufe des Verfahrens. Unter den sieben Kommissionsmitgliedern, die von den Fachbereichen vorgeschlagen und von der VSNU ernannt werden, befindet sich wenigstens ein Gutachter aus dem Ausland. Ergebnis des Verfahrens ist ein veröffentlichter Bericht, in dem Probleme definiert und Empfehlungen aufgelistet sind.¹⁶

Eine unabhängige staatliche Inspektion (IHO), die ursprünglich die Evaluationen vornehmen sollte, führt die Meta-Evaluation durch. Ziel ist die Stärkung des von den Universitäten organisierten Modells der Evaluation, insbesondere hinsichtlich der Zweckmäßigkeit und der aus den Ergebnissen abgeleiteten Konsequenzen. In einem ersten Bericht zeigte sich die Inspektion kritisch gegenüber dem Verfahren und seinen Folgen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß die Selbstuntersuchung immer auch zur Selbstdarstellung genutzt wird. Veränderungen, so scheint es, erfolgen durch die wechselseitigen Sichtweisen und die Außenwirkung des Verfahrens in die Gesellschaft hinein langfristig. Problematisch an dem Verfahren sind die dafür notwendigen hohen Ressourcen. So ist das Verfahren teuer, der Arbeitsaufwand für die Selbstberichte hoch, die Rekrutierung von anerkannten Gutachtern und qualifizierten Mitarbeitern schwierig.¹⁷

Als Ergebnis ist festzuhalten, daß das Verfahren die Autonomie der Hochschulen stützt. Es fehlen bislang Anreize für ein Follow-up und es bestehen Zweifel, inwieweit das Verfahren als Instrument der Selbststeuerung tauglich ist.¹⁸ Die Beurteilungskriterien der Untersuchungskommission können eine vereinheitlichende Wirkung nach sich ziehen, da sie transparent und öffentlich sind. Positiv an dem Verfahren ist, daß der Staat die Möglichkeit hat, bei Mängeln, die über Jahre hinweg bestehen, einzugreifen. Dies ist für die zweite Evaluationsrunde von Bedeutung. Zudem kann das Inspektorat als kritisches Korrektiv wirken. Ein dritter Faktor sind die Studierenden, die in dem Verfahren selbst eine wichtige Rolle spielen und als Mitfinanzier des Systems nach dem Motto "value for money" Qualität einfordern.¹⁹

2.1.1.3 Großbritannien

¹⁵ Dies sind die Ausgaben der VSNU und der Universitäten für einen Zyklus innerhalb von sechs Jahren. S. dazu Ton J. Vroeijenstijn: Preparing for the Second Cycle. In: Don F. Westerheijden, John Brennan, Peter M. Maasen (Hrsg.): Changing Context of Quality Assessment. Utrecht 1994, S. 95.

¹⁶ Vgl. Mertens (Anm. 13), S. 331 ff.; vgl. Kommission (Anm. 7), S. 14. ff.; vgl. Richter (Anm. 14), S. 41-51.

¹⁷ Vgl. Richter (Anm. 14) S. 46. ff.; vgl. Pieter van den Broek: Die Qualitätswahrung (Visitatie) der Universitäten in den Niederlanden. In: Das Hochschulwesen 1996, H. 3, S. 185-187.

¹⁸ Vgl. Harry G. Brinkman: Methoden und Zielsetzung der Qualitätsprüfung an den niederländischen Universitäten. In: Müller-Böling (Anm. 5), S. 350 ff.

¹⁹ Vgl. Mertens (Anm. 13), S. 340 ff.; vgl. zum Zusammenhang zwischen Studiengebühren und Qualitätseffekten ders.: Studiengebühren im niederländischen Hochschulwesen. In: CHEck up. Mitteilungen des Gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung GmbH, Internationale Konferenz Studiengebühren. Internationale Modelle und Erfahrungen, Gütersloh 1996, 1, S. 21.

Das Qualitätssicherungssystem in Großbritannien ist einem stetigen Wandel unterworfen. Ursprünglich war das Verhältnis zwischen Universitäten und Staat durch ein hohes Maß an Autonomie geprägt. Diese galt bei der Festlegung der Studienprogramme, bei der Verleihung von Abschlüssen, bei der Auswahl der Studierenden und bei der Personalrekrutierung. Das Verhältnis hat sich seit den 80er Jahren mit Einführung der Qualitätssicherung in den Hochschulen nachhaltig verändert. Nachdem das Committee of Vice Chancellors and Principals (CVCP) als Reaktion auf den Wunsch des Staates, die Mittelzuweisung qualitätsorientiert durchzuführen, eine Academic Audit Unit (AAU) eingesetzt hatte, haben sich seit 1992 zwei unterschiedliche Qualitätssicherungsverfahren etabliert.²⁰

Für die Hochschulen hat das CVCP einen Higher Education Quality Council (HEQC) mit einer eigenen Abteilung für Qualitätsaudits ins Leben gerufen. In diesem ist die ebenfalls von der CVCP gegründete Academic Audit Unit (AAU) aufgegangen. HEQC beurteilt die Qualitätsmanagementsysteme der Hochschulen und soll sicherstellen, daß wirkungsvolle Mechanismen zur Qualitätskontrolle vorhanden sind. Die Evaluation wird von einem Team externer Gutachter durchgeführt. Die Berichte werden veröffentlicht, aber bleiben ohne Folgen. Allerdings müssen die Hochschulen bekanntgeben, was sie als Reaktionen auf die Ergebnisse an Maßnahmen einleiten.²¹

Seitens des Staates werden die Hochschulen auf Studiengangebene evaluiert. Für England liegt die Abwicklung der Evaluation und die Verteilung der Mittel, orientiert an den Ergebnissen der Evaluation, in der Hand des Higher Education Funding Councils for England (HEFCE). Wales und Schottland haben eigene Funding Councils eingerichtet. In Nord-Irland hat das Department of Education in Northern Ireland (DENI) eine ähnliche Funktion inne. Der Staat hat damit seinen Einfluß im tertiären Sektor stark ausgedehnt.²² Das Verfahren soll sicherstellen, daß die Mittel, die seitens des Staates zur Verfügung gestellt werden, gemäß ihrer Bestimmung verwendet werden. Darüber hinaus soll die Qualität von Studium und Lehre gefördert und Informationen über Studium und Lehre bereitgestellt werden, ohne allerdings einen landesweiten Vergleich anzustreben.²³

Das Verfahren ist zweiteilig und besteht aus einer Selbsteinschätzung gefolgt von dem Besuch einer Gutachtergruppe. Die Selbsteinschätzung orientiert sich an den eigenen Zielsetzungen und enthält ergänzend Angaben zur Institution und zum Studienprogramm. Mittlerweile haben diese Berichte eine einheitliche Struktur. Damit sollen einerseits die Pluralität der Angebote gewahrt bleiben und andererseits die Berichte vergleichbar sein. Einem Qualitätsbewertungsausschuß gehören in der Regel sieben Gutachter an, darunter Peers, ein Vertreter des Funding Councils und ein Vertreter der Berufspraxis. Dieser Ablauf sichert, daß die Erfahrungen der Fachkollegen in das Verfahren einfließen, verhindert auf niedrigem Niveau definierte Ziele und vermeidet Mindeststandards.²⁴

Veränderungsprozesse dürften langfristig wirken. Gleichwohl gibt es nach Ansicht der Funding Councils bereits nach vier Jahren positive Effekte. Dazu gehört an einigen Universitäten

²⁰ Vgl. Kommission (Anm. 7), S. 16.

²¹ Vgl. Colin Brooks: Qualitätsbewertung und -beurteilung im englischen Hochschulwesen. In: Müller-Böling (Anm. 5), S. 321 f.; vgl. Kommission (Anm. 7), S. 16.

²² Vgl. Kommission (Anm. 7), S. 18.

²³ Vgl. Brooks (Anm. 20), S. 297.

²⁴ Vgl. Paul Clark: Qualitätsbewertung im englischen Hochschulwesen: Grundsätze, gegenwärtiger Stand und Zukunftsperspektiven. In: Müller-Böling (Anm. 5), S. 296 ff.

die Implementation von internen Qualitätsbewertungsprogrammen auf Fakultätsebene, einige in Verbindung mit Peer Reviews. Die Erfahrungen der Peers fließen nach Beendigung der gutachterlichen Tätigkeit in deren Fakultäten zurück. Kontakte zwischen den Fakultäten verschiedener Hochschulen werden aufgebaut.²⁵ Das Verfahren ist personal-, zeit- und kostenintensiv. So wird zuweilen die Kritik laut, das Verfahren sollte im Sinne von Effizienz und Effektivität zurückgefahren werden - less is more.

Mittlerweile deutet sich erneut eine Veränderung an. Eine Joint Planning Group for Quality Assurance (JPG), der unter anderem die CVCP sowie die Funding Councils angehören, hat sich zur Aufgabe gesetzt, Vorschläge für eine neue Qualitätssicherungsagentur zu entwickeln, die zum 1. Januar 1997 eingerichtet werden soll. Die Vorschläge für den Prozess der Qualitätssicherung hat die JPG bereits entwickelt. Den Rahmen des Prozesses bildet eine Selbstevaluation der Institutionen sowie eine externe Review der Fächer und der Institution durch die Agentur.²⁶

2.1.2 Australien

In Australien wurde auf Betreiben der Labour-Regierung in den letzten Jahren das Hochschulsystem einer grundlegenden Reform im Sinne einer gesamtstaatlichen Strategie unterzogen. In dieser Strategie kommt der Qualität des Hochschulsystems eine zentrale Bedeutung für die Wettbewerbsfähigkeit des Staates in der südostpazifischen Wachstumsregion zu. Als Teil dieser Strategie drückt das "Programm der Qualitätssicherung" die den Universitäten zugebilligte Verantwortung für die hohe Qualität in Forschung und Lehre aus, die nach gängiger Auffassung nicht von der Höhe der vom Staat zugewiesenen Haushaltsmittel, sondern von der internen Mittelverteilung und dem effektiven Mitteleinsatz abhängt.²⁷

Die Besonderheit des Programms ist die Evaluierung der Institution Hochschule auf der Grundlage der von ihr in eigener Verantwortung formulierten Ziele. Diese werden zwischen den Hochschulen und dem Ministerium in Canberra als "educational profiles"²⁸ ausgehandelt. Mit den Profilen, für die es einen Katalog von Leistungsindikatoren gibt, kommen die Hochschulen ihrer Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft nach. Die Datensammlung an sich und in ihren Verknüpfungen ermöglicht zudem einen Leistungsvergleich zwischen den Hochschulen für Interessierte - insbesondere Studierende. In den Profilen werden aktuelle und angestrebte Quoten für jeweils Drei-Jahres-Zeiträume parallel zur Finanzplanung der Hochschulen aufgelistet. Die Daten lassen sich vier Bereichen zuordnen und betreffen Angaben zu den Studierenden, dem wissenschaftlichen Personal, Haushalt und internen Dienstleistungen sowie Lehre und Forschung.

²⁵ Vgl., S. 304 f. und S. 310 f.

²⁶ Vgl. Joint Planning Group for Quality Assurance in Higher Education: First Report, April 1996; eine Auflistung der Ziele, Prinzipien und Rahmenbedingungen befindet sich in Anlage 3.

²⁷ Die Informationen sind entnommen Committee for Quality Assurance in Higher Education, Handbook for Members of Review Teams. Canberra 1994; dass., Quality Assurance Program Guideline. Canberra 1994; Department of Employment, Education and Training, 1994 Educational Profiles Collection. Canberra 1994. Das Ministerium heißt nun im Zuge der Regierungsumbildung nach dem Wahlsieg der Koalition von Liberal Party und National Party im März 1996 Department of Employment, Education and Training and Youth Affairs (DEETYA). Die Homepage des Ministeriums mit detaillierten Informationen findet sich im Internet unter www.deet.gov.au.

²⁸ Die Informationen sind entnommen Department of Employment, Education and Training, 1994 Educational Profiles Collection. Canberra 1994; ders., Educational Profile Data Collection. Main Submission for the 1995-97 Triennium. Canberra 1994; ders., Diversity and Performance of Australian Universities (Higher Education Series, Highlights, Report No. 22, April 1994). Canberra 1994.

Das Programm - die Teilnahme ist für die Hochschulen freiwillig - wurde von dem Committee for Quality Assurance in Higher Education für drei miteinander zusammenhängende, aber dennoch abgrenzbare, Bereiche - Studium und Lehre, Forschung, Dienstleistungen - entwickelt. Qualitätsfördernde Prozesse einerseits und Leistungsindikatoren andererseits werden im Prozeß der Selbstevaluierung miteinander verknüpft und danach durch eine Begutachtung und Beurteilung von außen ergänzt. Die Verknüpfung von qualitativen Elementen mit Leistungsindikatoren lenkt den Fokus der Evaluation auf das Qualitätsmanagement und belohnt diesbezügliche Anstrengungen.

Für die Implementierung des Programms sah das Committee einen Drei-Jahres-Zeitraum vor. In einer ersten Runde 1993/94 wurden Studium und Lehre, Forschung und Dienstleistungen, danach 1994/95 Studium und Lehre und abschließend 1995/96 Forschung und Dienstleistungen evaluiert.

Im Prozeß der Selbstevaluation erarbeiteten die Hochschulen ein "Leistungsportfolio". Die Inhalte liegen im Ermessen der Universitäten, wenngleich in der Praxis die Inhalte durch den Besuch der Gutachtergruppe beeinflusst wurden. Diese verglich die Berichte bezüglich

- "Policies" und Zielen,
- Organisationsstruktur,
- Leistungen in Forschung und Lehre,
- Qualitätsmanagement der Hochschule,
- Beurteilung der Leistungen im Kontext der Zielsetzung der Hochschule und der Ziele auf nationaler Ebene und
- Assessment der Stärken und Schwächen

mit dem statistischen Teil in der Anlage des "Portfolios" und führte bei Bedarf Vor-Ort-Gespräche mit Hochschulangehörigen. Entsprechend der Komplexität von Studium und Lehre flossen

- qualitative Aspekte (u.a. Curriculum, Organisation der Qualitätssicherung, Lehr- und Lernmethoden, Personalentwicklung)
- und quantitative Aspekte (das verfügbare Datenmaterial zu Studierenden, wissenschaftlichem Personal, Ausstattung, Bibliothek)

in den Prozeß der Qualitätssicherung ein.

Nach den Besuchen beurteilte das Committee die einzelnen Ergebnisse. Diese Beurteilung führt zu einem Vergleich der einzelnen Universitäten. Die Positionierung in diesem Vergleich entscheidet über die Höhe der Mittel, die einer Hochschule zufließen (bis zu fünf Prozent des Budgets und zweckgebunden für Qualitätssicherung und Qualitätsförderung). Letztlich anerkannte und belohnte das Programm auf Universitätsebene

- erfolgreiche Strategien,
- nachprüfbar Ziele,
- wirksame Managementstrukturen und
- Ergebnisse - "excellence in processes and outcomes".

Nach dem Abschluß der drei Zyklen beauftragte das Ministerium den Higher Education Council, ein neues Programm aufzulegen, das ähnlich den vorausgegangenen Zyklen nun zusätzliche Haushaltsmittel für exzellente Qualität und Innovationen bereitstellen sollte. Zugleich sollten die Hochschulverwaltung und die Rechenschaftslegung der Hochschulen einer Review unterzogen werden. Ziel sollte es sein, den effektiven und effizienten Einsatz der zur Verfügung gestellten Mittel zu sichern und so die Leistungsfähigkeit des australischen Hochschulsystems auf einem im internationalen Vergleich hohen Niveau zu sichern.²⁹

Das Wahlergebnis im März dieses Jahres führte zum Regierungswechsel mit einer Koalitionsregierung von Liberal Party und National Party. In den hochschulpolitischen Zielsetzungen wird die Einbindung in den nationalen strategischen Ansatz nochmals betont und in spezifische Einzelpläne gegliedert.³⁰ Dieses Programm hat zum Ziel, Mittel für Leistungsanreize zur Qualitätsförderung zur Verfügung zu stellen und innovative Projekte zur Stärkung der Versorgung mit Hochschulbildung zu finanzieren. Mit dieser Zielsetzung wird das australische Programm der Qualitätssicherung fortgeführt.

2.1.3 Zusammenfassung

Bei den beschriebenen Beispielen handelt es sich jeweils um ein zweigleisiges Verfahren mit interner Evaluation der Hochschulen und externer Evaluation durch Peers. Davon abgesehen gibt es prinzipielle Unterschiede. Das Verhältnis von Staat und Hochschulen ist in den Hochschulsystemen der genannten Staaten sehr unterschiedlich gestaltet. In Großbritannien hat die Regierung ihren Einfluß stark ausgeweitet, indem Qualität der akademischen Ausbildung, Qualitätssicherung und Finanzierung der Hochschulen miteinander verknüpft worden sind. Die Hochschulen haben mit der Entwicklung eines eigenen Audits darauf reagiert. Nun bewegen sich die beiden Verfahren möglicherweise aufeinander zu.

In den anderen Staaten ging es vor allem um die Stärkung der Autonomie der Hochschulen (Niederlande) und die Stärkung der Verantwortung für die Qualität. Australien konzentrierte sich auf die Evaluation der Institution entsprechend den Aufgaben der Hochschulen in Forschung und Lehre. Die Qualitätssicherung dient auch der nationalen Strategie, die Wettbewerbsposition Australiens im südostpazifischen Wirtschaftsraum zu stärken. Nun steht die Qualitätssicherung durch die Förderung innovativer Ansätze auf Fachebene im Vordergrund. In den Niederlanden werden Kosten und Nutzen des Evaluationsverfahrens hinterfragt. Veränderungen ergeben sich hier durch die Erhöhung der Studiengebühren. Zwischen Hochschulen und Studierenden entwickelt sich, politisch so gewollt, ein Kunden-Anbieter-Verhältnis.

Unterschiedlich geregelt ist die Zuordnung der Durchführung. Großbritannien hat sich für die Bildung von "regionalen" Agenturen für jeden Landesteil entschlossen. National arbeitet die Agentur in Frankreich. Die Niederlande haben sie institutionell an die Dachorganisation der Hochschulen gebunden und in Australien ist sie einem Gremium bei der Regierung, dem Committee for Quality Assurance in Higher Education, zugeordnet.

²⁹ Vgl. Department of Employment, Education and Training: Review of Management of Higher Education Institutions. Canberra 1995.

³⁰ S. das Higher Education Innovation Programme; vgl. Department of Employment, Education and Training and Youth Affairs, Programm Two - Higher Education. Canberra 1996.

Ressourceneinsatz, Organisation, Akzeptanz im Hochschulsystem sowie die Reaktionen lassen sich in den dargestellten Beispielen unterschiedlich zuordnen, wie die nachstehende Abbildung „Kriterien und Ausformung der Evaluation in ausgewählten Ländern“ zeigt. Die Positionen reichen vom britischen Vorgehen als ein detailliertes und damit auch ressourcenaufwendiges Verfahren mit dem dem Ziel der Rechenschaftspflicht bis hin zum größeren australischen Modell, das ressourcenschonend das Ziel der Qualitätsförderung durch die Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen verfolgt.³¹

Kriterium	Ausformung	Land
Organisationsform des Staates	zentralistisch	Frankreich
	föderalistisch	Niederlande, Australien, Großbritannien
Gegenstand der Evaluation	Qualitätssicherung auf der Ebene des Studienfachs	Niederlande, Großbritannien
	Qualitätssicherung auf der Ebene der Hochschule	Australien
	Mischform	Frankreich
Reaktion des Hochschulsystems	weitgehende Akzeptanz	Frankreich, Australien
	eigene Qualitätssicherungsmechanismen	Großbritannien, Niederlande
Wirkungsradius	national	Frankreich, Großbritannien, Australien
	modellbildend in der EU	Niederlande
Folgen für das Qualitätssicherungssystem	relativ stabil	Frankreich, Niederlande
	starken Wandlungsprozessen unterworfen	Großbritannien, Australien
Bezug zur Hochschulfinanzierung	unmittelbare Konsequenzen für die Mittelzuweisung	Großbritannien
	keine oder mittelbare Konsequenzen für die Mittelzuweisung	Niederlande, Frankreich
	Verknüpfung mit Incentives	Australien

Abb. 1: Kriterien und Ausformung der Evaluation in ausgewählten Ländern

2.2 Der bundesdeutsche Kontext

³¹ Vgl. dazu Detlef Müller-Böling: Evaluation zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung. Erscheint in: Herbert Altrichter, Hans Pechar, Michael Schratz (Hrsg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Entwicklung? Innsbruck, voraussichtlich 1996.

2.2.1 Die Qualitätsdiskussion

In der Bundesrepublik setzte die Diskussion über die Qualität der Lehre und Evaluation Ende der 80er Jahre ein.³² Sie ist - gemessen an den USA oder europäischen Ländern wie Großbritannien, Frankreich oder den Niederlanden - noch relativ jung und wurde vielfach von außen in die Hochschulen hineingetragen. In der hochschulpolitischen Diskussion fand ein Umschwung statt von den Themen Überlast und Studienzeitverkürzung, die maßgeblich die 80er Jahre bestimmten, hin zu der Frage, wie Qualität in Studium und Lehre gesichert werden kann. Angesichts der Überlast, fehlender Fortschritte in der Studienzeitverkürzung und stagnierender öffentlicher Hochschulfinanzierung ging diese Diskussion vielerorts einher mit der Befürchtung um erhebliche Qualitätsverluste an den Hochschulen und Zweifeln an deren Ausbildungsleistungen.

Die Hochschulen gerieten zunehmend unter Druck, ihre Ausbildungsleistungen und deren Qualität zu belegen. Ein zentrales Thema der Qualitätsdiskussion wurde die Rechenschaftspflicht der Hochschulen durch Nachweis der Leistungen in Lehre und Studium gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit. Die Studierbarkeit der Studienprogramme in angemessener Zeit sollte langfristig durch Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung gewährleistet werden. Damit wurde die Studienreform nicht mehr allein auf Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten reduziert, sondern um die Qualitätsdimension erweitert.

Veränderte hochschulpolitische Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik setzen auch für die Qualitätsdiskussion neue Akzente, die sich unter den Schlagworten Finanzkrise und globalisierte Haushalte, Studiengebühren und Wettbewerb, Internationalisierung und beschleunigte Wissenschaftsentwicklung fassen lassen. Dies bedeutet, daß die Qualitätssicherung in den Hochschulen in immer komplexeren Zusammenhängen steht. So etwa, wenn bei anhaltender Finanzkrise der öffentlichen Kassen auch mit der Globalisierung der Hochschulhaushalte nur stagnierende oder reduzierte Finanzzuweisungen hochschulintern verteilt werden können. Insbesondere für die leistungsbezogene Mittelvergabe fehlt es noch an qualitativen Kriterien, wozu Evaluation hochschulintern den Schlüssel liefern kann. Werden Studiengebühren, wie zur Zeit diskutiert, eingeführt und die Hochschulen als Dienstleistungsunternehmen definiert, werden in Zukunft die Studierenden auch in der Bundesrepublik die Forderung „value for money“ erheben.³³ Universitäten und Fachhochschulen werden sich zukünftig auf mehr Kundenorientierung einstellen müssen. Dazu zählt auch mehr Wettbewerb durch Profilierung, d.h. Hochschulen und Fächer sollen zukünftig stärker ihr Qualitätsprofil entwickeln.³⁴ Diese Differenzierung durch mehr Wettbewerb bedeutet ein Abrücken von der langgehegten Idee der Gleichwertigkeit der Ausbildung an den einzelnen Hochschulen und Studiengängen in der Bundesrepublik.³⁵ Durch die Internationalisierung der Wissenschaft und der akademischen Arbeitsmärkte stehen Hochschulen nicht mehr nur im nationalen Wettbewerb, sondern die Frage nach der Qualität der Ausbildungsleistung wird ergänzt um den Aspekt des internationalen Vergleichs. Unter dem Druck von außen sind Hochschulen und Fächer daher heut-

³² Siehe dazu z.B. das Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" 1990/91 des Landes Nordrhein-Westfalen, das die Verbesserung von Lehre und Studium und die Qualität der Ausbildungsleistungen in den Mittelpunkt rückt.

³³ S. dazu CHEck up (Anm. 19).

³⁴ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Profilbildung der Hochschulen. Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz, Band I (Dokumente zur Hochschulreform 02/1993), Band II (Dokumente zur Hochschulreform 89/1994), Band III Fachhochschulen (Dokumente zur Hochschulreform 108/1996). Bonn 1993 ff und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Studienreform - Profilbildung - Wettbewerb. Memorandum und Aktionsprogramm. Essen 1994.

³⁵ Vgl. dazu Müller-Böling (Anm. 5), S. 39.

zutage gefordert, ihre Qualität zu evaluieren. Dabei sind u.a. zu überprüfen: Ausbildungsziele, Lehr- und Lernpraxis, Struktur und Organisation sowie die Entwicklungsperspektiven des Faches. Die Standortbestimmung ist aber erschwert durch die rasanten und zum Teil dramatischen technologischen und wissenschaftlichen Entwicklungen. Sie erhöhen in den Hochschulen die Unsicherheit, den Kurs der Ausbildung festzulegen, insbesondere, wenn es um den Kern der Lehrinhalte geht.

Die Diskussion über die Qualität der Lehre und Evaluation fand in Ministerien, Hochschulen, Wissenschaftsorganisationen, bei Vertretern der Wirtschaft und nicht zuletzt auch in den Medien statt und wurde begleitet von mehreren Aktionsprogrammen.³⁶ Aus der Vielzahl der Programme, Empfehlungen und Vorschläge zur Verbesserung der Lehre, die in der ersten Hälfte der 90er Jahre aufgelegt wurden, haben sich bundesweit die Evaluation und Berichterstattung über Lehre und Studium als Instrumente der Qualitätsförderung durchgesetzt. Derzeit sind für die bundesdeutsche Hochschullandschaft eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzepten zu Berichterstattung und Evaluationen und damit verbunden auch differenzierte Zielsetzungen sowie verschiedene Handlungsträger kennzeichnend. Diese Vielfalt kann als Ergebnis einer Bottom-up-Entwicklung der Evaluationsaktivitäten aus den Hochschulen heraus gesehen werden. Dem steht mittlerweile die Top-down-Verpflichtung durch die Gesetzgeber nahezu aller Bundesländer, Lehrberichte zu verfassen, entgegen.

Im Kern zeichnen sich bei aller Vielfalt drei Evaluationsansätze ab, die ergänzend oder überschneidend als Elemente der Qualitätsförderung an Hochschulen eingesetzt werden: die Lehrveranstaltungsbeurteilung durch Studierende, die Lehrberichtserstattung und das Verfahren der internen und externen Evaluation. Insgesamt betrachtet sind Evaluationsaktivitäten in der Bundesrepublik jedoch noch einzelne Mosaiksteinchen, die kaum miteinander verbunden sind und deren Träger noch wenig im Erfahrungsaustausch stehen.

2.2.2 Studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung

Im Mittelpunkt der Evaluationsdiskussion in der Bundesrepublik stand Anfang der 90er Jahre zunächst die Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende.³⁷ Wichtige Anstöße für die Lehrveranstaltungsbeurteilung lieferten u.a. die Aktivitäten an der TU Berlin und an der Universität Mannheim³⁸ sowie das Aktionsprogramm in Nordrhein-Westfalen "Qualität der

³⁶ Eine Übersicht dieser Programme und eine Zwischenbilanz zieht Wolff-Dietrich Webler 1992 in: Qualität der Lehre - Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 1992, H. 4, S. 153-161 und S. 169-173. sowie ders.: Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1996, H. 2, S. 119-148 sowie Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Studienreform - Profilbildung - Wettbewerb. Memorandum und Aktionsprogramm. Essen 1994.

³⁷ Diese Form der Evaluation wurde in den Methoden und Instrumenten bereits Ende der 70er Jahre entwickelt und war von daher nichts "Neues". Siehe Margret Bülow-Schramm, Reiner Reissert: Evaluation der Lehre in Deutschland - eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1991, S. 393-406. HIS hat 1992 eine Dokumentation mit 64 Fallbeispielen der Lehrveranstaltungsbeurteilung publiziert, die von Studierenden, Lehrenden und Hochschuleinrichtungen initiiert worden ist. Reiner Reissert: HIS-Dokumentation Evaluation der Lehre. Teil 1 und 2. Aktuelle Praxis an deutschen Hochschulen. Hannover 1992.

³⁸ Rüdiger Preißer: Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1991, H. 4, S. 401-429 und ders.: "Evaluation der Lehre". Abschlußbericht zur ersten Phase des Studienreformprojekts an der Technischen Universität Berlin, April 1990 bis März 1993. Berlin o.J.; Hans Dieter Daniel: Evaluierung der universitären Lehre von Studenten und Absolventen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), S. 149-164; ders.: Indikatorgestützte Bewertung der Belastung und Leistung in der Lehre. In: Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.): Einsatz von Indikatoren in Forschung, Lehre und Verwaltung, Oldenburg 1996, S. 15-20.

Lehre". In diesem Programm wurde durch das Ministerium ein Vorschlag für einen Fragebogen zur studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung vorgelegt, der auf Kritik stieß und Gegenvorschläge initiierte. Die Universitäten Bochum³⁹ und Bielefeld⁴⁰ entwickelten und verwendeten daraufhin eigene, wesentlich umfangreichere Lehrveranstaltungsbeurteilungen. Andere Universitäten wie die Freie Universität Berlin entwickelten ebenfalls Evaluationsinstrumente.⁴¹

Lehrveranstaltungsbeurteilungen können auf unterschiedliche Weise und verschiedenen Ebenen erfolgen. Das bevorzugte Instrumentarium ist die schriftliche Beurteilung durch Fragebögen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sowie freien Fragen. Praxis sind aber auch unmittelbare Rückmeldungen in mündlicher Form auf einzelne Veranstaltungen und die didaktischen Qualitäten der Lehrenden. Lehrveranstaltungsbeurteilungen durch Studierende sind vor allem dann hilfreich, wenn die Ergebnisse veröffentlicht und zwischen Studierenden und Lehrenden diskutiert werden.⁴² Dies setzt voraus, daß beiderseitig die Bereitschaft zur Kritik und zur Verhaltensänderung besteht und die Ergebnisse der Befragungen kurzfristig verfügbar sind. Inzwischen laufen an fast allen Hochschulen in der Bundesrepublik Lehrveranstaltungsbeurteilungen, die sowohl Studierende in den Fächern unmittelbar initiieren und durchführen wie auch von zentralen Einrichtungen der Hochschulen hochschulweit koordiniert und getragen werden. Im Mittelpunkt stehen die Beurteilung einer Lehrveranstaltung bzw. einer Lehrveranstaltungsreihe und immer öfter die Lehrbefähigung der Dozenten. Die Qualitätsförderung zielt auf die Verbesserung des Lehr- und Lernprozesses ab.

2.2.3 Gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte

So wichtig die Lehrveranstaltungsbeurteilungen sind, so zeigte sich doch rasch, daß es notwendig ist, nicht nur die einzelne Lehrveranstaltung, sondern die Verknüpfung der einzelnen Lehrveranstaltungen, also den Studiengang und seine Rahmenbedingungen, zu betrachten und zu evaluieren. Das Fach und seine Studiengänge kamen damit ins Blickfeld. Insbesondere von der staatlichen Seite wurde daher gefordert, Lehrberichte zu Studium und Lehre zu erarbeiten. Der Begriff Lehrbericht taucht zu Beginn der 90er Jahre in der Diskussion als politisch motivierte Idee auf und erhält durch die Gesetzgebung in den folgenden Jahren normativen Charakter.

³⁹ Helmut Kromrey: Studentische Befragung zu Lehre und Studium. Von der Lehrevaluation zur Qualitätsentwicklung. Vortrag gehalten auf dem Kolloquium zur "Evaluation der Lehre" an der TU Dresden 19. Mai 1995. In: TU Dresden (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Dresden 1995, S. 67-87.

⁴⁰ Volker Dörmeyer, Bernd Schiebel, Wolff-Dietrich Webler: Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. Bd. 107. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). Bonn 1993, S. 257-270.

⁴¹ S. dazu: Heinz O. Gralki, Dieter Grünh, Heidemarie Hecht: Lehrevaluation an der FU Berlin - Begründung, Methoden und Techniken. In: Brigitte Berendt, Joachim Stary (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993, S. 113-128; Hans-Dieter Daniel, Michaela Thoma, Wolfgang Bandilla: Das Modellprojekt "Evaluation der Lehre" an der Universität Mannheim: Planung und Durchführung von Befragungen in Lehrveranstaltungen. Konzeption des Modellprojekts "Evaluation der Lehre". In: Heinz O. Gralki, Dieter Grünh, Heidemarie Hecht: Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen. Berlin 1993, S. 13-21. Als weitere hochschulinterne Lehrevaluation ist das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsbeurteilung zu nennen. Vgl. hierzu Heiner Rindermann, Manfred Amelang: Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE). Heidelberg 1994.

⁴² Praktische Hinweise für die studentische Lehrevaluation nennt u.a. der aus der niederländischen Hochschulpraxis entwickelte Leitfaden für die studentische Lehrevaluation. J. Willems; W. Gijssels; D. de Bie: Qualitätssorge in der Lehre: Leitfaden für die studentische Lehrevaluation. Hrsg. v. Roland Richter. Neuwied, Kriftel, Berlin 1994 sowie Natalija el Hage: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996.

Durch gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte sollte erreicht werden, daß die Fächer ihre Ausbildungsleistungen dokumentieren, um auf diese Weise mehr Transparenz in den Studien- und Lehrbetrieb zu bringen. Die Lehrberichtserstellung wurde in der Diskussion um das Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" in Nordrhein-Westfalen angestoßen und in Baden-Württemberg bereits 1992 erprobt. Dort erhielten die Fakultäten der Universitäten die Aufforderung, Lehrberichte vorzulegen, um den Ausbildungsprozeß der Hochschulen transparenter zu machen. Insgesamt wurden rund 350 Lehrberichte erarbeitet. Die Qualität dieser Lehrberichte war sehr unterschiedlich. Die ersten Erfahrungen mit den landesweit angeforderten Lehrberichten machten deutlich, daß zwischen den Erwartungen der staatlichen Seite und der Umsetzung durch die Hochschulen eine Lücke klaffte. Über die Zielsetzung der Berichte, die Form der Veröffentlichung und die erwünschten Wirkungen der Berichte, d.h. der aus ihnen zu ziehenden Konsequenzen, fehlte die Abstimmung zwischen Ministerium und den Hochschulen.

In den meisten Ländern der Bundesrepublik sind Lehrberichte inzwischen gesetzlich vorgeschrieben oder entsprechende Ergänzungen der Landeshochschulgesetze geplant. Nicht in jedem Fall ist mit der gesetzlichen Festschreibung auch eine Berichts-anforderung an die Hochschulen ergangen, so daß derzeit sowohl Lehrberichte in Eigeninitiative der Hochschulen als auch auf ministerielle Verordnungen hin erarbeitet werden. In den neuen Ländern halten Hochschulen und Ministerien - mit Ausnahme von Sachsen - sich in der Frage der Lehrberichtserstattung noch zurück. Dies läßt sich u.a. auf die fachliche und individuelle Evaluation im Zuge der Umstrukturierung der Hochschulen nach 1989 zurückführen wie auch auf die Vielzahl der noch im Aufbau befindlichen Fächer oder Hochschulen.

Leider sind jedoch die meisten Berichte für Außenstehende nicht zugänglich und ein Erfahrungsaustausch über die Praxis sowie ein Lernen voneinander kaum möglich. Hinzukommt, daß die föderale Struktur der Gesetzgebung und die Möglichkeit der Hochschulen, konzeptionell wie inhaltlich die Lehrberichte auszugestalten, einen Pluralismus der Verfahren und Konzepte gefördert haben.⁴³

2.2.4 Interne und externe Evaluation

In den letzten zwei Jahren ist die Initiative der Länder, per Gesetz bzw. Erlaß Lehrberichte vorzuschreiben, durch mehrere Evaluationsaktivitäten nach dem Modell der internen und externen Evaluation überlagert worden, auf die sich derzeit vorrangig die Aufmerksamkeit richtet. Der Wissenschaftsrat, die HRK und HIS haben jeweils Pilotprojekte initiiert, um die interne und externe Evaluation in der Bundesrepublik zu erproben.⁴⁴ 1994 haben die norddeutschen Universitäten Kiel, Hamburg, Rostock, Bremen und Oldenburg einen regionalen Evaluationsverbund gebildet, in dem jährlich jeweils zwei Fächer evaluiert werden. Als erstes Bundesland hat Niedersachsen 1995 die landesweite Evaluation der Studienfächer/Studiengänge an Uni-

⁴³ S. dazu Kapitel 3.

⁴⁴ Wissenschaftsrat: Modellhafte Lehrevaluation 1994/95 in den Fächern Physik und Betriebswirtschaftslehre an insgesamt 11 Hochschulen (Uni und FH), HRK: EU-Pilotprojekt zur Qualitätssicherung und -bewertung im Bereich der Hochschulbildung 1995, Fach Maschinenbau/Maschinenwesen an der TU Dresden und an der FH Osnabrück, Fach Kommunikationsdesign an der Uni-GH Essen und an der FH Hannover, HIS: Pilotprojekt Evaluation 1994, Fächer Germanistik und Biologie an den Universitäten Kiel und Hamburg, Pilotprojekt Evaluation in Baden-Württemberg 1995/96, Fach Informatik an den Universitäten Karlsruhe und Stuttgart, Fach Anglistik an den Universitäten Heidelberg und Tübingen.

versitäten und Fachhochschulen nach dem Modell der internen und externen Evaluation begonnen und hierfür die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen eingerichtet.

Mit diesen Evaluationsaktivitäten, die weitgehend nach dem Modell der internen und externen Evaluation in Anlehnung an das niederländischem Vorbild vorgehen, finden die bundesrepublikanischen Hochschulen Anschluss an die europäischen Evaluationstendenzen. Das Lernen von den bereits in den europäischen Nachbarländern vorhandenen Evaluationserfahrungen und die Diskussion der internationalen Evaluationsansätze und -methoden prägten die Konzeptions- und Erprobungsphase in der Bundesrepublik maßgeblich. Den bundesweiten Auftakt hierfür bildete die Tagung „Evaluation des Lehrens und Lernens“, die 1992 in Bonn stattfand und erstmals die Evaluationspraxis in den Niederlanden, Großbritannien und den USA gegenüberstellte.⁴⁵ Den Stellenwert der internationalen Orientierung belegen unter anderem auch die Tagungen „Evaluation der Lehre - Europäische Erfahrungen, deutsche Perspektiven“⁴⁶ von 1994 und „Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung, Lehre, Management“⁴⁷ von 1995.

Das Verfahren der internen und externen Evaluation wird in der Regel durch eine Geschäftsstelle betreut. Aufgaben der bereits genannten Institutionen mit Geschäftsstellenfunktion sind Organisation und Koordination der Evaluationsverfahren. Darüber hinaus sind die auch Buffer-bodies genannten Institutionen konzeptionell an der Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Evaluationsmodells beteiligt und vermitteln zwischen den unterschiedlichen Interessenlagen von Hochschulen und Politik.⁴⁸

Bei dem Modell der internen und externen Evaluation stehen die Lehre und das Studium eines Faches/Fachbereiches und der zugeordneten Studiengänge auf dem Prüfstand. Die umfangreiche Selbstevaluation in eigener Regie des Faches und Fremdevaluation durch Peers werden miteinander verbunden. Das Verfahren der internen und externen Evaluation weist auf der Evaluationsebene Studiengang/Fach Parallelen zur Lehrberichtserstattung auf, unterscheidet sich aber deutlich in der Kombination und Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdanalyse.

Das Verfahren ruht auf drei Säulen: die interne Evaluation durch das Fach, die externe Evaluation (Review) durch Peers und die Umsetzung der Ergebnisse durch das Fach und die Hochschule. In der internen Evaluation erarbeitet das Fach in Eigenregie und mit von den Buffer-bodies zur Verfügung gestellten Instrumenten eine systemische Bestandsaufnahme und Analyse der Lehr- und Studiensituation. Auf diese Weise sollen die Stärken und Schwächen des Ausbildungsprozesses transparent werden, um Handlungsspielräume auszuloten und um die Sicherung des akademischen Standards sowie Verbesserungsmaßnahmen zu erzielen. Über den Prozeß der Selbstevaluation und die Ergebnisse gibt der Bericht des Faches Auskunft. Dieser dient den Peers, in der Regel Hochschullehrer, als Informationsgrundlage für den zweitägigen Besuch der Fächer vor Ort. Für das Review-Verfahren sind Diskussionen mit Lehrenden und Studierenden maßgeblich, um einen Bericht der Peers mit Empfehlungen und

⁴⁵ Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden und Instrumente. Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. HIS-Tagung am 20. und 21. Februar 1992. (Anm. 1).

⁴⁶ Evaluation der Lehre. Europäische Erfahrungen, deutsche Perspektiven. Tagung an der Universität Hannover am 22. und 23. September 1994. Dokumentation der Tagung in: Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 1. Hannover 1994. Hrsg. V. Präsidenten der Universität Hannover. Hannover 1994.

⁴⁷ Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrums für Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1996. Vgl. hierzu Detlef Müller-Böling (Hrsg.) (Anm.5).

⁴⁸ Zur konzeptionellen Ausgestaltung siehe Abschnitt 3.2.

Einschätzungen zu erarbeiten. Dieser Bericht wird dem evaluierten Fach noch in der vorläufigen Fassung mündlich anlässlich des Vor-Ort-Besuchs mitgeteilt und im Anschluß daran schriftlich ausgearbeitet. Der schriftliche Bericht der Peers geht als Gutachten den Fächern zur Stellungnahme zu.

Mit der Stellungnahme durch das evaluierte Fach beginnt die Phase der Umsetzung der Ergebnisse der internen und externen Evaluation. Die Umsetzung wird derzeit unterschiedlich strukturiert, es hat sich aber als wesentlich herausgestellt, daß die geplanten Maßnahmen in schriftlicher Form dokumentiert werden. Auf diese Weise können die Umsetzung und die dazu notwendigen Arbeitsschritte vorstrukturiert werden.

Der Wert des Verfahrens der internen und externen Evaluation als Qualitätssicherungsinstrument liegt vor allem in der systemischen Bestandsaufnahme, Analyse und Selbst- wie Fremdbewertung der Lehr- und Studiensituation. Darüberhinaus soll es den Diskurs über Lehre und Studium innerhalb der Fächer und mit den außenstehenden Peers fördern. In der Peer-Review werden die Ergebnisse der Selbstevaluation des Faches aufgewertet und darüber hinausreichende Empfehlungen von den Peers erarbeitet. Ein 'hidden benefit' der externen Evaluation sind die Anregungen, die die Peers für die Situation von Lehre und Studium an ihren Heimathochschulen gewinnen. Dieser Schneeballeffekt der externen Evaluation wurde bisher unterschätzt, und dessen Tragweite für die Entwicklung des Qualitätsbewußtseins an den Hochschulen wird sich in den nächsten Jahren zeigen.

2.2.5 Zusammenfassung

Durch die Überlagerung der gesetzlich vorgeschriebenen „Lehrberichtserstellung“ durch das Modell der „internen und externen Evaluation“ entstand eine unheitliche, zum Teil verwirrende Bezeichnung der Berichtsformen. Anfänglich wurden die Berichte der internen Evaluation auch als Lehrberichte bezeichnet. Die Weiterentwicklung des Evaluationsmodells der internen und externen Evaluation bedingte eine deutlichere Abgrenzung zu den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichten durch Bezeichnungen wie 'Selbstreport'⁴⁹, 'Selbstbeschreibung'⁵⁰ oder 'Evaluationsbericht'⁵¹. Der letztgenannte Begriff bezeichnet im niedersächsischen Verfahren einen auf den Selbstreport und Gutachten beruhenden aggregierten Gesamtbericht für ein Fach auf Landesebene. Inwieweit mit dieser begrifflichen Ausdifferenzierung, die ihre Unschärfen in der Praxis hat, auch konzeptionelle Unterschiede zum Tragen kommen, wird in den nachfolgenden Kapiteln aufgezeigt.

Mit Blick auf die Entwicklungsphasen der Evaluationsansätze wird deutlich, daß sowohl von den Hochschulen als auch in den Wissenschaftsministerien Evaluationskonzepte und -verfahren entwickelt wurden, die das Themenfeld Lehre und Studium mit immer komplexeren Ansätzen zu bearbeiten suchten und gleichzeitig als Instrumente der Qualitätsförderung dienen sollen.

Die Entwicklung der Evaluationsaktivitäten nach dem Modell der internen und externen Evaluation zeigt, daß eher regionale und dezentrale - im Sinne der föderalen Struktur der Bundesrepublik - Tendenzen die Praxis formen, wie dies auch bei der Lehrveranstaltungsbeurteilung

⁴⁹ HIS, Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen.

⁵⁰ Verbund norddeutscher Hochschulen.

⁵¹ Wissenschaftsrat und HRK.

und der Lehrberichtserstattung der Fall ist. Diese regionale und methodische Vielfalt bei den drei dargestellten zentralen Evaluationsverfahren entspricht der komplexen Aufgabenstellung der Qualitätsförderung. Sie ermöglicht Subsidiarität im Prozeß der Qualitätsförderung und ist der föderalen Bildungspolitik in der Bundesrepublik angemessen.

3. Konzepte zur Berichterstattung über Studium und Lehre

3.1 Gesetze und Verordnungen in den Bundesländern

Die Hochschulgesetze der Bundesländer verpflichten die Hochschulen dazu, die Öffentlichkeit über Ziele und Aufgaben sowie deren Erfüllung zu unterrichten. Dieser Verpflichtung kommen die Hochschulleitungen auf unterschiedliche Weise nach, in aller Regel mit den Rechenschafts- und Forschungsberichten an die Gremien bzw. das Konzil. Daneben gibt es eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Instrumente, mit denen Hochschulen über sich informieren. Genannt seien Hochschulmagazine, Vorlesungsverzeichnisse, Leistungskataloge der Technologie-Transfer-Stellen oder Studienführer.

Seit einigen Jahren sollen die Hochschulen nach dem Willen des Gesetzgebers auch über Studium und Lehre berichten. Nach der derzeitigen Gesetzeslage werden Lehrberichte in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein von den Hochschulen angefertigt. Brandenburg und Thüringen planen gesetzliche Regelungen zur Erarbeitung von Lehrberichten. In den Hochschulgesetzen der Bundesländer Bayern und Bremen sind keine Regelungen vorgesehen.

Berlin ist ein Sonderfall, da es hier bezüglich der Lehrberichte Beschlüsse der Kuratorien der Hochschulen aus dem Jahr 1993 gibt. Zudem sieht § 6 Abs. 4 des Berliner Hochschulgesetzes vom 21. November 1995 vor, daß die Hochschulen anonym Lehrveranstaltungsbefragungen durchführen sollen. Die Ergebnisse werden hochschulöffentlich bekanntgegeben. In Brandenburg befaßt sich die Landesrektorenkonferenz nach einem ersten Gespräch mit dem Wissenschaftsminister im Frühjahr 1996 mit dem Thema Lehrbericht. Die Initiative soll bei den Hochschulen liegen. Sollte allerdings der Entscheidungsprozeß auf Hochschulleitungsebene zu keinen oder nicht zufriedenstellenden Ergebnissen führen, erwägt das Ministerium ein bürokratisches und damit verordnetes Verfahren. In Bremen gibt es im Rahmen der Evaluation im Nordverbund Evaluationsberichte auf Studienfach- bzw. -gangsebene. Darüber hinaus ist die Senatsverwaltung mit den Hochschulen übereingekommen, künftig auf der Fachbereichsebene Lehrberichte anzufertigen. Die Landesrektorenkonferenz wird einen Verfahrensvorschlag erarbeiten, den sie dem Senat der Stadt vorgelegen wird. Dieser wiederum behält sich vor, gegebenenfalls den Vorschlag zu ergänzen.

Die gesetzliche Verpflichtung der Hochschulen zur Lehrberichterstattung bedeutet einen qualitativen Sprung. Bislang war der Bereich der Lehre mit einem Regularium zur Berichterstattung nicht abgedeckt. Dies hat sich in den vergangenen Jahren geändert. Allerdings ist dieser Schritt mit Systematik der Hochschulgesetze konform. Die Gesetze geben für die Forschung verpflichtend die Berichterstattung der Hochschulen vor. Nun wird dieser Bericht ergänzt durch ein Instrument zur Information der Öffentlichkeit über die Aktivitäten in Studium und Lehre.

Die Ausführungen zu den Lehrberichten in den Hochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer weisen eine unterschiedliche Regelungsdichte auf. Vergleicht man die einzelnen Gesetze miteinander, so beziehen sich die Regelungen auf ganz unterschiedliche Bereiche und ergänzen das Instrument der Lehrberichterstattung um Maßnahmen der Qualitätssicherung in der Lehre. Im einzelnen handelt es sich um

- die Vorgabe quantitativer und qualitativer Indikatoren,
- die Aggregationsebene der Berichte,
- die Vorgabe des Turnus,
- die Festlegung der Verantwortlichkeit von Gremien bzw. Personen,
- die Regelung von Verfahrensfragen,
- die Beteiligung von Gremien,
- die Veröffentlichung der Berichte,
- die Beteiligung der Gruppen, insbesondere der Studierenden und
- weitergehende Regelungen mit der Zielsetzung der Qualitätssicherung.

Im folgenden werden die Bundesländer in drei Gruppen geordnet, die sich im Ausmaß der Regelungsdichte unterscheiden.

3.1.1 Bundesländer mit hoher Regelungsdichte

In **Schleswig-Holstein** ist der Gesetzestext am weitesten elaboriert (Gesetz über die Hochschulen im Land Schleswig-Holstein vom 27. April 1995). Zu den Aufgaben des Senats gehört die Überwachung der Effizienz der Studiengänge sowie der Prüfungserfolge (§42 Abs. 1, Nr. 5). Zu den Aufgaben des Fachbereichs gehört die Erstellung des Lehrberichts (§ 52 Abs. 1, Nr. 1a). Der bzw. die Fachbereichsbeauftragte für Angelegenheiten der Lehre, des Studiums und der Prüfungen wirkt auf die Erstellung des Lehrberichts hin (Abs. 8). Dazu gibt das Gesetz einen Turnus von zwei Studienjahren vor.

Der Bericht besteht aus einem quantitativen statistischen Teil, aus einem deskriptiv und analytischen Teil sowie aus Bewertungen durch Studierenden. Die Berichte sollen so angelegt sein, daß ein überregionaler Vergleich ermöglicht wird. Die Hochschule erstellt aus den einzelnen studienfachbezogenen Lehrberichten einen Bericht der Hochschule, der an das Ministerium geht. Die Vertreter der Studierenden in den Gremien können sich zum Lehrbericht des Fachbereiches und der Hochschule äußern und ihre Stellungnahme dem Bericht hinzufügen (§ 81, Abs. 8). Erstmals ist für das Studienjahr 1995/96 ein Lehrbericht zu erstellen und dem Minister innerhalb eines Jahres nach Ablauf des Studienjahres vorzulegen (Gesetz zur Studienstruktureform vom 5. April 1995, Art. 3, Nummer 6).

Darüber hinaus nennt das Gesetz noch einige weitere Maßnahmen, die der Qualitätssicherung und -förderung dienen. Mit quantitativen Eckdaten sollen in dem nördlichsten Bundesland die Ziele der Studienreform überprüft werden (§ 81, Abs. 6). Abs. 7 sieht die regelmäßige Bewertung des Lehrangebots und der Ergebnisse von Lehre und Studium unter Beteiligung der Studierenden vor; die gesetzliche Regelung impliziert zugleich eine hochschulübergreifende Bewertung. Abs. 9 gibt dem Fachbereichsdekan die Möglichkeit, die Studierenden zu den Lehrveranstaltungen zu befragen. Die Regelung der Erhebung und der Weiterverarbeitung erfolgt durch den Senat. Das Dekanat soll zudem einmal pro Jahr eine hochschulöffentliche Anhörung zu den Angelegenheiten von Studien-, Lehr- und Prüfungsorganisationen durchführen (§ 56, Abs. 1).

Nach dem Gesetz über die Hochschulen im Freistaat **Sachsen** vom 4. August 1993 sollen die Hochschulen jährlich einen schriftlichen Lehrbericht einschließlich statistischer Angaben zu allen Studiengängen vorlegen. Zusätzlich beinhalten die Berichte qualitätsfördernde Maßnahmen sowie die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbefragungen und Ergebnisse von Evaluationen (§ 14). Im Gesetz werden über inhaltliche Festlegungen hinaus auch Verfahrensweisen und Verantwortlichkeiten geregelt. Die Zuständigkeit dafür liegt beim Fakultätsrat (§ 102,

Abs. 1, Abs. 5.), die Vorbereitung des Berichts obliegt dem Dekan (§ 103, Abs. 4). Eine Zuständigkeit in Grundsatzfragen hat der Senat (§ 113, Abs. 4). Dem Konzil wird ein Erörterungsrecht eingeräumt (§ 111, Abs. 4, Nr. 4.). Im Freistaat Sachsen wurden 1995 von den Hochschulen erstmals Lehrberichte erstellt. Diese liegen derzeit in der Grundsatzabteilung des Ministeriums, um auf der Grundlage der erstellten Dokumente über Standards bzw. Anforderungen an Lehrberichte nachzudenken, was dann möglicherweise in eine Verordnung einfließen wird. Das Bundesland **Sachsen-Anhalt** hat in sein Hochschulgesetz vom 7. Oktober 1993 diese Regelungen übernommen. Die Widerstände waren allerdings so groß, daß bislang keine Lehrberichte erstellt worden sind.

3.1.2 Bundesländer mit mittlerer Regelungsdichte

Nach dem **baden-württembergischen Universitätsgesetz** vom 10. Januar 1995 sollen die Universitäten regelmäßig über ihre Tätigkeiten in Forschung und Lehre berichten (§ 3, Abs. 6). Über die Verfahren der Qualitätsbewertung und der Lehrberichterstattung beschließt der Fakultätsrat (§ 25, Abs. 3, Nr. 6). Er setzt eine Studienkommission ein, deren Aufgabe es ist, die Verfahren der Qualitätsbewertung und der Lehrberichterstattung zu entwickeln (§ 25, Abs. 4). Einzelheiten der Inhalte werden in dem Gesetz nicht geregelt, allerdings sollen Bewertungen des Lehrangebots und externer Beurteilungen aufgenommen werden. Entsprechend der Ergebnisse der Verfahren soll der Fakultätsrat Maßnahmen ergreifen. Zur Bewertung des Lehrveranstaltungsangebots können Lehrveranstaltungsbefragungen anonym durchgeführt und ausgewertet werden (§ 25, Abs. 3). Über diese Regelungen hinaus hat jeder Studierende das Recht, den Studiendekan auf Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation hinzuweisen und eine Erörterung in der zuständigen Studienkommission zu beantragen. Über das Ergebnis der Erörterung wird er unterrichtet (§ 5, Abs. 6). Entsprechende Regelungen gelten für die Fachhochschulen (§§ 18, 19 und 85).

In **Hessen** wurde per Erlaß verfügt, fakultätsbezogen Lehrberichte einzuführen, die auf Universitätsebene zusammengefaßt werden. Die zu erhebenden Angaben und statistischen Daten werden in dem Erlaß differenziert aufgelistet, auch um die Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

In **Mecklenburg-Vorpommern** sollen die Hochschulen mindestens alle zwei Jahre studien-gangbezogen Lehrberichte veröffentlichen, die auch auf Maßnahmen zur Bewertung und Verbesserung der Lehre Bezug nehmen. Die Lehrberichte werden im Senat behandelt (§ 11, Abs. 3). Die Studierenden und Absolventen wirken an der Verbesserung der Lehre sowie der Abfassung des Lehrberichts mit (§ 72, Abs. 2, Nr. 1).

Nach dem **Niedersächsischen Hochschulgesetz** vom 21. Januar 1994 sollen die Fachbereiche einen Lehrbericht zur Situation und Entwicklung von Lehre und Studium verfassen. Er soll neben statistischen Daten und Angaben zu Studium und Lehre auch Ergebnisse der Evaluation des Lehr- und Studienbetriebs enthalten. Als Zielvorgabe formuliert das Gesetz die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre, die Verkürzung der Studienzeiten sowie die Weiterentwicklung des Lehrangebots (§10). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß das Gesetz die Möglichkeit einräumt, personenbezogene Daten zum Studienangebot sowie zum Ablauf von Studium und Prüfungen zu erheben; die Datenaufnahme erfolgt anonymisiert (§ 38, Abs. 2). Das Kuratorium der Hochschule kann zum wissenschaftlichen Profil und zur Evaluation von Studium, Lehre und Forschung Empfehlungen abgeben (§ 5, Abs. 4).

Die Universitäten des Landes **Rheinland-Pfalz** sollen nach dem Landesgesetz über die Universitäten in Rheinland-Pfalz vom 13. Mai 1995 regelmäßig über Lehre und Studium berichten (§ 1, Abs. 4). Die Fachbereiche unterliegen einer jährlichen Lehrberichtsspflicht (§ 80, Abs. 2) zu Grundsatzfragen in Forschung, Lehre und Studienreform (§ 81, Abs. 3). Die Fachausschüsse für Studium und Lehre beraten die Fachbereiche bei der Erstellung der Lehrberichte (§ 17, Abs. 2, Nr. 4). Lehrveranstaltungsbefragungen sind möglich (§ 20, Abs. 3). Weitergehende Verfahrensfragen werden in dem Gesetz nicht behandelt, aber eine Stellungnahme des Kuratoriums gegenüber dem Senat zu grundsätzlichen Fragen wie dem Lehrbericht wird eingeräumt (§ 68, Abs. 1). Für die Fachhochschulen liegen identische Regelungen vor (Fachhochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz vom 6. Februar 1996, dort §§ 11, 12, 15, 60 und 71). 1996 haben ausgewählte Hochschulen und Fächer in Rheinlandpfalz damit begonnen, Lehrberichte für das Studienjahr 1995 zu erstellen. Die Lehrberichte wurden zum Teil in Pilotprojekten erarbeitet, um eine optimale Praxis der Datenerhebung und -bereitstellung zu entwickeln. Ab 1997 werden vorraussichtlich hochschulweit Lehrberichte verfaßt.

Nach § 38 Abs. 3 des Gesetzes Nr. 1242 über die Universität des **Saarlandes** vom 8. März 1989, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 1. Juni 1994, soll der Fachbereichsvorsitzende dem Universitätspräsidenten jährlich einen Lehrbericht vorlegen, zu dem die Fachschaft Stellung bezieht. Der Präsident der Universität legt dem zuständigen Minister jährlich einen zusammenfassenden Lehrbericht vor. Dieser wird von der Zentralen Studienkommission vorbereitet. Dem Minister räumt das Gesetz die Möglichkeit ein, per Rechtsverordnung den Mindestinhalt der Lehrberichte zu bestimmen. Über die Regelung der Lehrberichtspraxis hinaus legt das Gesetz zudem fest, daß die Zentrale Studienkommission hinsichtlich der Effizienz der Studiengänge und der Prüfungserfolge Stellung nimmt und die Studien- und Prüfungsstatistiken auswertet (§ 25, Abs. 1, Nr. 6). Darüber hinaus trägt die Kommission Sorge für die Beachtung der Ziele der Studienreform (Abs. 2). Diesbezüglich legt die Universität durch die Grundordnung quantitative Eckwerte fest, um die Ziele der Studienreform zu erreichen (z.B. Obergrenzen für die Regelstudienzeit, § 83, Abs. 4). Diese Regelungen gibt es entsprechend für die anderen Hochschulen des Bundeslandes (so z.B. Gesetz Nr. 1242 über die Hochschule für Technik und Wirtschaft vom 15. Mai 1991, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 1. Juni 1994). Im Wintersemester 1995/96 wurden die Lehrberichte vom Ministerium erstmals angefordert. Sie fielen in qualitativer Hinsicht sehr unterschiedlich aus und waren z.T. nicht vollständig. Das Ministerium steht auf dem Standpunkt, daß sich der routinierte Umgang mit dem Instrument erst noch herausbilden muß.

3.1.3 Bundesländer mit niedriger Regelungsdichte

Am wenigsten aussagekräftig sind die Regelungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer **Hamburg** und **Nordrhein-Westfalen**. In dem Stadtstaat ist gesetzlich festgelegt, daß die Hochschulen alle drei Jahre einen Bericht über die Studienreform vorlegen sollen. Zudem hat die zuständige Behörde das Recht, zu einzelnen Bereichen Berichte anzufordern (§ 66 Abs. 3 Hamburgisches Hochschulgesetz, Fassung vom 2. Juli 1992 mit den Änderungen vom 17. November 1992 und vom 29. März 1994). Die letzten Studienreformberichte wurden 1992 von den Hochschulen der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung zugestellt. Diese Berichte wurden im Ausschuß für Wissenschaft diskutiert und konnten öffentlich eingesehen werden.

An den Universitäten und Fachhochschulen **Nordrhein-Westfalens** sollen der Dekan/die Dekanin alle zwei Jahre einen Lehrbericht erstellen (§ 27 Abs. 1, Gesetz über die Universitäten vom 3. August 1993; § 23 Abs. 1, Gesetz über die Fachhochschulen vom 3. August 1993). An den Universitäten wurden die ersten Lehrberichte erstellt. An einigen ausgewählten Fachhochschulen wurden die Lehrberichte mit Unterstützung des IZHD der Universität Bielefeld erarbeitet.

3.1.4 Zusammenfassung

Einen Überblick zur differenzierten Situation in den einzelnen Bundesländern gibt die folgende Abbildung:

Land	Jahr	LHG	Ergänzungsparagraphen im LHG	Erlaß/Verordnung/Anforderung	Realisierung	Turnus
BW	1995	UG § 25 entsprechende Regelungen im PHG, KHG, FHG	UG § 24 (5)	Erlaß v. 20.8.92	ca. 350 Lehrberichte wurden zwischen 1992 und 1994 erstellt	regelmäßig
BY						
BB		Planung				
BE					Hochschulen verfassen auf eigene Initiative Lehrberichte seit 1992	
HB					Lehrbericht der Universität Bremen 1994	
HH	1992	HG § 66				alle 3 Jahre
HE	1994			Erlaß v. 5.4.94	Lehr- und Studienberichte wurden 1994/95 an den Universitäten erarbeitet	
MV	1994	HG § 11(3)	HG § 72 (2)		vereinzelt werden Lehrberichte erarbeitet	min. alle 2 Jahre
NI	1994	HG § 10	HG § 38 (2), § 5 (4)		einige Hochschulen erproben Lehrberichte	in angemessenen Zeitabständen
NW	1993	UG § 27 entsprechende Regelungen im FHG			Landesweit werden Lehrberichte ab 1995 an allen Hochschulen erstellt	alle 2 Jahre
RP	1995	UG § 80 (2) entsprechende Regelungen im FHG	UG §§ 17(2), 68 (1)	Anforderung von Lehrberichten 1996	1996 werden Lehrberichte zum Studienjahr 1995 erstellt	jährlich Lehrbericht des Fachbereichs; alle 2 Jahre Gesamtbericht der Hochschule
SL	1994	UG § 38 (3) entsprechende Regelungen im KHG, FHG, GHMT		Anforderung von Lehrberichten 1994	Lehrberichte zum Studienjahr 1995 liegen vor	jährlich Lehrbericht des Fachbereichs und Gesamtbericht der Hochschule
SN	1993	HG § 14	HG §§ 102 (1), 103 (4), 111 (4), 113 (4)	Anforderung von Lehrberichten 1994	Lehrberichte zum Studienjahr 1994 liegen vor	jährlich
ST	1993	HG § 8				alle 2 Jahre
SH	1994	HG § 80 (7 bis 9)	HG § 52 (1) und (8)		1996 werden Lehrberichte zum Studienjahr 1995/96 erstellt (Testphase)	alle 2 Jahre Lehrbericht des Fachbereichs; alle 3 Jahre Gesamtbericht der Hochschule
TH		Planung				

Abb. 3: Übersicht zur Gesetzgebung und Umsetzung der Lehrberichte in den Bundesländern

- Verantwortlichkeit

Verantwortlich für Studium und Lehre an den Hochschulen sind die Fachbereiche bzw. Fakultäten. Folgerichtig ist die Lehrberichterstattung dort auch verankert (Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein). Die Lehrberichterstattung bezieht sich auf Studiengänge als kleinste Einheiten, in denen Studium und Lehre organisiert werden. Neben den Fachbereichen sind die Hochschulen in einigen Bundesländern zu einem Lehrbericht der Hochschule verpflichtet (Hamburg, Mecklenburg-

Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt). In diesen Fällen kann zum einen von der Datenaggregation auf Hochschulebene und zum anderen von einem wechselnden Turnus von fachbereichsbezogener Lehrberichterstattung und hochschulweitem Gesamtbericht ausgegangen werden.

- Datenkranz

Deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt es hinsichtlich der Vorgaben, welche quantitativen und qualitativen Indikatoren in den Berichten aufgeführt werden sollten. Wenn nicht anders genannt, wurden für diese Gegenüberstellung die gesetzlichen Verordnungen zugrundegelegt.

Bundesländer:		BW*	HH	HE**	MV	NI	NW	RP***	SL****	SN	ST	SH	
Studierende	Studienbewerber				√				√	√	√		
	Studienanfänger			√	√				√	√	√		
	Studierende nach Fachsemestern	√		√		√		√	√				
	Studierende in der Regelstudienzeit			√				√	√				
	ausländische Studierende							√					
	Alter	√											
	Daten über m./w. Studierende	√						√	√				√
Studienerfolg	Anzahl der Prüfungen (Vordiplom / Zwischenprüfung) (VD/ZP)	√			√			√	√	√	√		
	Fachstudiedauer bis VD / ZP	√						√	√				
	Durchfallquote (VD/ZP)				√					√	√		
	Absolventen (Abschlußprüfung)	√		√	√	√		√	√	√	√		
	Fachstudiedauer inkl. Abschlußprüfung	√		√		√		√	√			√	
	Durchfallquote (Abschlußprüfung)				√				√	√	√		
	Noten (Abschlußprüfung)	√							√				
	Prüfungsdauer (Abschlußprüfung)												√
	Promotionen im Fach			√				√					
	Studienabbrecher			√	√				√				√
Fachwechsel							√					√	
Rahmenbedingungen	Lehrkapazität	√		√	√	√		√	√				
	sächliche Ausstattung					√		√	√				
Kennzahlen	Vergleichszahlen							√					
	Betreuungsrelation			√						√	√	√	

Quellen:

* Empfehlungen zur Stärkung der Lehre, Berichte der Fakultäten über Studium, Lehre und Prüfungen, 20.8.1992

** Erlaß v. 5.4.1994, Einführung von Lehr- und Studienberichten an den hessischen Universitäten

*** Empfehlung zur Erstellung von Lehrberichten, Hochschulstrukturkommission des Landes Rheinland-Pfalz, 1995

**** Vereinbarung zwischen MBKW des Saarlandes und den Hochschulen

Abb. 4: Quantitative Indikatoren für Lehrberichte im Überblick (Bundesländer)

Bundesländer:			BW	HH	HE*	MV	NI	NW	RP**	SL	SN	ST	SH	
Lehre/ Studium	Qualität	Lehrangebot			√									
		Lehrverpflich- tung			√								√	
		Lehrziele								√				
		Bewertung	√			√	√		√	√				√
		Didaktik										√	√	
		Verbesserungen	√		√	√	√		√		√	√	√	√
		Studienreform		√										
	Organisation	Ressourcen- ver- teilung	√											√
		Studienbedingun- gen					√		√					
		Verbesserungen	√		√	√	√							√
	Lehrerfolg	Bewertung				√	√		√	√				
		Verbesserung	√			√	√							
		Absolventen- verbleib			√									
	Evaluation	Maßnahmen (Lehr- evaluation)			√							√	√	√
Ergebnisse											√	√	√	
Prüfung	Prüfungsziele								√				√	
	Bewertung									√			√	
	Verbesserungen	√				√							√	
Stellung- nahmen	Fachschaft									√				
	Studierende				√								√	
	Lehrkörper										√	√		
	Einzelpersonen								√					
Strukturent- wicklung des Faches					√			√						

Quellen:

* Erlaß v. 5.4.1994, Einführung von Lehr- und Studienberichten an den hessischen Universitäten

** Empfehlung zur Erstellung von Lehrberichten, Hochschulstrukturkommission des Landes Rheinland-Pfalz, 1995

Abb. 5: Qualitative Indikatoren für Lehrberichte im Überblick (Bundesländer)

- Aggregationsebene

In den gesetzlichen Regelungen besteht einerseits die Tendenz zur Anforderung möglichst detaillierter Berichte auf der Ebene der Studienfächer und Fachbereiche sowie andererseits zur Anforderung aggregierter und kompilierter Gesamtberichte auf der Ebene der Hochschule heraus.

- Turnus

Der Turnus der Berichterstattung liegt zwischen einem und drei Jahren oder ist - wie die Formulierung "in angemessenen Zeitabständen" des niedersächsischen Hochschulgesetzes nahelegt - noch auszuhandeln. Trotz aller Unterschiede wird deutlich, daß die Lehrberichterstattung in kurzen Abständen erfolgen und aktuell sein soll.

- Beteiligung von Studierenden

Eine Beteiligung der Betroffenen, also der Studierenden, ist in den Gesetzen der Länder Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Schleswig-Holstein ausdrücklich vorgesehen. Daneben werden mittelbar die Studierenden in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und in Sachsen über Befragungen einbezogen.

- Adressaten

Ziele, Zielgruppen und Konsequenzen der Lehrberichte werden in den Gesetzen nicht genannt. Genausowenig wird gegenüber anderen Formen der Berichterstattung abgegrenzt (z.B. Evaluationsberichte). Als Adressaten der Berichte kommen die jeweiligen Ministerien (nicht zuletzt aufgrund der Gesetzgebung) sowie die Hochschule (z.B. die Gremien der Selbstverwaltung, Studierende, Mitarbeiter und Professoren) infrage.

- Veröffentlichung

Die Form der Veröffentlichung der Berichte ist in der Regel offen gelassen. Eine Rechenschaftslegung durch Lehrberichte ist vielfach nur aufgrund der allgemeinen Verpflichtung der Hochschulen, über ihre Ziele und Ergebnisse die Öffentlichkeit in regelmäßigen Abständen zu informieren, herzuleiten.

Die vielfach unterschiedlichen Erwartungen vor allem der Ministerien und der Hochschulen an die Lehrberichte hinsichtlich der Ziele, Zielgruppen und Konsequenzen führen zu Unschärfen in den gesetzlichen Vorschriften. Unsicherheiten bei der Erarbeitung der Berichte in den Hochschulen sind die Folge. Die vom Gesetzgeber beabsichtigte Standardisierung der Berichterstattung wird dann eventuell nicht erreicht. In Baden-Württemberg und in Sachsen liefen die ersten Versuche ins Leere; in Sachsen ist wegen der Einbeziehung von Ergebnissen studentischer Lehrveranstaltungsevaluation der Datenschutzbeauftragte in dieser Angelegenheit befaßt.

3.2 Empfehlungen und Organisationskonzepte

Wissenschaftliche oder wissenschaftsnahe Organisationen haben in den vergangenen Jahren Empfehlungen erarbeitet, wie Qualitätssicherung an den Hochschulen aussehen könnte. Hierzu gibt es verschiedene Ansätze bei zuweilen nicht eindeutiger Verwendung von Begriffen. Eine Unterscheidung von Lehr- und Evaluationsbericht wird nicht im gleichen Sinn vorgenommen, sondern läßt sich aus dem jeweiligen Organisationskonzept ableiten. Im wesentlichen handelt es sich dabei um Handreichungen zur Erarbeitung von Lehrberichten, um Empfehlungen zur Organisation von interner und externer Evaluation nach dem niederländischen

Modell sowie Empfehlungen oder Projekte, die davon abweichende Wege der Qualitätssicherung gehen.

3.2.1 Handreichungen zur Erarbeitung von Lehrberichten

Einen wesentlichen Schritt vorwärts in der bundesrepublikanischen Diskussion um die Qualitätssicherung bedeuten die **Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz** zur Studienstrukturreform im Jahr 1992. Die dort aufgeführten Maßnahmen sehen zum einen die Verbesserung der Orientierung vor Aufnahme des Studiums und im Studium - insbesondere in der Eingangsphase durch die Bereitstellung strukturierter und kommentierter Studienpläne - sowie Informationen zur Prüfungsorganisation vor. Zum anderen zielen die Vorschläge auf eine Verbesserung der Qualität der Lehre (sachgerechte Bewertung der Lehrtätigkeit, Evaluation von Studium und Lehre und von Lehrveranstaltungen) sowie auf die Stärkung von Mechanismen der Selbstkontrolle und Transparenz im Studien- und Prüfungsgeschehen. Dazu bedarf es zeitnaher, vergleichbarer und studiengangbezogener valider statistischer Informationen bzw. Indikatoren zur Bestimmung von Defiziten oder Mängeln und der Festlegung der relevanten Vergleichsdaten in den Lehrberichten.⁵²

In einer pilothaft angelegten, vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten Studie, setzten sich Mitarbeiter des **Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld (IZHD)** mit der Struktur von Lehrberichten auseinander. Das IZHD betont bei seinen Überlegungen den Einfluß der Zielgruppen und Zieldefinition auf den Aufbau des Instruments. Parlamente, Wissenschaftsverwaltungen und Hochschulleitungen verfolgen damit in erster Linie die erfolgs- und qualitätsorientierte Finanzierung auf der einen und die Legitimierung der Vergabe von Ressourcen auf der anderen Seite. Fachbereiche verstehen den Lehrbericht als Verfahren der Selbstevaluation, eine Stärken- und Schwächenanalyse verbunden mit Maßnahmen zur Beseitigung von Defiziten und der Definition von Verantwortlichkeiten. Eltern und Studierende benötigen in erster Linie Informationen zu Studium und Lehre.⁵³ Lehrberichte sollen Lehre und Lernen umfassend widerspiegeln und den Einfluß von Rahmenbedingungen und Handlungsebenen, in die Lehre und Lernen eingebettet sind, in ihrer Bedeutung für die Ergebnisse aufzeigen.⁵⁴ Orientiert an den Zielgruppen ergibt sich daraus ein Maximal- und ein Minimalmodell des Lehrberichts. Letzteres umfaßt Anlaß und Ziele des Lehrberichts, Studiengangziele, Ressourcen, Auslastung, Beratungs- und Betreuungsangebote, Qualitätssicherung, Studienverlauf sowie Konsequenzen.⁵⁵

3.2.2 Empfehlungen zur Evaluation nach dem niederländischen Modell

Hinsichtlich der Evaluation von Studium und Lehre haben die HRK wie auch der Wissenschaftsrat Position zugunsten des niederländischen Modells bezogen. Beide haben als nationale Agentur an einer Evaluation nach diesem Modell mitgewirkt, wenngleich mit unter-

⁵² Vgl. Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Umsetzung der Studienstrukturreform. Bonn 2. Aufl. 1994, S. 13 ff.; vgl. Arbeitsgruppe "Leistungsindikatoren" der HRK/KMK-Arbeitsgruppe: Empfehlungen zu Leistungsindikatoren im Hochschulbereich, Stand: 7.9.1994, S. 2.

⁵³ Wolff-Dietrich Webler, Volker Domeyer, Bernd Schiebel (Anm. 40), Bonn 1993, S. 46 f.

⁵⁴ Vgl. ebenda S. 48 ff.

⁵⁵ Vgl. ebenda S. 60 f.

schiedlicher Zielsetzungen: Ging es der Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen der europäischen Pilotprojekte um die Überprüfung, inwieweit die zwar verwandten, aber doch unterschiedlichen Konzepte in den Mitgliedstaaten sich auf die Ergebnisse auswirken, erprobte der Wissenschaftsrat in erster Linie die Leistungsfähigkeit des Instruments beispielhaft in zwei Fächern an elf Hochschulen.

Akzeptanz und Wirkung zeigen Evaluationen, wenn es sich um einen Prozeß der Selbsterkenntnis mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung handelt und die Initiative von den Fachbereichen ausgeht. Erst danach erfüllen Evaluationen die Wahrnehmung der Rechenschaftspflicht hinsichtlich Aufgabenerfüllung und Mittelverwendung. Aufgrund der primären Zielsetzung lehnt die **Hochschulrektorenkonferenz** eine Verknüpfung mit der Finanzierung der Hochschulen ab. Ausgangspunkt der Evaluation sind die formalen und inhaltlichen Ziele der Fächer. Anforderungen an das Verfahren sind die Möglichkeit, die Profilbildung der Fächer zu berücksichtigen, die Vergleichbarkeit sowie die Unterscheidbarkeit zwischen den Universitäten auf der einen und den Fachhochschulen auf der anderen Seite.⁵⁶

Ziele der internen Evaluation sind die Feststellung von Stärken und Schwächen aus der Sicht der Hochschulangehörigen und darüber hinaus die Ableitung von Konsequenzen inhaltlicher und organisatorischer Art. Die dafür einsetzbaren Mittel sollen die Lehrberichte der Dekane, Befragungen der Betroffenen sowie die Nutzung anderer geeigneter Informationsquellen (z.B. Absolventenbefragungen) sein. Der öffentlich verfügbare Lehrbericht soll die wesentlichen Strukturdaten und studienfachbezogenen Kommentierungen enthalten. Die in den HRK-Empfehlungen erwähnten und als standardisiertes Instrument gedachten Befragungen beziehen sich auf einzelne Lehrveranstaltungen. Der Evaluationsbericht enthält zudem eine kritische Selbstbewertung sowie Vorschläge für Verbesserungen.⁵⁷

Über die Qualitätssicherung hinaus soll zudem der fachbezogene und institutionsübergreifende Vergleich ähnlicher Institutionen möglich sein. Angelehnt an die derzeit erprobten Verfahren soll die externe Evaluation im Abstand von zehn Jahren erfolgen. Sie plädiert für eine bundesweite Evaluationsagentur, die mindestens den Informationsaustausch stimulieren soll. Die Veröffentlichung der Ergebnisse bedarf der Zustimmung der Betroffenen. Allerdings soll in jedem Fall eine Zusammenfassung der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.⁵⁸

Der Wissenschaftsrat spricht sich mit der Zielsetzung der Qualitätssicherung für ein Bündel aufeinander abgestimmter Maßnahmen zur Umsetzung der Strukturreform aus. Dazu gehören zum einen Lehrberichte und zum anderen die interne und externe Evaluation. Die Umsetzung der Zielsetzung wird positiv beeinflusst durch die Veränderung von Rahmenbedingungen - den Ausbau der Autonomie der Hochschulen, den Wettbewerb zwischen Hochschulen sowie Leistungstransparenz und Profilbildung.⁵⁹

⁵⁶ Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre (Entschließung des 176. Plenums vom 3.7.1995), S. 3; vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland. Nationaler Bericht (Dokumente zur Hochschulreform 105/1995). Bonn 1995, S. 20 ff.

⁵⁷ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1995 (Anm. 56), S. 5 ff.

⁵⁸ Vgl. ebenda S. 9 ff.

⁵⁹ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation, Köln 1996, S. 5 ff. und 22 ff.; vgl. auch die neunte These in Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Köln 1994, S. 49 ff.

Wie die Hochschulrektoren verweist auch er auf die Bedeutung der in der Strategie der Hochschule eingebetteten selbstformulierten Ziele der Fächer. Die fachbereichs- und studienfachbezogene Selbstevaluation erfolgt anhand eines Leitfadens unter Beteiligung aller Gruppen. Die externe Evaluation umfaßt 1,5 bis 2,5 Tage für die Gespräche mit allen Beteiligten über die Organisationsstruktur des Fachbereichs und das Lehrangebot. Die Diskussionsergebnisse fließen nach der Rückkopplung mit dem Fach in einen Ergebnisbericht mit Empfehlungen zu Struktur, Aufbau und Organisation von Studium und Lehre sowie der Entwicklung qualitätsfördernder Maßnahmen.⁶⁰

Aus den Erfahrungen mit seinem Pilotprojekt folgert der Wissenschaftsrat für Evaluationen, daß diese über die Stärken- und Schwächenanalyse hinaus vor allem Lösungswege zur Beseitigung von Defiziten aufzeigen sollen und damit den Ausgangspunkt einer Organisationsentwicklung darstellen. Deren Ziele sind die Entwicklung von Qualitätssicherungs- und -förderungsstrategien, die Optimierung der Lehre und die Profilierung u.a. hinsichtlich des Studienangebots. Evaluationen sollen mithin Leistungstransparenz auf der Grundlage unterschiedlicher Studiengangprofile und Wettbewerb der Hochschulen untereinander fördern und die institutionelle Verantwortung für die Lehre stärken. Zur Abwicklung der Evaluationen empfiehlt der Wissenschaftsrat die Entwicklung eines verteilten Systems überregionaler Evaluationsverbände.⁶¹

3.2.3 Verfahrensmodelle zur Evaluation nach dem niederländischen Modell

Die **HIS Hochschul-Informationssystem GmbH** hat bisher in mehreren Bundesländern an ausgewählten Hochschulen Geschäftsfunktion für die Durchführung von Evaluationsverfahren nach dem Modell der internen und externen Evaluation übernommen. HIS hat für das erste Pilotprojekt der internen und externen Evaluation in der Bundesrepublik 1994 an den Universitäten Hamburg und Kiel das niederländische Modell auf deutsche Hochschulverhältnisse übertragen⁶² und in Folgeprojekten in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz weiterentwickelt.

HIS unterstützt als Geschäftsstelle die Fächer bei der Durchführung der Evaluation und bei der Organisation eines diskursiven Evaluationsprozesses. Hierfür hat HIS mittlerweile eine Reihe von Instrumenten für die Evaluation entwickelt: Projektablaufplan, Frageleitfaden für die interne Evaluation, ein Set von auszuwertenden Verwaltungsdaten, Fragebögen für die Befragung von Studierenden und Absolventen, ein Konzept für Gruppengespräche sowohl mit Studierenden als auch mit Lehrenden, ein Gliederungsvorschlag für den Selbstreport, einen Peer-Leitfaden und Organisations- und Ablaufplanungen von Vor-Ort-Begehung der Fächer durch Peers.

Ziel der internen Evaluation durch die Fächer ist die systemische Selbstanalyse und die (Wieder-) Belegung des Diskurs über Lehre und Studium. Für eine erfolgreiche Durchführung der Evaluation bedarf es einer breiten Verankerung und Akzeptanz des Verfahrens im Fach. Die Selbstanalyse des Faches, die auf vielfältigen quantitativen wie auch qualitativen Daten beruht, richtet den Blick auf die Organisation von Studium und Lehre und deren strukturellen

⁶⁰ Vgl. Empfehlungen des Wissenschaftsrats (Anm. 59), S. 17, 21 und 22 ff.

⁶¹ Vgl. Empfehlungen des Wissenschaftsrats (Anm. 59), S. 22 f. und S. 39 ff.

⁶² Reiner Reissert: Evaluation der Lehre - interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers. (HIS Kurzinformation A 8/94). Hannover 1994.

Rahmenbedingungen sowie auf die Interdependenz der handelnden Personen.⁶³ Die Ergebnisse der internen Evaluation werden im Selbstreport dokumentiert und sind Grundlage für die externe Begutachtung durch Peers.

Interne und externe Evaluation haben das Ziel, die Stärken und Schwächen des Faches herauszuarbeiten, um Handlungsspielräume für Verbesserungen in Lehre und Studium im Austausch und durch Anregungen der Peers sowie der Studierenden und Lehrenden des Faches zu erschließen. Die Qualitätssicherung und -verbesserung in Studium und Lehre endet allerdings nicht mit der Vorlage des Selbstreports und der Gutachten. Die Fächer sollen in einer Stellungnahme dokumentieren, welche Perspektiven sie aus der internen und externen Evaluation gewinnen und bereits eingeleitete oder zukünftig beabsichtigte Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre darlegen.

Unerlässlich für die erfolgreiche Umsetzung der internen und externen Evaluation ist die Transparenz des Verfahrens und die Abstimmung über die mit Evaluation verbundenen Ziele zwischen den beteiligten Gruppen.⁶⁴ Zwischen den Fächern und Hochschulen wird in der Regel vereinbart, wie die Ergebnisse der Evaluation veröffentlicht werden. HIS als Geschäftsstelle dokumentiert den Ablauf, die Organisation und Durchführung der Evaluation in einem Abschlußbericht, der in Übereinstimmung mit den Fächern veröffentlicht wird.

Im Verbund norddeutscher Hochschulen zur Evaluation von Studium und Lehre⁶⁵ schlossen sich 1994 erstmals Hochschulen - die Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock - zusammen, um aufbauend auf den niederländischen Erfahrungen das Modell der internen und externen Evaluation zu erproben und weiterzuentwickeln. Primäres Ziel der Projekte ist die Verbesserung von Lehre und Studium und nicht die Vorbereitung von Haushaltsentscheidungen. Daraus abgeleitet wurden die Arbeitsziele, die Bedeutung der Qualität von Studium und Lehre bewußt zu machen, Kriterien und Indikatoren für Qualität zu definieren und den Austausch darüber zu fördern. Der Verbund beruft sich in seinen Projekten auf die folgenden Prinzipien:

- Evaluation liegt in der Verantwortung der Hochschulen,
- der Verbund erstreckt sich über Ländergrenzen hinweg,
- die Teilnahme von Hochschulen und der Fächer beruht auf Freiwilligkeit,
- Selbstbeobachtung und -reflexion werden mit Fremdbeurteilung kombiniert.

Im Verbund wurde von einer Arbeitsgruppe ein Verfahrensvorschlag und ein Frageleitfaden erarbeitet, der sich an den Zielen von Studium und Lehre orientiert. Die Indikatoren und Kriterien richten sich an den bekannten Leitlinien aus und lassen zugleich Raum für eigene Fragestellungen der Fächer. Die Besonderheit des Verfahrens ist zum einen die Ergänzung des üblichen Ablaufs durch eine auswertende Konferenz, an der alle Beteiligte sowie geladene Gäste teilnehmen. Ziel ist der Erfahrungsaustausch, die Weiterentwicklung des Verfahrens und die Thematisierung von Qualität: Kommunikation soll Qualitätsentwicklung einleiten und sichern. Zum anderen strebt der Nordverbund die Parität von Lehrenden und Lernenden im Verfahren an. Und nicht zuletzt sieht das Verfahren die Möglichkeit vor, Verträge oder Akti-

⁶³ Vgl. Carstensen, Reissert (Anm. 3), S. 2-9.

⁶⁴ Vgl. ebenda S. 20 ff.

⁶⁵ Vgl. Karin Fischer-Bluhm: Gemeinsam gehts besser. Evaluation im Verbund norddeutscher Hochschulen. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn 1995, D 3.3, S. 1-18.

onspläne abzuschließen, d.h. die Abmachung zwischen Fach und Hochschulleitung, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluation zu ziehen sind.⁶⁶

Als erstes Bundesland hat **Niedersachsen** nach zweijährigen Vorgesprächen mit Zustimmung der Landeshochschulrektorenkonferenz die **Zentrale Evaluationsagentur (ZEVA)** 1995 eingerichtet.⁶⁷ Die Agentur ist eine Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen. Der Staat sieht in der Agentur primär ein Planungs- und Rechenschaftsinstrument, die Hochschulen sehen die Rolle der Agentur vor allem im Bereich der Qualitätssicherung der Lehre. Die der Agentur beigeordnete Lenkungsgruppe trägt dem Rechnung, dient der Ausbalancierung der Interessen und beschließt die zu evaluierenden Fächer.

Die Evaluation zielt primär auf Lehre und Studium. Sie verläuft in einem dreistufigen Verfahren mit Selbstevaluation, Begutachtung durch Peers und Umsetzung (Follow-up). Der Abschlußbericht (Aggregation aus Selbstberichten und Gutachten) wird mit Unterstützung der Evaluationsagentur erarbeitet und umfaßt eine von den Gutachtern gegebene Einschätzung des Faches in Niedersachsen unter Berücksichtigung der einzelnen Hochschulstandorte. Für diesen Bericht werden die Daten zu den Fächern und Standorten aggregiert. Aus der Verbindung der fachlichen Einschätzung und quantitativ orientierten Darstellungen sollen Standort- und Fachprofile deutlich werden. Angestrebt ist eine für die interessierte Öffentlichkeit brauchbare Publikation auf Basis der Abschlußberichte.⁶⁸

Große Bedeutung wird dem Follow-up beigemessen. Nach Abschluß des Evaluationsverfahrens legen die Fächer ein differenziertes Maßnahmenprogramm dem Ministerium und der Evaluationsagentur vor. Nach zwei Jahren liefern die Fächer einen Zwischenbericht über den Stand der Umsetzungen. Das Maßnahmenprogramm kann auch als Grundlage für Verhandlungen mit der Hochschulleitung und dem Ministerium dienen. Eine unmittelbare Verknüpfung zwischen Evaluationsergebnissen und Ressourcenverteilung besteht nicht.

⁶⁶ Vgl. Jürgen Lühje: Evaluation im Verbund. In: Detlef Müller-Böling (Anm. 5), S. 148-159; vgl. ebenso Karin Fischer-Blum: Evaluation von Studium und Lehre im Verbund. In: Wissenschaftsmanagement, 1995, H. 4, S. 175-179.

⁶⁷ Plenum der Landeshochschulrektorenkonferenz Niedersachsen 1/95 am 9. März 1995.

⁶⁸ Vgl. Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (Hrsg): Leitfaden für die Selbstevaluation von Lehre und Studium. Hannover 1996.

3.2.4 Weiterentwicklungen und Alternativen

Das oben geschilderte Konzept des **IZHD Bielefeld** hat mittlerweile eine Weiterentwicklung erfahren. Das bereits genannte Maximalkonzept eines Lehrberichts ermöglicht **Hochschulberatung** mit dem Ziel einer an den Bedürfnissen der Fachbereiche orientierten Organisationsentwicklung.⁶⁹ Der Informationsbedarf ist nur zu erfüllen durch die Beteiligung der Betroffenen bei der Anpassung des Konzepts an die Gegebenheiten vor Ort. Ziel ist die Selbstvergewisserung des Fachbereichs, die Initiierung von Kommunikations- und Einigungsprozessen sowie die Formulierung eines Maßnahmenkatalogs, der für alle nachvollziehbar ist. Auf der inhaltlichen Seite der Berichte ist ein Gleichgewicht von Rahmenbedingungen sowie quantitativen und qualitativen Aspekten notwendig.⁷⁰ Das Ablaufschema sieht vor, daß die Ziele in Gesprächen mit den Beteiligten ermittelt werden. Danach erfolgt die Datenerhebung, die Präsentation der Ergebnisse und eine erste Interpretation. Ein erster Entwurf des Berichts wird nach ergänzenden Erhebungen diskutiert und abschließend überarbeitet. Der Vergleich von Soll und Ist soll die reine Deskription vermeiden.⁷¹

Das **CHE Centrum für Hochschulentwicklung** war bislang in den hier beschriebenen Bereichen nicht tätig. Vorgesehen ist ein Evaluationsprojekt an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Gegenstand ist allerdings nicht eine Evaluation im engeren Sinn, sondern die strukturelle Weiterentwicklung der Fakultät auf der Grundlage der Ergebnisse der Evaluation. Erfahrungen mit dem niederländischen Modell liegen vor aufgrund einer Kooperation mit dem Nordverbund. Gegenstand dieser Zusammenarbeit sind die Folgerungen, die aus dem Verfahren abgeleitet werden können und umfassen bislang die Teilaspekte "Strukturentwicklung" und "Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit".

Gleichwohl ist Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Verwaltung eines der Ziele, die das CHE in seinen Projekten umsetzen will. Qualitätssicherung in der Lehre ist ein Teilaspekt der Projekte der CHE-Arbeitsbereiche "Führungs- und Organisationsstruktur" und "Leistungs-transparenz".

Qualitätssicherung spielt damit unmittelbar in den Projekten eine Rolle, wo es um Organisationsentwicklung geht. Diese orientiert sich an den von den Fachbereichen und Hochschulen selbst formulierten Zielen, insbesondere Qualitätszielen. In dem Strukturentwicklungsprojekt Philosophische Fakultät / CHE (StEP) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster widmet sich eine Kampagne der Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Organisation. Ziel ist primär der fakultätsinterne Dialog zur Bestimmung von Qualitätszielen gerade in der Lehre. An diesem Ziel orientiert sich die Entwicklung von Kriterien und Perspektiven sowie eine entsprechende "schlanke" Verfahrensweise, die sich von dem bislang erprobten niederländischen Modell unterscheiden wird.

Qualitätssicherung spielt mittelbar in den Projekten eine Rolle, wo es um die Förderung des Wettbewerbs durch Leistungs-transparenz geht. Qualitätssicherung bzw. -förderung ist in diesem Zusammenhang eine der Leistungen der Hochschulen. Im Sinne der Rechenschaftspflicht

⁶⁹ Vgl. Wolff-Dietrich Webler: Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse. In: Das Hochschulwesen 1995, H. 4, S. 258 f.

⁷⁰ Vgl. ebenda S. 261 f.

⁷¹ Vgl. Wolff-Dietrich Webler: Qualitätssicherung in Fachbereichen - ein erster Modellvergleich. In: Das Hochschulwesen 1996, H. 1, S. 21 f.

der Hochschulen bedarf es geeigneter Berichtsformen, in denen diese Leistungen dargestellt werden. Im Gegensatz zu den unspezifischen Lehrberichten strebt das CHE in den Projekten an, den Aufbau des Berichts an den damit verfolgten Zielen und an den Bedürfnissen der Nutzer zu orientieren. Qualitätssicherung soll letztendlich durch Leistungstransparenz und Leistungsvergleich betrieben und erreicht werden. Das Pilotprojekt Profilbildung der Hochschulrektorenkonferenz wird aufgrund dieser Überlegungen mit einem zielgruppenspezifischen Ansatz fortgeführt, zum einen im Rahmen des Projekts "Vergleichender Studienführer" mit den Zielen,

- Informationen über Studienfächer, Fachbereiche, Hochschulen und deren Standorte systematisch und orientierend zur Verfügung zu stellen,
- durch die vergleichende Darstellung von Studienangeboten und Studienbedingungen sowie durch bewertende Perspektiven eine größere Angebots- und Leistungstransparenz herzustellen sowie
- diejenigen Fachbereiche und Studiengänge, die beispielsweise durch inhaltliche Schwerpunktbildung oder neue Wege der Studienorganisation ein besonderes Angebotsprofil herausgebildet haben, in ihrem Konzept zu bestärken und gleichzeitig andere Hochschulen zur Profilbildung anzuregen;

zum anderen in dem Projekt "Benchmarking Club Technischer Universitäten" mit den Zielen,

- durch den Vergleich ausgewählter Praktiken, Strukturen und Leistungen mit denen anderer Hochschulen Stärken und Schwächen der eigenen Institution besser identifizieren und daran orientierte Verbesserungsstrategien entwickeln zu können und
- die Tragfähigkeit und Erträge eines Benchmarking im Hochschulbereich in einem kleineren Kreis exemplarisch zu erproben, um daraus Erfahrungen für eine mögliche spätere breitere Implementation und Nutzung unter den spezifischen Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulsystems zu gewinnen.

3.2.5 Zusammenfassung

Lehrberichte sind inzwischen in fast allen Ländern der Bundesrepublik gesetzlich festgeschrieben oder gesetzliche Vorschriften sind in Planung (siehe Abbildung 3). Die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte befinden sich weitgehend in der Erprobungsphase. Die Berichterstattung nach dem Modell der internen und externen Evaluation hat hingegen die Pilotphase durchlaufen. Vielfältige Erfahrungen z.B. von HIS, der HRK, des Nordverbundes, des Wissenschaftsrates liegen vor, sie alle haben darüber berichtet und Empfehlungen zur Durchführung vorgelegt. Der Nordverbund hat darüber hinaus das Verfahren an den fünf beteiligten norddeutschen Universitäten fest etabliert. In Niedersachsen hat die ZEvA den flächendeckenden, systematischen und periodischen Evaluationszyklus nach dem Verfahren der internen und externen Evaluation implementiert. Lehrberichte sind von staatlicher Seite implementierte Verfahren. Abgesehen von der Pilotstudie des IZHD aus dem Jahr 1993, die vom damaligen BMBF gefördert worden ist, werden seitens der Wissenschaftsorganisationen und der wissenschaftsnahen Organisationen Lehrberichte nicht als eigenständiges Instrument empfohlen. Sie sind vielmehr eingeordnet in Bündel von qualitätssichernden Elementen, so z.B. in den Empfehlungen von HRK und Wissenschaftsrat. Mittlerweile wurde das Lehrberichts-konzept seitens des IZHD in Richtung Organisationsberatung fortentwickelt. Der Lehrbericht stellt dann ein intern zu verwendendes Instrument zur Organisationsentwicklung dar.

Die Betrachtung der unterschiedlichen Konzepte von staatlich angeordneten Lehrberichten und Berichten aus den Verfahren der internen und externen Evaluation legt nahe, hier zukünftig von der unheitlichen und zum Teil verwirrenden Bezeichnungspraxis hin zu einer begrifflichen Trennung zu kommen. Bei den **gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichten** mangelt es bisher an präzisen Zielen, die mit diesen Berichten verfolgt werden. Vor allem fehlt es an Konzepten, wie die vom Staat gewünschte Rechenschaftslegung, Kontrolle und Hilfe praktiziert werden soll. Mit Blick auf die Zieldimension des Verfahrens der internen und externen Evaluation wird ein Spannungsverhältnis zwischen dem Ziel der internen Qualitätsverbesserung einerseits und dem Ziel eines Vergleichs zwischen Fächern bzw. Hochschulen andererseits erkennbar. Diesbezüglich sind die Hochschule und die Fächer gehalten, ihre Ziele eindeutig zu definieren. Die bisher praktizierten Evaluationsverfahren haben zur Entwicklung brauchbarer und gezielt einsetzbarer Instrumente für die Formulierung der **Evaluationsberichte** und Verfahrensabläufe geführt. Für den Erfolg des Verfahrens bedarf es eines Leitfadens mit quantitativen und qualitativen Aspekten sowie Hilfen zur Operationalisierung der Kriterien und Indikatoren. Von eminenter Bedeutung für die Akzeptanz inner- und außerhalb der Hochschulen ist das Follow -up des Verfahrens, d.h. die Umsetzung der Empfehlungen in Maßnahmenkatalogen mit Fristen und Verantwortlichkeiten. Evaluationen sind mit unterschiedlichen Zielen verbunden: Transparenz der Studienangebote, Rechenschaftslegung, Qualitätsförderung, Leistungsvergleich, Mittelvergabe. Diese Ziele können mit einem Instrument alleine nicht verfolgt werden. Zwischen den einzelnen Zielen entstehen Zielkonflikte: Leistungsvergleiche setzen standardisierte Leistungsindikatoren voraus, die derzeit die Hochschulen nicht vorhalten. Der Leistungsvergleich führt auch nicht zwangsläufig zu Verbesserungen, da die von den Hochschulen geforderte Transparenz nach außen hemmend wirken kann, insbesondere wenn in Zukunft Mittel leistungsorientiert vergeben werden.⁷²

Die vorgestellten Konzepte strukturieren die Praxis und schaffen Fakten. Der Qualitätsbegriff wird zwar nicht vorgegeben, aber es werden einzelne Elemente mittelbar definiert durch die in den Leitfäden festgeschriebenen Kriterien und Indikatoren. Darüber hinaus wird die Qualität durch den kommunikativen Prozeß thematisiert und als Ergebnis des fachbezogenen Diskurses bestimmt. Mit Blick auf Verlautbarungen der staatlichen Seite läßt sich feststellen, daß er insbesondere die quantitativen Aspekte herausstellt, wohingegen die Hochschulseite die qualitativen Aspekte hervorhebt.

Letztlich lebt die Qualitätsförderung an Hochschulen von der Methodenvielfalt. Qualitätssicherung kann sich nur an den von den Hochschulen und Fächern selbst definierten Zielen orientieren. Für die Akzeptanz der Instrumente bedarf es klarer Rahmenbedingungen, und zwar unabhängig von der Frage der Mittelzuweisung. Die Ziele der von staatlicher Seite gewünschten Evaluation müssen deutlicher formuliert sein. Dies setzt sich auf der Hochschul- und Fächerebene fort. Die Verfahren sind insbesondere hinsichtlich der Konsequenzen und der Umsetzung der gutachterlichen Empfehlungen erfolgversprechend, wenn die Entwicklung des Verfahrens bottom-up bei der Zieldefinition, der Festlegung der Zielgruppen, Konsequenzen und Verantwortlichkeiten und top-down bei der Überprüfung der Folgewirkungen angelegt ist.

⁷² Tilman Küchler: Für eine verbesserte Qualität der Lehre. Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Evaluation der Lehre. In: Handbuch Hochschullehre, 8. Ergänzungslieferung, März 1996, D 1.7, S. 6 f.

4. Die Praxis in den Hochschulen

4.1 Zur Basis der Bestandsaufnahme

Die Berichte zu Lehre und Studium sollen die Ausbildungsleistungen transparent machen. Im vorangegangenen Kapitel wurden die Regelungen für die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte und die erarbeiteten Konzepte der Buffer-bodies zur Evaluation vorgestellt. Nun wird die Perspektive gewechselt und die Praxis der Berichterstattung zu Studium und Lehre in den Hochschulen behandelt.

Zur Zeit befindet sich die Berichterstattung und Evaluation in der Bundesrepublik noch in einer Erprobungsphase. Vielfältige Evaluationsaktivitäten sind in den letzten Jahren in der Bundesrepublik gestartet worden (siehe Abb. 6 Übersicht zur Berichterstattung und Evaluation von Studium und Lehre in der Bundesrepublik (Stand 7/96)). Einer Bestandsaufnahme zur Praxis der Berichterstattung in den Hochschulen sind aber eindeutig Grenzen gesetzt. Dies erklärt sich vor allem aus der Tatsache, daß es noch divergierende Vorstellungen gibt, welche Konsequenzen aus den Berichten zu ziehen sind. Fächer und Hochschulen sind daher zurückhaltend mit der Veröffentlichung und Weitergabe der Berichte zur Evaluation von Studium und Lehre. Gängige Praxis ist es vielfach, die Berichte in erster Linie als Arbeitspapiere fach- und hochschulintern zu nutzen. Außenstehende erhalten die Berichte - wenn überhaupt - dann nur auf spezielle Anfrage, ganz selten werden die Berichte breiter gestreut und veröffentlicht; in einer Erprobungsphase eine sinnvolle und verständliche Strategie. Die erarbeitete Bestandsaufnahme zur Praxis der Berichterstattung in den Hochschulen ist damit zwangsläufig lückenhaft und erhebt somit keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Die Sammlung der zur Analyse genutzten Berichte erfolgte nach dem Schneeballsystem. Die guten Kontakte des CHE und von HIS zu den Hochschulen und Fächern waren hierbei hilfreich. Ein relativ umfassender Einblick besteht bei den Berichten, die nach dem Modell der internen und externen Evaluation erarbeitet worden sind. HIS hat selbst bisher drei Pilotprojekte⁷³ in verschiedenen Bundesländern nach diesem Ansatz betreut. Darüber hinaus bestehen mit Institutionen, die ebenfalls nach diesem Modell evaluieren, wie der niedersächsischen Zentralen Evaluationsagentur (ZEVA) in Hannover, der HRK und dem Nordverbund, vielfältige Arbeitskontakte. Die genannten Institutionen sowie der Wissenschaftsrat, der ebenfalls die interne und externe Evaluation in einem Modellverfahren erprobte, haben ihr konzeptionelles Vorgehen ausführlich dokumentiert.⁷⁴ Auch das IZHD Bielefeld, das die Hochschulen bei der Erarbeitung von Evaluationsberichten in den Fächern unterstützt, allerdings den Schritt der Peer Review nicht durchführt, hat sein Verfahren der Organisationsberatung beschrieben.

Hochschulen und Fächer haben teilweise auch in eigener Regie und weitgehend abgekoppelt von den zuvor genannten Institutionen das Instrument Berichterstattung zu Lehre und Studium erprobt. Auch diese Berichte werden nicht immer publiziert, häufig sind sie nur zur persönlichen Information erhältlich.⁷⁵

⁷³ Siehe Abschnitt 2.2.

⁷⁴ Vgl. Reissert (Anm. 61); vgl. Carstensen, Reissert (Anm. 3); Universität Oldenburg (Hrsg.): Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Hochschulen. In: Reihe Hochschulentwicklungsplanung, Heft 32, Oldenburg Mai 1995; Küchler (Anm. 72), S. 1-24; Hochschulrektorenkonferenz 1995 (Anm. 56).

⁷⁵ Eine Ausnahme bildet der Lehrbericht der TU Berlin aus dem Jahr 1995.

Die Bestandsaufnahme zur Praxis der Berichterstattung in den Hochschulen ist exemplarisch, sie war wegen der restriktiven Veröffentlichungspraxis von vornherein nicht auf Vollständigkeit angelegt. Sie stützt sich schwerpunktmäßig auf die Berichte, die im Rahmen der Selbstevaluation durch Fachbereiche und Fächer nach dem Modell der internen und externen Evaluation erstellt worden sind. Auf diesem Feld der internen und externen Evaluation sind inzwischen in der Bundesrepublik zahlreiche konkrete Erfahrungen gesammelt und Empfehlungen erarbeitet worden, über die im Sinne einer 'best practice' berichtet wird. Um das während der Bestandsaufnahme entgegengebrachte Vertrauen und die Bereitschaft vieler Ansprechpartner auch über noch offene Punkte zu informieren zu rechtfertigen, wird in der weiteren Darstellung weitgehend darauf verzichtet, z.B. bestimmte Strukturelemente der einbezogenen Berichte quantitativ auszuzählen oder aus den Berichten zu zitieren. Aus der Sicht der Leser sicher unbefriedigend, zumal dem direkten Austausch über Erfahrungen und damit der Chance, voneinander zu lernen, ein Riegel vorgeschoben ist.

Staatlich initiierte Lehrberichte

Interne und externe Evaluation

<p>Baden-Württemberg (1992-1994) ca. 350 Lehrberichte der Fakultäten der baden-württembergischen Universitäten liegen im Ministerium vor.</p> <p>Hessen 1995 Die hess. Universitäten haben Lehr- und Studienberichte zum Studienjahr 1991-1995 erstellt, Studienberichte liegen dem Ministerium vor. -TH Darmstadt *</p> <p>Sachsen 1995 Es liegen aus den sächsischen Hochschulen Lehrberichte zum Studienjahr 1994 im Ministerium vor. - TU Dresden * - TU Chemnitz-Zwickau *</p> <p>Schleswig-Holstein 1995/96 Lehrberichte der schleswig-holsteinischen Hochschulen, Test- und Erprobungsphase 1995/96, CAU-Kiel erarbeitet Lehrbericht zum Studienjahr 1995/96</p> <p>Saarland 1996 Lehrberichte der saarländischen Hochschulen zum Studienjahr 1995 liegen im Ministerium vor.</p>	<p>HIS 1994 Universitäten Hamburg und Kiel • Biologie • Germanistik *</p> <p>Nordverbund 1994/95 Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg, Rostock • Biologie • Germanistik</p> <p>Wissenschaftsrat 1994/95 • Physik • Betriebswirtschaftslehre - TU Berlin - FH Wirtschaft Berlin - Uni Freiburg - FH Frankfurt - Uni Osnabrück - Uni Kiel - Uni Leipzig - Uni Köln - Uni Saarbrücken - Uni München - Uni GH Siegen</p> <p>HRK 1995, Europäisches Pilotprojekt • Kunst und Design, Fachhochschule Hannover • Visuelle Kommunikation, Uni GH Essen • Maschinenbau, Fachhochschule Osnabrück • Maschinenwesen, TU Dresden</p> <p>HIS 1995/96 • Informatik • Anglistik - Uni Karlsruhe * - Uni Heidelberg - Uni Stuttgart * - Uni Tübingen *</p> <p>Nordverbund 1995/96 • Informatik • Betriebswirtschaftslehre</p> <p>ZEVA 1995/96 (Fachhochschulen und Universitäten in Niedersachsen) • Sozialpädagogik / -wesen • Chemie • Geschichte • Elektrotechnik</p> <p>HIS 1996 • Betriebswirtschaftslehre • Mathematik - Uni Mainz - Uni Mainz - FH Mainz - Uni Trier</p>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Uni Trier • Politikwissenschaften, Uni Mainz <p>ZEvA 1996/97</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geowissenschaften • Geographie • Anglistik und Romanistik • Bauingenieurwesen <p>Nordverbund 1996/97</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte • Chemie
--	---

Projekte mit evaluativen Komponenten

<p>Hessen 1993 Exemplarische Fachanalyse zur Qualitätssteigerung von Lehre und Studium an den hessischen Universitäten in den Fächern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biologie * - Germanistik.* <p>Universität Dortmund 1994/95 Peer-Review an der Universität Dortmund Die Universität Dortmund führt in mehreren Fächern in eigener Regie eine Peer-Review mit hochschulexternen und -internen Gutachtern durch, zuvor haben die Fächer die interne Evaluation Lehre - Forschung - Verwaltung durchgeführt.</p> <p>CHE 1995/96 - Strukturentwicklungsprojekt Philosophische Fakultät an der Universität Münster - Fachbereichsentwicklung durch Zielvereinbarung an der Universität Kaiserslautern</p> <p>Projekt der Europäischen Rektorenkonferenz (CRE-Projekt) 1995/96 hochschulweites Audit - Universität Hannover - Gesamthochschule Siegen</p> <p>Hessen 1996 Exemplarische Fachanalyse zur Qualitätssteigerung von Lehre und Studium an den hessischen Universitäten in den Fächern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Physik * - Erziehungswissenschaft *

hochschulinterne Lehrberichte

<p>Universität Dortmund 1992 Lehrberichte Universität Dortmund 1992</p> <p>FU Berlin 1992 Lehrbericht der FU Berlin 1992 *</p> <p>HIS 1993 Berichtssystem zur internen Evaluation Fächer Gartenbau, Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung der Universität Hannover</p> <p>RWTH Aachen 1993 Probephase Lehrberichte der Fachbereiche an der RWTH Aachen</p> <p>Universität Bremen 1994 Lehrbericht der Universität Bremen 1994 *</p> <p>TU Berlin 1995 Lehrbericht der TU Berlin 1995 *</p> <p>IZHD Bielefeld 1995 Lehrberichte erstellt für</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abt. Philosophie Universität Bielefeld - Fakultät Soziologie, Universität Bielefeld - Kooperationsprojekt "Erprobung von Lehrberichten an hessischen Hochschulen", FB Techn. Gesundheitswesen und FB Elektrotechnik* an der FH Gießen-Friedberg, FB Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung und FB Sozialwesen an der Uni GH Kassel, - FB Elektrotechnik, TU Braunschweig - FB Bauingenieur- und Vermessungswesen, TU
--

<p>- Wirtschaftswissenschaften (in 7/96 nicht abgeschlossen)</p> <p>CHE 1996/97 - Vergleichender Studienführer mit dem Ziel der Information und Orientierung für Studienanfänger</p>	<p>Braunschweig - FB Bauingenieurwesen, FH Frankfurt - FB Weinbau und Getränketechnik, FH Wiesbaden - FB Information und Dokumentation, FH Darmstadt - FB Wirtschaft, FH Aachen - FB Versorgungs- und Entsorgungstechnik, FH Gelsenkirchen - FB Elektrotechnik, FH Iserlohn - FB Maschinenbau, FH Bochum</p> <p>Universität GH Wuppertal 1995/96 Lehrberichte der Fachbereiche zur internen Verwendung und Umsetzung</p> <p>RWTH Aachen 1996 Aggregierter Gesamtlehrbericht der RWTH Aachen für die Studienjahre 1993 bis 1995 * (liegt dem Ministerium vor)</p> <p>Medizinische Hochschule Hannover 1996 Lehrbericht der Medizinischen Hochschule Hannover</p>
---	--

* = Bericht ist in der Regel in der Hochschule/ im Ministerium erhältlich

4.2 Vorläufer der Berichterstattung

Seit Ende der 80er Jahre konzentrierte sich das Interesse von Politik und Öffentlichkeit mehr und mehr auf die Lehre und die Sicherung der Qualität. Langsam wuchs zu Beginn der 90er Jahre die Bereitschaft in den Hochschulen, die Qualität von Lehre und Studium zu hinterfragen und über die Ausbildungsleistungen zu berichten. Evaluation schien hierfür ein angemessener methodischer Ansatz und eine formalisierte Berichterstattung das geeignete methodische Instrument. Bei der Realisierung dieser Forderung konnten die Hochschulen und Fächer auf bereits früher praktizierte Berichtsformen zurückgreifen. Schon seit Jahren veröffentlichten viele Hochschulen mehr oder weniger detailliert Daten zu Lehre und Studium in ihren statistischen Berichten. Auswahl, Interpretation und Aufbereitung der Daten war hierbei Aufgabe der Verwaltung, sie war meistens auch der Nutzer dieser Statistiken. Die Verwaltung verzichtete dabei in der Regel darauf, die statistischen Daten auch nach Studiengängen differenziert auszuwerten. Dieses alte "Monopol" der Verwaltung in bezug auf Auswertung und Nutzung der Statistik und das gleichzeitige Desinteresse der Fächer erschwerte teilweise heute noch die Bereitstellung der statistischen Daten für die Selbstevaluation und Lehrberichtserstattung.⁷⁶

⁷⁶ Siehe auch Abschnitt 4.4.2

Ein ebenfalls wichtiger Berichtsvorläufer waren die fach- und hochschulbezogenen Untersuchungen zur Studiendauer. Vor allem in den ersten Lehrberichten ist diese enge Verbindung zur Studienzeitdiskussion noch sehr deutlich. Dies wird z.B. an dem vorgegebenen Datenkatalog für Lehrberichte der Universitäten in Baden-Württemberg oder im ersten Lehrbericht der FU Berlin aus dem Jahre 1992 deutlich.⁷⁷ Im Mittelpunkt stand der Studien- und Prüfungsverlauf, wobei der vorgegebene zeitliche Studienplan mit dem tatsächlichen Studienverlauf verglichen wurde, um so die Studienzeit verzögernde Hürden und Einflußfaktoren zu lokalisieren. Um die Ursachen zu erklären, wurden in mehreren Studien zusätzlich die strukturellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen untersucht sowie die Meinungen der Lehrenden und Studierenden zum Lehr- und Lernprozeß erhoben.⁷⁸ Die Ergebnisse der Umfragen und Interviews bei Studierenden, Absolventen und Lehrenden sowie Auswertungen zur Veranstaltungsbeurteilung wurden dann zusammen mit den Indikatoren zum Studienverlauf in einem Bericht integriert.

Ein weiterer wichtiger Impuls für die Berichterstattung zu Lehre und Studium entstammt der Debatte um die Studienreform, die in der Aufbruchstimmung Ende der 60er Jahre schwungvoll startete⁷⁹, dann in den 80er Jahren in den landes- und bundesweiten Studienstrukturkommissionen substantiell austrocknete, da sich die Kommissionen zunehmend mit rechtlichen kapazitiven Fragen befassen mußten. Der innovative Schwung in den Hochschulen, nach vorne zu schauen und Lehre und Lernen zu reformieren, ging unter der Überlast verloren. Ausbildungsziele und das Lehrangebot zu aktualisieren oder gar anders zu lehren und lernen, schien unter den gegebenen Bedingungen kaum realisierbar.

Die in den 90er Jahren neu entfachte Diskussion in der Bundesrepublik um die Qualität setzt erneut auf Studienreform und nimmt den Gedanken einer grundlegenden Überarbeitung des Lehrens und Lernens aus den 60er und 70er Jahren wieder auf.⁸⁰ Bei diesen Bemühungen, Studium und Lehre zu reformieren, kann zudem intensiver aufgebaut werden auf den Erfahrungen, die Hochschulen und Länder mit Strukturentwicklungsplänen in der Vergangenheit gesammelt haben.⁸¹

Der Rückblick auf die Vorläufer zur Berichterstattung und Evaluation belegt, die Forderung über Lehre und Studium zu berichten, ist nicht grundsätzlich neu. Auf den folgenden drei 'Vorläufer' können die heute zu erarbeitenden Lehr- und Evaluationsberichte aufbauen:

- statistische Auswertungen aus den Verwaltungsdateien und Untersuchungen zum Studien- und Prüfungsverlauf,

⁷⁷ Empfehlungen zur Stärkung der Lehre, Berichte der Fakultäten über Studium, Lehre und Prüfungen. Schreiben des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg an die Rektoren und Präsidenten der Universitäten des Landes Baden-Württemberg v. 20. August 1992; Bericht über Lehre und Studium an der Freien Universität Berlin. Vorgelegt von der Kommission für Lehre und Studium. Berlin Mai 1992.

⁷⁸ Siehe z.B. Reiner Reissert: Berichtssystem FB Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung der Universität Hannover. Studium und Lehre. Analyse des Studien- und Lehrbetriebs. Hannover, Januar 1994 und Wolff-Dietrich Webler, Volker Domeyer, Bernd Schiebel (Anm. 40).

⁷⁹ Beispielsweise mit der Gründung der Hochschuldidaktischen Zentren Anfang der 70er Jahre.

⁸⁰ Siehe dazu vor allem die ersten hessischen Evaluationsberichte der Fachkonferenzen Biologie und Germanistik. Hier ist die Akzentverschiebung auf studienreformerische Maßnahmen deutlich zu erkennen. Zentrale Fachkonferenz Biologie in Hessen - Abschlußbericht. 1994 und Bericht der Fachkonferenz Germanistik. Frankfurt am Main 1993.

⁸¹ Siehe dazu Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung - Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt am Main/New York 1995.

- Untersuchungen und didaktische Konzepte zum Lehr- und Lernprozeß (siehe insbesondere die Vorschläge der Hochschuldidaktik und der Lehr- und Lernforschung) und
- Entwicklungs- und Strukturplanungen sowie Maßnahmen zur Studienreform.

Diese Vorerfahrungen beeinflussen in hohem Maße die derzeitige Praxis der Berichterstattung. So sind insbesondere die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte noch stark in der Tradition der statistischen Berichterstattung verwurzelt. Die Evaluationsberichte - vor allem nach dem Modell der internen und externen Evaluation - versuchen die Erfahrungen aus allen drei Berichtsvorläufern aufzunehmen, miteinander zu verbinden und in den Berichten zu integrieren.

Qualität der Lehre und der Ausbildung, dies zeigt der kurze Rückblick, kann nicht allein auf quantitative Daten reduziert werden und sich am Bestehenden orientieren, sondern es ist auch danach zu fragen, wie besser gelehrt und gelernt werden kann. Um diese beiden zentralen Fragen des „Was“ und „Wie“ muß in den Hochschulen wieder intensiv diskutiert und engagiert gestritten werden. Die Berichterstattung und insbesondere die Evaluation soll diesen Diskurs über die Qualität wiederbeleben.

4.3 Zielsetzung und inhaltliche Struktur

4.3.1 Ziele

Auf staatlicher Ebene und durch Buffer-bodies sind zahlreiche Konzepte zur Evaluation und Berichterstattung entwickelt und in den letzten Jahren in den Hochschulen in die Praxis umgesetzt worden. Hochschulen und Fächer greifen aber nicht nur diese vorgegebenen Konzepte auf und entwickeln sie weiter, sondern sie erproben auch völlig eigenständige Berichtsformen, um die Qualität zu fördern. In diesem Prozeß des Experimentierens und Ausprobierens sind die Ziele teilweise noch verschwommen oder kristallisieren sich erst im Laufe der Berichterstattung klarer heraus. Die methodische Forderung, zuerst die Ziele festzulegen und dann den Weg der Erreichung zu operationalisieren, wird in der Realität nicht immer eingelöst. Mit vagen Zielvorstellungen den Prozeß der Evaluation oder der Berichterstattung zu beginnen, sie im Laufe des Prozesses zu konkretisieren und sie abschließend dem Prozeß mehr oder weniger gut anzugleichen und dem Bericht voranzustellen, ist vielfach geübte Praxis.

Fünf zentrale Ziele lassen sich aus den zur Bestandsaufnahme eingesehenen Berichten zu Studium und Lehre der Hochschulen und Fächer herausfiltern:

1. Mehr Transparenz durch bessere und fundiertere Informationen.

Mehr Transparenz ist ein immer wieder genanntes Ziel und eine wichtige Triebfeder für die Berichterstattung. Deutlich ist bei diesem Ziel noch die Verbindung zur Studienzeitdiskussion. Allerdings beschränkt sich die Forderung nach mehr Transparenz nicht länger mehr nur auf den zeitlichen Studien- und Prüfungsverlauf, sondern durch vielfältige quantitative und qualitative Informationen sollen Studien- und Lehrbetrieb untersucht werden. Auf einer soliden Informationsbasis können dann die notwendigen Entscheidungen, um Lehren und Lernen besser zu fördern, getroffen, Planungen entwickelt sowie Außenstehende umfassend über die Ausbildungsleistungen informiert werden. Für diese internen und externen Aufgaben ist in den Hochschulen ein Berichtswesen aufzubauen,

das Transparenz schafft. Der Studien- und Lehrbetrieb kann damit besser überwacht⁸² und effektiv und effizient gesteuert werden.

Mehr statistische Transparenz ist heutzutage aufgrund des informatstechnologischen Fortschritts leistbar. Die technischen Möglichkeiten können jedoch dazu 'verführen', relativ wahllos Daten auszuwerten. Hochschulen und Fächer müssen daher darauf achten, nicht nur die vorhandenen Daten auszuwerten, sondern sich bei der Analyse und Interpretation auf die Beantwortung der zentralen Fragestellungen zu konzentrieren.

2. Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung

Zentrales Ziel fast aller im Rahmen der Bestandsaufnahme analysierten Berichte ist die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre. Insbesondere die Evaluationsberichte haben sich dieses Ziel auf ihre Fahnen geschrieben. In der Evaluation werden u.a. Ausbildungsziele, Lehrangebot, Studien- und Lehrorganisation sowie Lehr- und Lernpraxis in den Hochschulen, Fächern und Studiengängen überprüft. Stärken und Schwächen von Studium und Lehre sollen dabei durch eine systematische Bestandsaufnahme und Analyse herausgearbeitet werden.

In einem diskursiven Prozeß der Selbst- und Fremdkontrolle wird die Qualität von Studium und Lehre hinterfragt. Dies schärft das Bewußtsein für das eigene Handeln, so daß vor Ort die Verantwortung für die Qualitätsverbesserung und -sicherung übernommen werden kann.

Bei dieser Standardformulierung der Qualitätssicherung und -verbesserung bleibt jedoch, insbesondere bei den gesetzlichen Lehrberichten, vielfach offen, wie der Sprung von der deskriptiven Darstellung und Auflistung von Tabellen und Zahlen hin zur Qualitätseinschätzung und -förderung erfolgen kann. Allerdings ist nicht zu unterschätzen, daß die teilweise formelhafte, fast schon ritualisierte Beschwörung des Zieles Sicherung und Verbesserung der Qualität in den Konzepten und Berichten oft erst den ideellen Rahmen schafft, der durch die Praxis vor Ort auszufüllen ist.

3. Rechenschaftslegung

Das Ziel, Rechenschaft abzulegen, den effizienten Einsatz der Ressourcen nachzuweisen, die Sinnhaftigkeit der Lehr- und Studienorganisation zu belegen und den Erfolg der Ausbildung aufzuzeigen, fordert insbesondere die staatliche Seite. Sie wünscht vor allem durch quantitative Indikatoren zum Studienverlauf und Prüfungserfolg, dies zu belegen. Dadurch besteht allerdings die Gefahr, daß dabei die fachlichen, wissenschaftlichen und beruflichen Qualitätskriterien zu kurz kommen, denn erst die Verknüpfung von quantitativ-statistischen Daten und qualitativen Aussagen liefert ein umfassendes Bild der Qualität. Die gesetzlichen Lehrberichte können dies vielfach nicht leisten.

4. Profilbildung, Wettbewerb und Leistungsvergleich

⁸² Leider ist der deutsche Begriff 'überwachen' negativ konotiert, der englische Begriff 'monitoring' beschreibt diese Aufgabe angemessener.

Profilbildung und Wettbewerb sind häufig Ziele, die in mehreren Berichten - häufig im politischen Vorwort zur Begründung der Berichterstattung - genannt werden. Wie die Profilbildung erreicht werden soll, bleibt unscharf.

Die Notwendigkeit, bei stärkerem Wettbewerb ein eigenständiges Fach- oder Hochschulprofil zu entwickeln, wird gesehen. Noch ist die Profilbildung ein Testfeld, da die Idee der Gleichwertigkeit der Studiengänge und Hochschulen das Handeln in der Bundesrepublik nach wie vor bestimmt.⁸³ Erst bei einem schärferen Wettbewerb wird in den Hochschulen der Druck wachsen, sich profilieren zu müssen. Mit Profilierung und Wettbewerb wird eine größere Differenzierung einhergehen, so daß vor allem bei Außenstehenden der Wunsch nach vergleichenden Informationen zur Qualität von Studium und Lehre wachsen wird.

Der Leistungsvergleich, auch über ein Ranking, wird in den Berichten als Ziel nur selten erwähnt. Wird das Stichwort Ranking genannt, wird es als Ziel meistens sogleich wieder explizit ausgeschlossen. Beim Ziel Ranking besteht noch eine sehr große Zurückhaltung, die sicher nicht nur mit den methodischen Schwierigkeiten zu erklären ist, sondern vor allem aus der traditionellen Vorstellung von der Gleichwertigkeit der bundesrepublikanischen Hochschulen und Fächer herrührt. Allerdings ist zu vermuten, daß mit wachsendem Wettbewerb und einer stärkeren Differenzierung diese ablehnende Position an Einfluß verliert.

5. Steuerung der Ressourcen

Globalisierung der Haushalte und knappe öffentliche Finanzen bedingen, zukünftig Mittel und Ressourcen stärker nach leistungsbezogenen Kriterien zu verteilen. In einigen Berichten wird die Steuerung der Ressourcen und Finanzen als Ziel der Berichterstattung aufgeführt. Durch die Berichterstattung sollen leistungsbezogene Indikatoren bereitgestellt werden, um geknüpft an finanzielle Anreize und Sanktionen - wie in der Wirtschaft - Allokationsentscheidungen zu treffen.

In vielen Berichten wird aber auch eine klare Gegenposition bezogen. So wird es entschieden abgelehnt, unmittelbar an die Ergebnisse der Qualitätsüberprüfung finanzielle Zuweisungen zu koppeln. Dies gilt vor allem für die meisten Untersuchungen, die nach dem Modell der internen und externen Evaluation durchgeführt worden sind.

Offen bleibt derzeit, was unter einer nicht unmittelbaren Verknüpfung zu verstehen ist. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß spätestens nach Abschluß der Selbst- und Fremdevaluation die Frage nach den Finanzen erneut zur Diskussion steht, da nicht alle Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung kostenneutral realisiert werden können.

Die genannten Ziele der Evaluation und Berichterstattung stehen teilweise in Konkurrenz und Widerspruch zueinander. Welche Ziele sich letztlich in der Praxis durchsetzen, wird die Zukunft zeigen.

⁸³ Die Hochschulen greifen vielfach das Angebot des CHE auf, sie bei der Entwicklung eines Fach- oder Hochschulprofils zu beraten.

Zur Zeit sind vor allem mehr Transparenz, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung sowie Rechenschaftslegung als Ziele der Berichterstattung und der Evaluation weitgehend akzeptiert. Das Ziel der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung dominiert den Prozeß und die Berichte, die im Rahmen des Modells der internen und externen Evaluation erstellt wurden und werden. Das Ziel Rechenschaft hat dagegen hohe Priorität bei den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichten. Über die Ziele Profilbildung, Wettbewerb und Ranking wird noch gestritten. Profilbildung gewinnt allerdings mehr und mehr an Akzeptanz, bei dem sich abzeichnenden Wettbewerb z.B. um Studienanfänger eine verständliche Entwicklung. Die mit mehr Wettbewerb einhergehende Differenzierung wird in Zukunft - vor allem bei Außenstehenden, wie z.B. Studienberechtigten, Eltern, Arbeitgebern, Politikern - den Wunsch nach Vergleich und Ranking wecken.

Bei härteren Verteilungskämpfen zwischen Hochschulen und intern zwischen den Fächern wird zudem die Bereitschaft wachsen, die Steuerung der Ressourcen und Finanzen an leistungsbezogene Kriterien zu koppeln. Hochschulen werden dann dazu übergehen, leistungsbezogene Indikatoren bereitzustellen und diese über ein Benchmarking für die Steuerung der Hochschule nutzen.⁸⁴

Die Vielfalt, aber auch die Widersprüchlichkeit der Zielsetzungen wird dazu führen, daß sich in der Praxis langfristig unterschiedliche Formen der Berichterstattung herausbilden werden. Die derzeitige Praxis belegt bereits, daß die eher selbstkritischen Evaluationsberichte vor allem auf die interne Qualitätsförderung von Studium und Lehre abzielen, hingegen die Berichterstattung mit den Zielen Rechenschaftslegung und Profilierung vorrangig als Marketinginstrument genutzt werden soll und sich an Außenstehende richtet.

Beim notwendigerweise ziel- und adressatenbezogenen Zuschnitt der Berichte müssen die Hochschulen noch Erfahrungen sammeln. Die Hoffnung, mit einem einzigen schriftlichen Bericht alle diskutierten Ziele zugleich abzudecken, wird - wie die bisherige Praxis zeigt - kaum zu erfüllen sein.

4.3.2 Inhalte

Die Inhalte und Themenfelder der analysierten Berichte aus der Praxis sind vielfältig. Bei der Bestimmung der Inhalte gehen Fächer und Hochschulen eigene Wege und setzen ihre speziellen Akzente. Den Freiraum, eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, räumen die gesetzlichen Vorgaben für die Lehrberichte und die Konzepte der Buffer-bodies zur Evaluation den Hochschulen ein. Dieser thematische Gestaltungsspielraum ist notwendig, damit Lehrende, Studierende und Administratoren die für sie interessanten Fragestellungen aufgreifen können. Dies stärkt die Eigenverantwortung vor Ort. Sie können sich dann besser mit der Aufgabe der Qualitätsförderung durch Berichterstattung und Evaluation identifizieren. Aber auch die Besonderheiten des jeweiligen Standortes, der Hochschul- und Fachkulturen sowie unterschiedliche Zielsetzungen erfordern diesen Freiraum bei der Wahl der Themen. Darüber hinaus bestimmen in der Praxis häufig pragmatische Gesichtspunkte, wie z.B. vorhandene Informationen, Daten und Untersuchungen, welche Inhalte letztlich bearbeitet werden.

⁸⁴ Hierzu haben die Technischen Universitäten und das CHE einen Benchmarking-Club gegründet. Vgl. dazu Abschnitt 3.2.4.

Bei den Evaluationsberichten nach dem Modell der internen und externen Evaluation besteht in der Praxis die größte Übereinstimmung hinsichtlich der behandelten Themen. Im Mittelpunkt steht selbstverständlich die Qualität der Ausbildung. Die Analyse konzentriert sich dabei auf die zwei zentralen Themenbereiche: zeitlicher Studien- und Prüfungsverlauf sowie Wissenserwerb und Wissensvermittlung.

Beim Studien- und Prüfungsverlauf wird zunächst der zeitliche Ablauf untersucht, wobei u.a. die Studienzeiten für die einzelnen Studienabschnitte, das Wechsel- und Schwundverhalten, der Erfolg und Mißerfolg in den einzelnen Prüfungen (insbesondere im Vordiplom/Zwischenexamen und im Abschlußexamen), Dauer der schriftlichen Abschlußarbeiten etc. analysiert werden. Im Zentrum der Analyse steht damit die Studierbarkeit des Studienganges. Dazu werden die Vorgaben des Studienplanes sowie der Studien- und Prüfungsordnungen (= Soll) mit dem tatsächlichen Studien- und Prüfungsverlauf (= Ist) verglichen. So können die zeitaufwendigen Studienhürden und Studienbremsen des jeweiligen Studienganges lokalisiert werden.

Außer der Überprüfung des zeitlichen Verlaufs des Studiums wird die Qualität des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung hinterfragt. Auf dem Prüfstand stehen hierbei das "Was", d.h. Ausbildungsziele und Lerninhalte sowie das "Wie", d.h. die motivationalen und didaktischen Aspekte der Wissensvermittlung. Der Lehr- und Lernprozeß, also die fachliche, wissenschaftliche und berufliche Qualität der Ausbildung wird analysiert. Außerdem wird geklärt, ob die Ausbildungsziele und das Curriculum in der täglichen Lehr- und Lernpraxis erfolgreich umgesetzt und durch die Lehr- und Lernorganisation angemessen unterstützt werden. Um den Wissenszuwachs im Verlaufe des Studiums besser einschätzen zu können, wird auch der Leistungsstand zu Studienbeginn untersucht und die Leistungsfähigkeit der Absolventen beim Examen und im Beruf ermittelt. Absolventen sind für die beiden zuletzt genannten Fragestellungen die geeigneten Ansprechpartner, darüber hinaus sind sie unentbehrlich, um mehr über den Absolventenverbleib und den Nutzen des Studiums für den beruflichen Erfolg zu erfahren.⁸⁵

Um den Ausbildungsprozeß hinsichtlich des zeitlichen Studien- und Prüfungsverlaufs sowie der inhaltlichen Qualität zu beurteilen, ist es notwendig, daß die Rahmenbedingungen - wie z.B. Personal, Finanzen, Raum und Ausstattungen - sowie Organisationsstruktur in angemessener Weise in die Evaluation einbezogen werden. In den meisten Evaluationsberichten wird daher auf die genannten Rahmenbedingungen - wenn auch unterschiedlich ausführlich - eingegangen, und es werden vor allem die Engpässe beschrieben, die das Lehren und Lernen behindern.

Ein weiterer wichtiger thematischer Schwerpunkt vor allem der Evaluationsberichte ist das Qualitätsmanagement. Die Berichterstattung zum Qualitätsmanagement konzentriert sich dabei auf die beiden Themenbereiche

- der vorwiegend vergangenheitsbezogenen Qualitätssicherung mit den Bausteinen Statistik, Berichtssystem/Controlling und Lehrveranstaltungsbeurteilungen sowie
- der zukunftsbezogenen strategischen Qualitätsentwicklung mit den Bausteinen Struktur- und Entwicklungsplanung sowie Studienreform.

⁸⁵ Oft scheitern Absolventenbefragungen derzeit noch an fehlenden aktualisierten Adressen. Der Aufbau von Alumni-Dateien wird daher verstärkt an vielen Hochschulen in Angriff genommen.

Effiziente Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen sind das unsichtbare, aber erfolgsbestimmende Netzwerk, das Personen und Organisation miteinander verbindet und verzahnt. Dabei bestimmt vor allem die Vielfalt und Qualität der formellen und informellen Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen die Effizienz und Effektivität des Studien- und Lehrbetriebes. Insbesondere vielfältige Kontakte der Lehrenden und Studierenden miteinander fördern den Lernerfolg. Auch dieses Themenfeld wird im Rahmen der Evaluation eingehend analysiert.

Leitfäden sind die Wegweiser zur Analyse der inhaltlichen Themenfelder. Sie geben den Rahmen für die zu untersuchenden Fragestellungen vor. Die Leitfäden konzentrieren sich vor allem auf den zeitlichen und qualitativen Ausbildungsprozeß, die Rahmenbedingungen der evaluierten Einheit und das Qualitätsmanagement. Insbesondere die Leitfäden für das Modell der internen und externen Evaluation unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte und Fragestellungen nicht gravierend. Ihre Detailtiefe sowie die Zuordnung der einzelnen Fragestellungen zu bestimmten Themenfeldern variieren jedoch erheblich.⁸⁶

Die Berichte der Fächer zur Selbstevaluation sind eher qualitativ-analytische Darstellungen und sprechen stärker Zusammenhänge und Ursachen an. Demgegenüber sind die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte i.d.R. eher quantitativ-statistisch und deskriptiv, da im Zentrum der Berichterstattung vor allem der zeitliche Prüfungs- und Studienverlauf steht. Die Lehrberichterstattung in der derzeitigen Praxis ist vorwiegend auf Kontrolle und Bestandsaufnahme fokussiert, soll also Rechenschaft über die Vergangenheit ablegen.

Eine Sonderform - auch hinsichtlich der Inhalte - bilden derzeit noch die Lehrberichte für die Aggregationsebene Hochschule. In diesen Gesamtberichten für jeweils eine Hochschule werden vielfach nur die wichtigsten quantitativ-statistischen Daten zum Studien- und Prüfungsverlauf für die einzelnen Fachbereiche oder Fakultäten zusammengestellt sowie die Organisationsstruktur und Studienprogramme der zugehörigen Studiengänge beschrieben.⁸⁷ Welche Schlußfolgerungen aus dieser oft unverbundenen Aneinanderreihung für die Qualitätsförderung auf der Ebene der Hochschule gezogen werden sollen, bleibt unklar. Die inhaltliche Ausgestaltung und Nutzung der Hochschulberichte bedarf noch einer intensiven Diskussion, damit nicht nur "dicke Berichte" erstellt werden.

Generell stellt sich bei der Vielzahl der Berichtsthemen die Frage, ob über alle untersuchten Themenfelder schriftlich berichtet werden muß. Sicher hängt dies auch von der Detailtiefe und vom zeitlichen Zyklus der Berichterstattung ab. Es ist daher zu fragen, wer all die Berichte in die Hand nehmen und verarbeiten soll. Beim Stand der derzeitigen Informationstechnik wäre es sicher sinnvoller, Zahl, Umfang und Erscheinungshäufigkeit der schriftlichen Berichte drastisch zu begrenzen. Viele Daten und Informationen sollten in flexiblen Datenstrukturen aktuell vorgehalten und erst bei Bedarf direkt oder per Datenträger weitergegeben bzw. verarbeitet werden.

Die Bestandsaufnahme zu den inhaltlichen Themenfeldern die in der Praxis angesprochen werden, untermauert die Aussage, daß die Qualität von Lehre und Studium ein multidimensionaler Begriff ist. Es gibt also nicht **die** Qualität, sondern Qualität läßt sich in vielfältige Aus-

⁸⁶ Leitfäden, Frageraster HRK, WR, HIS, Nordverbund und ZEvA in der Anlage.

⁸⁷ Eine Ausnahme bildet der Lehrbericht der Universität Bremen von 1994. Hier ist die Berichtsebene durchgängig die Hochschule.

prägungen und Aspekte auffächern. Dies erklärt die Vielfalt der zu untersuchenden Themenfelder und bedingt, Fächern und Hochschulen bei der Berichterstattung Freiräume einzuräumen. Die Fächer müssen fachspezifischen Fragestellungen nachgehen und individuelle Lösungswege einschlagen können. Aber es besteht auch der Wunsch und die Notwendigkeit, die Qualität von Studium und Lehre miteinander zu vergleichen, z.B. bei Allokations- und Studienentscheidungen oder der Einstellung von Absolventen. Auch beim Benchmarking, also der Orientierung am Besten, sind einheitliche Indikatoren und Bewertungsmaßstäbe erforderlich, um die Qualität miteinander vergleichen zu können.

Im Spannungsfeld fachspezifischer Vor-Ort-Lösungen und der Festlegung von Standards mit der Möglichkeit des Vergleichs bewegt sich die Qualitätsdiskussion. Dieses Spannungsfeld erschwert die Berichterstattung und verhindert eine dauerhafte inhaltliche Festschreibung und Normierung. Qualität ist stets im Fluß daher schwer faßbar, Berichterstattung bleibt damit immer der Versuch, sie zu fixieren. Qualitätsförderung sollte sich daher auf bestimmte Themenfelder konzentrieren, d.h. nur Teilaspekte des komplizierten Gesamtgeflechtes von Organisation und Personen im Bereich von Studium und Lehre können durch die Berichterstattung ausgeleuchtet werden.

4.4 Durchführung

4.4.1 Organisation

Die Erarbeitung und Abfassung der Berichte ist eine zusätzliche Belastung für die Fächer. Dies gilt für die gesetzlichen Lehrberichte und in noch stärkerem Maße für die Berichte zur Selbstevaluation nach dem Modell interne und externe Evaluation. Insbesondere die erstmalige Berichterstattung fordert die Fächer und sie unterschätzen häufig den Aufwand. Einen soliden und empirisch fundierten Bericht zu erarbeiten, erstreckt sich nach den bisher vorliegenden Erfahrungswerten über einen Zeitraum von drei bis sechs Monaten. Über den tatsächlichen personellen Eigenaufwand der Fächer liegen keine verlässlichen Angaben vor.

Drei Organisationsverfahren zur Erarbeitung der Berichte können unterschieden werden:

1. Erarbeitung weitgehend in eigener Regie der Fächer,
2. Fächer erhalten eine personelle oder finanzielle Unterstützung von außen, z.B. durch Agenturen/Geschäftsstellen und/oder durch finanzielle Zusatzmittel für Personal, Hilfskraftstunden etc.
3. Erarbeitung weitgehend durch Außenstehende (z.B. Unternehmensberatungen oder IZHD Bielefeld).⁸⁸

Außenstehende, ob Evaluationsagenturen oder Geschäftsstellen, einzubeziehen, ist in der Regel hilfreich. Sie stellen ein Instrumenten- und Methodenrepertoire bereit. Das 'Berichts- und Evaluationsrad' muß dann nicht neu erfunden werden. Sie sind zudem wichtige Multiplikatoren, da sie über methodisches Wissen verfügen und über ihre Erfahrungen berichten.⁸⁹ Die Agenturen/Geschäftsstellen sind außerdem Knotenpunkte des sich langsam bildenden Netz-

⁸⁸ Selbstverständlich sind dabei die 'Außenstehenden' auf die Kooperation mit einer Arbeitsgruppe o.ä. im evaluierten Fach angewiesen.

⁸⁹ Siehe z.B. Carstensen, Reissert (Anm. 3); HRK 1995 (Anm. 56); Fischer-Bluhm (Anm. 65); Küchler (Anm. 72); Reissert (Anm. 66); Webler: (Anm. 62), S. 16-27; Wissenschaftsrat 1996 (Anm. 59).

werkes in der Bundesrepublik zur "Qualität von Studium und Lehre". Sie verdichten und dokumentieren die in den Hochschulen gewonnenen Vor-Ort-Erfahrungen, ziehen daraus Schlußfolgerungen, geben diese an die Fächer zurück und entwickeln das Verfahren weiter.

Die derzeitige Organisation der Berichterstattung und der Evaluation in der Bundesrepublik zeichnet sich durch Vielfalt aus. Dies fördert den Wettbewerb und verhindert, daß sich eine starre Qualitätsbürokratie entwickel. Vielfalt und Flexibilität sind derzeit charakteristisch für Berichterstattung und Evaluation.

Evaluation und Berichterstattung - darüber sind sich Hochschulen und staatliche Seite weitgehend einig - sind von den Hochschulen und Fächern selbst zu organisieren.⁹⁰ Dies stärkt die Eigenverantwortung und entspricht ihrer Forderung nach mehr Autonomie. Im bundesrepublikanischen Hochschulsystem sind die Fachbereiche oder Fakultäten traditionell die Organisationseinheiten, die für Studium und Lehre zuständig und verantwortlich sind. Ihnen auch die Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung zu übertragen, ist daher nur folgerichtig, auch wenn dies Arbeitskapazität bindet. Im Gegenzug ist die staatliche Seite i.d.R. bereit, wie z.B. bei den Pilotprojekten der internen und externen Evaluation oder wie im niedersächsischen Evaluationsverfahren, die evaluierten Fächer finanziell durch Zusatzmittel zu unterstützen.⁹¹ Aber auch die Hochschulen selbst erkennen, daß es ihre ureigenste Aufgabe ist, Qualität zu sichern und stellen eigene Mittel aus ihren Haushalten für die Evaluation bereit.⁹²

Die Aufgabe der Qualitätsförderung sollte - dies zeigen die bisherigen Erfahrungen der Praxis - institutionell und organisatorisch in den Fächern verankert und wachgehalten werden. Hierfür ist eine geeignete Organisationsform zu finden. Die teilweise geübte Praxis, die Berichterstattung auf eine einzelne Person (z.B. Dekan) abzuwälzen, sollte vermieden werden. Möglichst viele Lehrende und Studierende müssen diese Aufgabe der Berichterstattung und Evaluation mittragen. So werden am ehesten konkrete Anregungen und Lösungsmöglichkeiten gefunden, um Lehren und Lernen zu verbessern. Lehrende und Studierende sind letztlich die "kostengünstigsten" Organisationsberater: Sie kennen die Rahmenbedingungen des Lehr- und Studienbetriebes, sie erleben tagtäglich dessen Stärken und Schwächen und sind daher motiviert, auf der Basis der eigenen Erfahrungen sich für die Qualität zu engagieren.

Vor allem bei der Organisation der internen Evaluation hat es sich in der Praxis bewährt, eine Arbeitsgruppe von Lehrenden und Studierenden mit der Erstellung des Berichtes zu betrauen. Selbstverständlich sollten dieser Gruppe auch die wichtigen Schlüsselakteure des jeweils evaluierten Faches (wie z.B. Dekan und Mitglieder der Institute, Gremien sowie der Fachschaft) angehören. Die Evaluationsgruppe entscheidet über das konzeptionelle Vorgehen, strukturiert die notwendigen Arbeitsschritte, verteilt die einzelnen Aufgaben auf viele Schultern und führt die Teilergebnisse zu einem Gesamtbericht zusammen.

Eine enge organisatorische Kooperation mit der Verwaltung und mit den staatlichen Prüfungsämtern zur Auswertung der statistischen Daten aus den Verwaltungsdateien reduziert zudem den Arbeitsaufwand für die Fächer. Diese Funktion des Bindegliedes zwischen Ver-

⁹⁰ Siehe dazu Kapitel 3.

⁹¹ So können z.B. im niedersächsischen Verfahren die größeren Fächer an den Hochschulen in den ersten Evaluationsrunden bis zu max. 30 TDM erhalten.

⁹² Siehe z.B. TU Berlin (Finanzierung von Studienbüros), FU Berlin (Einrichtung der Projektgruppe "Pro Lehre"), die Universität Hannover (Einrichtung einer zentralen Evaluationsstelle) und die fünf Universitäten im Verbund norddeutscher Hochschulen, die die Evaluation aus den Hochschulhaushalten bestreiten.

waltung und Fächern übernehmen heute schon an einigen Hochschulen institutionell abgesicherte Evaluationsbeauftragte und Evaluationsarbeitsstellen.⁹³

Grundvoraussetzung für die gesamte Arbeitsphase der Evaluation und Berichterstellung ist Transparenz und Kommunikation. Erkannte Schwachstellen bedeuten Kritik am Bestehenden, d.h. sie erfordern Korrekturen. Dies verunsichert, Ängste und Widerstände sind damit vorprogrammiert. Sie ernst zu nehmen erfordert über Teilergebnisse umfassend zu informieren. Fairneß und Offenheit stärkt das Vertrauen in den Prozeß der Evaluation. Im offenen und kritischen Diskurs miteinander können sich die eigenen Positionen klären und die Sichtweisen der anderen werden erkannt. Der Diskurs baut so Brücken und schafft eine Plattform, sich über Lehre und Studium auseinanderzusetzen, um dann bei Konsens gemeinsam zu handeln.

In der Praxis lassen sich vor allem die bisher durchgeführten Evaluationsprojekte danach unterscheiden, inwieweit sie den Diskurs in den Prozeß organisatorisch integrieren. In allen von HIS durchgeführten Pilotprojekten sind Gruppengespräche mit Studierenden und Lehrenden sowohl bei der internen als auch bei der externen Evaluation eingeplant und praktiziert worden. Auch der Nordverbund setzt eindeutig auf Diskurs. Exemplarisch herauszuheben ist hier vor allem die zum Abschluß der internen und externen Evaluation durchgeführte Auswertungskonferenz. In einer zweitägigen Konferenz treffen Lehrende und Studierende der evaluierten Fächer, Peers sowie Organisatoren der Evaluation aus den fünf Standorten zusammen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und um die erforderlichen Schlußfolgerungen aus dem Verfahren zu ziehen.

Evaluation und Berichterstellung im Fach ausreichend organisatorisch zu verankern und auf einer möglichst breiten Erfahrungsbasis aufzubauen, fördert viele innovative und kreative Lösungsvorschläge zutage. Der umfassende und offene Diskurs darf sich aber nicht nur auf die Dauer des Prozesses der Berichterstellung beschränken, sondern muß längerfristig in den Fächern und Hochschulen institutionell verankert werden. Die in der Praxis bereits eingeschlagenen Wege, um dies zu erreichen, wie z.B. Runde Tische, Studiendekane, Studienbüros und Evaluationsstellen, sind beispielgebende Ansätze. Sie sichern, daß Lehrende und Studierende die Qualitätsförderung in ihre eigenen Hände nehmen, um Lehren und Lernen optimaler zu gestalten.

4.4.2 Datengewinnung und Analyse

Datengewinnung und Analyse sind besonders zeit- und arbeitsintensive Aufgaben der Berichterstattung. Darin sind sich alle einig, die über Praxiserfahrungen verfügen. Der Aufwand kann nur begrenzt werden, wenn sie ziel- und problemorientiert durchgeführt werden. Beide Aufgaben dürfen sich nicht verselbständigen, sonst verliert der Aussage- und Erklärungswert der "Statistiken". Auf diesem Gebiet kann noch einiges verbessert werden, wie die derzeitige Praxis zeigt.

Alle Konzepte zur Lehrberichterstattung, aber auch die Leitfäden zur Evaluation fordern, auf der Basis statistischer Daten über den Studien- und Prüfungsverlauf zu berichten. Vor allem Außenstehende (z.B. Politik, Ministerien, Statistik etc.) fordern einen klar definierten Satz

⁹³ So z.B. in Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie an der Universität Mainz das Projekt für Studium und Lehre.

statistischer Daten/Indikatoren. Dieser Wunsch nach Überprüfbarkeit und Vergleich des Ausbildungsverlaufs anhand statistischer Daten bestimmte bereits die Studienzeitdiskussion.⁹⁴

In der Praxis hat sich inzwischen ein Kern von statistischen Daten herausgeschält, die als unentbehrlich erachtet werden, um über den Studien- und Prüfungsverlauf Auskunft zu geben. Diese Daten sind:

- Bestand und Entwicklung
 - Studienanfänger
 - Studierende (nach Fachsemestern)
 - Absolventen (einschl. Differenzierung nach dem Geschlecht)
 - Fachstudiendauer bis Abschluß Examen und Vordiplom/Zwischenprüfung sowie
 - Angaben zur Dauer Diplom/Magisterarbeit
- Alter bei Studienbeginn und Alter bei Abschlußexamen
- Gesamtnote und Notenverteilungen für einzelne Prüfungen (insbesondere Abschlußexamen und Vordiplom/Zwischenprüfung)
- Betreuungsrelationen.⁹⁵

⁹⁴ Wegen der unterschiedlichen Fachstudienzeiten an den einzelnen Standorten in vergleichbaren Studiengängen wuchsen Mitte der 80er Jahre Zweifel an der Gleichwertigkeit der Ausbildung in der Bundesrepublik. Siehe auch die Reaktionen auf die ersten Veröffentlichungen des Wissenschaftsrates zu den stark abweichenden Studienzeiten in der Bundesrepublik. Wissenschaftsrat: Fachstudienzeiten an Universitäten und Fachhochschulen auf der Basis der Prüfungsindividualstatistik. Mai 1988 ff. bzw. 1989 (FH) ff.

⁹⁵ Studierende insgesamt im Fach je Stelle wissenschaftliches Personal, Studierende im ersten Fachsemester je Stelle wissenschaftliches Personal und Absolventen im Fach je Stelle wissenschaftliches Personal.

HIS	√	√	√	√	√	√	√	√	√
WR	√	√	√		√	√	√	√	√
HRK						√	√		
NV	√	√	√		√	√	√	√	
ZEVA	√	√	√	√	√	√	√	√	√

• Studienerfolg (Zwischenprüfung/Vordiplom)

	Anzahl der ZP/VD*	Fachstudien-dauer bis ZP/VD (∅)	Notenverteilung	Erfolgsquote
HIS	√	√		√
WR	√	√		
HRK	√	√	√	
NV	√	√		√
ZEVA	√	√		

* ZP=Zwischenprüfung, VD=Vordiplom

• Studienerfolg (Absolventen)

	Anzahl erfolgr. Abschlußprüfungen	Wiederholungen/Rücktritte	Notenverteilung	Fachstudien-dauer bis z. Abschlußprüfung (∅)	Verteilung nach Fachsemestern	Alter bei Studienabschluß (∅)	Erfolgsquote
HIS	√				√	√	√
WR	√	√	√	√		√	√
HRK	√		√	√		√	
NV	√			√			√
ZEVA	√			√	√	√	

• Studiendauer

	Fachstudien-dauer bis zum Studienabschluß (∅)	Studienabschluß in der RSZ	Studienabschluß in der BaföGförderungshöchstdauer	Verweildauer an der Hochschule(∅)
HIS	√	√	√	
WR	√	√		√
HRK	√	√		
NV	√			
ZEVA	√	√	√	

• Promotionen und Habilitationen

	Zahl der Promotionen	Zahl der Habilitationen	differenziert nach m/w	Promotionsdauer/Alter (∅)	Habilitationsdauer/Alter (∅)	Prom./Habil. Intensität
HIS	√	√				
WR	√	√		√	√	√
HRK						
NV	√	√	√			√
ZEVA	√	√				

• Zeitreihen, Kennzahlen, Vergleichszahlen

	Zeitreihen	Kennzahlen	Bundesvergleichszahlen
HIS	√	√	

WR	√	√	
HRK			
NV	√		√
ZEVA	√	√	

Abb. 8: Datenanforderungen der Buffer-bodies zur internen Evaluation

Die Auswertung und Analyse der statistischen Daten aus den Verwaltungsdateien bereitet den Hochschulen derzeit in der Praxis Schwierigkeiten. Vor allem technische und methodische Probleme sind hierfür anzuführen. Vielen Hochschulen fehlt bisher die Routine, die Daten in übersichtlicher und verständlicher Form aufzubereiten. Es fehlt teilweise auch die geeignete Software. Oft sind die Auswertungswünsche der Fächer an die Verwaltung unpräzise und es bestehen definitorische und technische Verständigungsprobleme zwischen beiden Seiten. Darüber hinaus bestehen Unsicherheiten bei der Auslegung der Vorschriften des Datenschutzes. Die einzelnen Detailprobleme führen dann dazu, daß es nicht immer zufriedenstellend gelingt, übersichtliche und lesbare Tabellen bzw. Grafiken für die einzelnen Fächer und ihre Studiengänge bereitzustellen.

Noch ist der Datentransfer zwischen Verwaltung und Fächern nicht eingespielt. Bisher war der Lieferweg vorwiegend eine Einbahnstraße. Insbesondere die staatlichen Prüfungsämter informierten nur selten Fächer und Hochschulen über die Prüfungsergebnisse. Allerdings forderten die Fächer die Daten zum Studien- und Prüfungsverlauf nur selten an. Sie verzichteten damit in der Vergangenheit weitgehend darauf, den Ausbildungsverlauf und -erfolg zu kontrollieren.

Als ein zusätzliches technisches Handikap erweist sich, daß an vielen Hochschulen die Prüfungsverwaltung noch nicht per EDV abgewickelt wird, so daß Prüfungsdaten oft nur manuell, d.h. nur arbeitsintensiv, ausgewertet werden können. Bereits in dem von HIS 1993 durchgeführten Projekt "Berichtssystem" für zwei Fächer an der Universität Hannover konnte gezeigt werden, daß bei einem Zugriff auf die Prüfungsdaten durch deren Vergleich mit den normativen Vorgaben des Studienplanes die Abweichungen zwischen dem Soll und dem Ist im Studienverlauf genau lokalisiert werden können.⁹⁶

Die Qualität der statistischen Aufbereitung der Verwaltungsdaten variiert in der Praxis allerdings erheblich zwischen Hochschulen und Fächern. Neben mustergültigen Auswertungen gibt es Hochschulen, bei denen die Auswertungen aus den Verwaltungsdateien eine große Hürde sind. Die Pflicht, Lehrberichte erstellen zu müssen, wird Ansporn für die Hochschulen sein, Auswertungsroutinen und Software bereitzustellen, um für die Berichterstattung und Evaluation Sekundärdaten besser nutzen zu können.⁹⁷

Bei der Aufbereitung und Analyse der geforderten statistischen Daten gibt es jedoch auch methodische Probleme. Dies betrifft vor allem die Berechnung der Schwund- und Abbruch-

⁹⁶ Angaben zu der vielfach noch tabuisierten Frage der Prüfungsbelastung der einzelnen Lehrenden, die im Rahmen der Evaluation benötigt werden, einschließlich der Zahl der betreuten Studienprojekte, Diplomarbeiten etc. lassen sich mit den Daten des Prüfungsamtes beantworten.

⁹⁷ Hoffnungsvolle Ansätze sind bereits zu erkennen, wie z.B. SuperX, entwickelt von der Abakus-Gruppe der Universität Karlsruhe, oder SIS Studienverlaufsinformationssystem, entwickelt an der Universität Stuttgart, die auf HIS-Systemen aufbauen und die Aufbereitung der statistischen Daten aus den Verwaltungsdateien in Zukunft erleichtern werden.

quoten. Alle bisherigen Berechnungsmodelle auf der Basis von Studentenbestandsdaten unter Berücksichtigung der Zu- und Abgangsbewegungen lieferten nur begrenzt brauchbare Annäherungswerte für einzelne Hochschulen bzw. Fächer. Individualisierte Studienverläufe zu untersuchen, scheiterten bisher an EDV-technischen und/oder Datenschutzproblemen.

Generell gilt, daß die Aussagekraft der genannten statistischen Daten aus den Verwaltungsdateien nicht überschätzt werden darf. Sie signalisieren in aller Regel nur einen statistischen Sachverhalt. Um die Daten zu interpretieren und Schlußfolgerungen daraus zu ziehen, müssen sie in einen Bewertungsrahmen eingeordnet werden. Sie sind also immer nur "Indikatoren" und damit Auslöser für eine weitere vertiefende Ursachenanalyse.

Qualitätsförderung von Studium und Lehre kann sich nicht allein auf die aufgeführten statistischen Daten stützen. Erst aus dem Zusammenspiel quantitativer und qualitativer sowie subjektiver und objektiver Daten sowie Sekundär- und Primärerhebungen ist es möglich, den komplexen Prozeß des Lehrens und Lernens zu verstehen. Insbesondere bei den Evaluationsprojekten wird daher versucht, aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Methoden die Analyse voranzutreiben. Die Amerikaner bezeichnen dies als Triangulation. Sie bewahrt - so ihre Erfahrung - vor kurzschlüssigen Interpretationen und wird dem komplexen Begriff "Qualität" besser gerecht.

Verbleibende 'Informationslücken', die nicht durch die Verwaltungsdateien geschlossen werden können, werden vor allem auf zwei Wegen im Verlauf der Evaluation gefüllt. Der gängige klassische Weg ist, Befragungen bei Studienanfängern, Studierenden und Absolventen durchzuführen. Die Umfragen müssen dabei auf die Bedürfnisse des Faches zugeschnitten werden. Insbesondere Aufwand und Zeitdauer für die Befragungen dürfen den vorgegebenen Arbeitsplan nicht sprengen. Dies bedeutet, die Fragebögen sollten nicht mit methodisch-soziologischen Ansprüchen überfrachtet werden. Hierbei hat es sich in der Praxis als besonders vorteilhaft herausgestellt, neben geschlossenen Fragen auch offene Fragen zu stellen. Sie ermöglichen den Befragten, ihre Meinung zu Studium und Lehre ausführlich darzustellen und geben ihnen den Freiraum, Kritik und Anregungen zu äußern. Die offenen Fragen liefern wichtige Anknüpfungspunkte, um Empfehlungen zur Verbesserung von Studium und Lehre zu erarbeiten.

Ein weiteres sehr hilfreiches Instrument für die Evaluation sind moderierte Gruppengespräche. Mit vergleichsweise geringem zeitlichen Aufwand, so zeigt die Praxis in von HIS betreuten Verfahren⁹⁸, kann das Meinungsspektrum bei Studierenden und Lehrenden eingefangen werden. Die Gruppengespräche helfen zudem, Schwachpunkte im Studien- und Lehrbetrieb aufzudecken und konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung zu ermitteln. Gruppengespräche erschließen die qualitative Einschätzungen. Sie sind somit ein konstruktives und diskursives Element, um das Nachdenken über die Qualität in den Fächern anzustoßen und die teilweise unterbrochene Kommunikation über Lehre und Studium wieder zu beleben.

Nach Abschluß der Erhebungs- und Sammelphase werden die Informationen und Daten analysiert, strukturiert und verdichtet, so daß das Profil des Faches mit seinen Stärken und Schwächen deutlich wird. In der Praxis fällt es den Fächern nicht immer leicht, Text und Daten miteinander zu verbinden. Bei der Verdichtung des empirischen Materials sollten sich die Fächer an den Zielen der Berichterstattung und den Adressaten orientieren. Letztlich entschei-

⁹⁸ Siehe zum Einsatz des Instruments Gruppengespräche HIS (Hrsg.): Abschlußbericht zum Projekt interne und externe Evaluation an ausgewählten Hochschulen in Baden-Württemberg, Hannover, Juni 1996, S. 25/26.

det nicht die Masse der Zahlen über die Qualität der Berichte, sondern daß die Zahlen in einem Bewertungszusammenhang eingebettet sind und an den gesetzten Ziele gemessen werden.

Über Zwischenergebnisse und Fortgang der Daten- und Informationssammlung - so eine Erfahrung aus der Praxis - sollte das Fach laufend informiert werden. Die wiederholte Einbeziehung der Lehrenden und Studierenden baut Mißtrauen und Ängste ab und setzt den notwendigen Diskurs über die Lehre und das Lernen in Gang.

Bei der Aufbereitung und Analyse der Daten sollte sehr pragmatisch vorgegangen werden. Nicht alle erforderlichen und wünschenswerten Informationen und Daten können in der vorgegebenen Zeit erhoben werden. Dies gilt vor allem für die erstmalige Berichterstattung und Evaluation. Hier werden viele (Daten-) Fragen offen bleiben. Mit diesen Lücken zu leben, so zeigt die Praxis, fällt den Fächern nicht leicht. Sie erkennen aber mehr und mehr, daß (noch) fehlende Daten und Informationen auch ein wichtiges Ergebnis des Analyseprozesses sein können.

Eine lückenhafte Lehrberichterstattung beim ersten Mal weist den Fächern und Hochschulen den Weg in die Zukunft, denn die Schaffung von mehr Transparenz ist eine permanente Aufgabe. In kleinen Schritten die Transparenz zu Studium und Lehre zu verbessern, ist i.d.R. der sinnvollere und letztlich pragmatischere Weg, als darauf zu warten, bis ein umfassendes Informationssystem aufgebaut ist und erst dann mit der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung zu beginnen. Qualitätsförderung ist eine dauerhafte Aufgabe. Hochschulen und Fächer lernen durch die Praxis, daß die Methoden der Datenaufbereitung und -analyse optimal und flexibel den Zielen der Berichterstattung und der Evaluation anzupassen sind. Kontinuierliche Verbesserungen sind besser als hinausgezögerte Vollkommenheit (Mark Twain).

4.5 Veröffentlichung, Umsetzung, Nutzen

Nach der Abfassung der Berichte zu Studium und Lehre und ihrer internen "Absegnung" durch die zuständigen Gremien stellt sich die Frage der Veröffentlichung. Auch für die Veröffentlichung gilt, wie bei den meisten zuvor angesprochenen Punkten, daß die Praxis am besten mit dem Begriff Vielfalt zu charakterisieren ist.

Für die Praxis der Veröffentlichung entscheidend ist die Überlegung, ob der Bericht in erster Linie zur selbstkritischen internen Diskussion oder zur strategischen Außendarstellung genutzt werden soll. Fast alle bisher erarbeiteten Berichte der Fächer zur Selbstevaluation, insbesondere nach dem Modell der internen und externen Evaluation, dienen vorrangig der internen selbstkritischen Auseinandersetzung mit Studium und Lehre. Konsequenterweise werden diese Berichte i.d.R. nur fachintern veröffentlicht.⁹⁹ Darüber hinaus erhalten die Geschäftsstellen bzw. Agenturen die internen Evaluationsberichte der Fächer, aber sie halten sich strikt an die Regel, diese nicht weiterzugeben.¹⁰⁰ Diese ausgewählte Öffentlichkeit - so verständlich sie ist - schränkt die Möglichkeit ein, daß die Fächer voneinander lernen und in einen Erfahrungsaustausch treten können.

⁹⁹ Eine Ausnahme hiervon z.B. der Nordverbund, in dem die beteiligten Universitäten ihre internen Berichte untereinander austauschen und diskutieren.

¹⁰⁰ Selbstverständlich erhalten auch die Gutachter/Peers als Außenstehende die Berichte zur Vorbereitung der Begehung, aber sie behandeln sie selbstverständlich vertraulich.

Die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte im Gegensatz zu den Berichten zur Selbstevaluation zu veröffentlichen, läge nahe. Schließlich hat die staatliche Seite Lehrberichte initiiert mit dem erklärten Ziel, für mehr Transparenz und Rechenschaft zu sorgen. Die Lehrberichte sollen auch ein Instrument zur Qualitätsförderung sein. Die Vermischung von von außen nach innen gerichteten Zielen und ihre unterschiedliche Akzentuierung führt in der Praxis zu einer Vielfalt der Veröffentlichungsstrategien in den einzelnen Ländern. Exemplarisch seien hier einige Vorstellungen skizziert: In Nordrhein-Westfalen verzichtet das Ministerium völlig darauf, den Fächern und Hochschulen die Form der Veröffentlichung vorzuschreiben. Folglich werden die Lehrberichte nur hochschulintern veröffentlicht und nicht nach außen gegeben. In Hessen läßt das Ministerium den Fächern und Hochschulen den Gestaltungsspielraum zur Erarbeitung der Berichte, erwartet aber, über die Ergebnisse informiert zu werden. Die Berichte zu Studium und Lehre sind Außenstehenden i.d.R. nicht zugänglich. Im Saarland geben die Fächer ihre Lehrberichte an das Ministerium, über die Form der Veröffentlichung wird noch diskutiert. Schleswig-Holstein und Sachsen schlagen hingegen eine andere Strategie ein. In diesen beiden Ländern sollen bzw. werden die Lehrberichte der Fächer auf Hochschulebene zunächst aggregiert und die Hochschulen unterrichten Ministerium und Öffentlichkeit über die Ergebnisse. Darüber hinaus gibt es die Praxis, daß Hochschulen ihre Lehrberichte veröffentlichen (wie z.B. die TU Berlin), ohne daß sie dazu durch Gesetz oder Verordnung verpflichtet sind.

Diese ausgewählten Beispiele zeigen, daß auch die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte in ihrer überwiegenden Mehrheit hochschulintern und gegebenenfalls zur Unterrichtung des Ministeriums genutzt werden sollen. Lehrberichte einer breiteren interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, sehen die bisherigen Verordnungen und Erlasse i.d.R. nicht vor.

Wegen der überwiegenden "Innenorientierung" der Berichte zu Studium und Lehre fehlen bisher überzeugende Beispiele aus der Praxis, wie sie auch als Marketinginstrumente eingesetzt werden können, um gezielt z.B. Studierende, Eltern, Arbeitgeber, Medien etc. anzusprechen. Auf diesem Feld könnte sich in absehbarer Zeit durch die Zentrale niedersächsische Evaluationsagentur etwas bewegen. Im niedersächsischen Verfahren ist nach Abschluß der internen und externen Evaluation vorgesehen, ein Gesamtprofil für die jeweils evaluierten Fächer in Niedersachsen zu erarbeiten und darüber hinaus die fachspezifischen Einzelprofile aller evaluierten Standorte zu dokumentieren. Für Außenstehende können diese fach- und hochschulspezifischen Qualitätsprofile zu Studium und Lehre im Vergleich gelesen sehr aufschlußreich sein. Diese an eine breite Öffentlichkeit gerichteten und zu veröffentlichenden Qualitätsprofile können sich zu einem wichtigen "Marketinginstrument" der niedersächsischen Hochschulen entwickeln. Allerdings muß sich erst noch zeigen, wie aussagekräftig sie sind. Es wird interessant sein zu beobachten, ob Studierende sie für ihre Studienentscheidungen nutzen oder inwieweit politische Entscheidungen auf der Grundlage dieser Profile getroffen werden.

Aufgrund der derzeitigen Veröffentlichungspraxis der gesetzlichen Lehrberichte ist kaum zu erwarten, daß sie für Vergleichszwecke über Ländergrenzen hinweg eingesetzt werden können. Hinzu kommt, daß der einheitliche Satz statistischer Daten, wie z.B. von der KMK¹⁰¹ vorgeschlagen, bisher nur auf dem Papier steht. Es wird sicher noch einiger Anstrengungen bedürfen, sie zu realisieren. In nächster Zeit wird es also noch nicht möglich sein, auf der Ba-

¹⁰¹ Siehe z.B. Leistungsindikatoren im Hochschulbereich. Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen der HRK/KMK-Arbeitsgruppe "Weiterentwicklung der Struktur des Hochschulwesens" vom 6.12.1994. Bonn 1995

sis der Daten der Lehrberichterstattung die Qualität von Hochschulen, Fächern und Studiengängen in der Bundesrepublik miteinander zu vergleichen. Es wird also zunächst noch Außenstehenden vorbehalten bleiben, mehr Transparenz in den Hochschulbereich durch Vergleichsinformationen zu bringen. Bei einem verschärften Wettbewerb und einer damit verbundenen Differenzierung der Ausbildungsgänge werden Medien oder mit der Hochschullandschaft vertraute Institutionen (z.B. CHE) versuchen, diese Informationslücke zu schließen.

Die Vorstellung, mit *einem* einzigen Bericht die unterschiedlichen, nach innen und außen gerichteten Zielsetzungen sowie die Anforderungen der verschiedenen Interessengruppen von Politik und Ministerien über Lehrende und Studierende bis hin zu Arbeitgebern und Medien abdecken zu können, ist wohl illusorisch. Das Ziel Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung durch die Fächer braucht eine andere Form der Berichterstattung als das Ziel leistungsbezogener Ressourcen- oder Finanzsteuerung. Zwar lassen sich alle Ziele unter dem gemeinsamen Nenner "mehr Transparenz" unterordnen, aber bei genauerer Analyse erfordern die verschiedenen Ziele eine differenzierte Berichterstattung. Damit die veröffentlichten Berichte auch genutzt und gelesen werden, und nicht nur "viel" Papier produziert wird, müssen noch Erfahrungen gesammelt werden, wie sie besser ziel- und adressatenbezogen konzipiert und aufbereitet werden können.

Mit der Vorlage der Berichte zu Studium und Lehre wird der Prozeß der Evaluation dokumentiert. Es reicht aber in der Regel nicht aus, nur Öffentlichkeit herzustellen, sondern aus den Berichten sollten auch konkrete Schlußfolgerungen gezogen werden. Die Umsetzung muß daher vorstrukturiert und eingeplant werden. Mit der Frage der Umsetzung haben sich bisher vorrangig die Evaluationsprojekte auseinandergesetzt. In der Praxis haben sich mittlerweile drei Formen von Umsetzungsstrategien herausgebildet:

1. Umsetzung des Maßnahmenprogramms in eigener Regie durch die Fächer

Nach Abschluß der internen und externen Evaluation legen die Fächer in einem Maßnahmenprogramm fest, welche Schlußfolgerungen sie aus dem Prozeß der Evaluation zu ziehen beabsichtigen. Dieses strategische Konzept erarbeiten sie in eigener Regie und bestimmen auch allein über zeitlichen Ablauf und Kontrolle der Umsetzung.

2. Kontraktmanagement

Der Nordverbund geht in seinem Verfahren einen Schritt weiter. Am Ende der Evaluation findet ein Gespräch zwischen Hochschulleitung und den jeweils evaluierten Fächern statt. Das Gesprächsergebnis wird in einem Protokoll festgehalten. Dieser Kontrakt ist eine Vereinbarung "über Ziele der Verbesserungsmaßnahmen im einzelnen, über die Verantwortlichkeit für die einzelnen Maßnahmen und über die zeitliche Perspektiven zur Durchführung der Maßnahmen"¹⁰². In regelhaften Abständen (geplant sind gegenwärtig alle zwei Semester) sollen Folgegespräche stattfinden, in denen der Stand der Durchführung der Maßnahmen diskutiert und gegebenenfalls neue Zielvereinbarungen getroffen werden.¹⁰³

¹⁰² Siehe Ludwig Vögelin: Evaluation im Verbund norddeutscher Hochschulen. Wirksamkeitsanalyse. In: Grenz-überschreitendes Netzwerk Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Evaluation und Leistung, Manuskript. Hannover April 1996, S. 13.

¹⁰³ Vgl. Ludwig Vögelin, (Anm. 102) S. 14.

3. Verbindliche Vorstrukturierung des Follow-ups

Im niedersächsischen Evaluationsverfahren ist erstmals eine für alle evaluierten Fächer verbindliche Umsetzungsstrategie festgeschrieben worden. "Drei Monate nach Abschluß der externen Evaluation reicht der Fachbereich ein Maßnahmenprogramm ein, aus dem hervorgehen soll, wie man aufgrund des Gutachtens und insbesondere der Empfehlungen der Gutachter weiter zu verfahren gedenkt und welche Schritte zur Umsetzung dieser Empfehlungen geplant sind."¹⁰⁴ Zwei Jahre später soll das evaluierte Fach einen Zwischenbericht vorlegen, in dem die bis zu diesem Zeitpunkt erfolgten Umsetzungen dargestellt werden.

Bei den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichten ist die Umsetzung bisher noch weitgehend offen, ob und welche konkreten Schlußfolgerungen die Ministerien und Hochschulen aus den Lehrberichten zu ziehen beabsichtigen. Dazu bestehen vielfältige Überlegungen sowohl in den Hochschulen als auch in den Ministerien. Denkbar ist aber auch, daß es aus ihrer Sicht ausreicht, die Fächer anzuhalten, sich durch die Berichterstattung mit der Qualität von Lehre und Studium eingehend auseinanderzusetzen und das Ergebnis zu dokumentieren.

Der große weiße Fleck ist derzeit noch die Beantwortung der Frage, welchen Nutzen die Evaluation und die Lehrberichterstattung tatsächlich haben. Bei knappen Mitteln gilt auch für Berichterstattung und Evaluation, Aufwand und Nutzen gegeneinander abzuwägen. Allerdings sollte man nicht zu früh und vorschnell bereits in der Erprobungsphase eine abschließende Kostenrechnung aufstellen.

Die bisherige Praxis zeigt, daß insbesondere die Kosten der Evaluation nach dem Modell der internen und externen Evaluation erheblich sind. So beziffert der Präsident der Universität Hamburg die Kosten pro Fach und Jahr im Nordverbund auf 100.000 bis 150.000 DM.¹⁰⁵ Diese Kosten sind aber keine feste Größe. Sie hängen u.a. von der Detailtiefe der Untersuchung, den eingesetzten Methoden und Instrumenten sowie der hochschul- und fachspezifischen Situation ab. Durch Erfahrungsaustausch, Übernahme vorhandener Instrumente und Standardisierung der Datengewinnung können die Kosten auf Dauer reduziert werden. Für die Aufwendungen der Lehrberichterstattung gilt, daß sie deutlich unter den Kosten des geschilderten Evaluationsmodells liegen, zumal der Arbeitsschritt Peer Review entfällt.

Qualität hat ihren Preis. In der Wirtschaft hat man dies erkannt, obwohl oder gerade weil man hier genau kalkuliert, setzt man auf Qualität und läßt sich nach ISO 9000 zertifizieren.¹⁰⁶ Jedoch setzt eine Zertifizierung Mindeststandards voraus, an denen gemessen wird und die akzeptiert sind. Zumindest für den Bereich der privaten Anbieter von weiterbildenden Studiengängen, die zum MBA führen, hat sich ein solches Verfahren bereits etabliert.¹⁰⁷ Die Qualitätsdiskussion in der Wirtschaft zeigt aber auch, daß es die Macht des Faktischen gibt. Be-

¹⁰⁴ Siehe Hermann Reuke, Birgit Hegewald: Wirksamkeitsanalyse zur Evaluation von Lehre und Studium an niedersächsischen Hochschulen. Wirksamkeitsanalyse (Anm. 102), S. 47.

¹⁰⁵ Siehe Evaluation im Nordverbund, Interview mit Jürgen Lühje, Präsident der Universität Hamburg. In: Wissenschaftsmanagement 1995, H. 5, S. 238 ff. In den von Lühje genannten Kosten sind auch die Aufwendungen für die Umsetzung enthalten.

¹⁰⁶ Auch in der Wirtschaft wird selbstverständlich heftig über den Sinn dieser Zertifizierung diskutiert. Es gibt Kritiker, die den Nutzen der Zertifizierung bezweifeln, da im Rahmen der ISO 9000-Zertifizierung nicht die Qualität als solche zertifiziert wird, sondern nur bestätigt wird, daß der Betrieb qualitätsfähig ist.

¹⁰⁷ Von den Industrie- und Handelstagen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz wurde 1994 die Foundation for International Business Administration Accreditation mit dem Ziel der Qualitätssicherung und Markttransparenz gegründet.

stimmten Normen kann man sich nicht entziehen, um die eigene Stellung am Markt nicht zu gefährden. Auch die Hochschulen in der Bundesrepublik können sich zur Zeit der internationalen Qualitätsdiskussion nicht entziehen, die in unseren europäischen Nachbarländern schon seit längerer Zeit in Gang gekommen ist.

Die bisherigen Erfahrungen mit der Praxis der Evaluation und der Berichterstattung in der Bundesrepublik untermauern die Notwendigkeit, sich mit der Qualität von Studium und Lehre weiterhin intensiv zu beschäftigen. Das Nachdenken über Studienprogramme und Lehrangebot sollte wiederbelebt werden. Mit dem Hinweis auf die Überlast unterblieben vielfach perspektivische Zieldiskussionen über Lehre und Studium. Langfristig festgeschriebene Personalstruktur, fehlende Mittel für Ausbau und Modernisierung der sächlichen und räumlichen Ressourcen engten Hochschulen und Fächer in ein Korsett ein mit strengen administrativen und rechtlichen Vorschriften (siehe insbesondere die Kapazitätsverordnung). Die innere Logik und Zielkompatibilität der Studien- und Lehrprogramme wurde nicht mehr hinterfragt. Unter Überlast sahen die Fächer keinen Handlungsspielraum mehr, wodurch der Lehr- und Ausbildungsprozeß an innovativer Dynamik verlor. Die Forderung zur Innovation, zur Veränderung und zum Miteinander erstarrte unter diesem Druck. Qualität in der Wissenschaft lebt aber von neuen Ideen. Diesen Raum wieder zu öffnen, dazu kann Evaluation und Berichterstattung beitragen.

Die bisherige Praxis, hier insbesondere das Modell der internen und externen Evaluation belegt, daß prozeßbezogene, auf die Organisation des Lehrangebotes abzielende Verbesserungen in Lehre und Studium erreicht werden können. Erfahrungsgemäß ist es schwieriger, die Inhalte der Ausbildung zu reformieren und das Verhalten der Lehrenden und Studierenden zu verändern, aber es gibt inzwischen Beispiele gelungener Verbesserungen nach der Evaluation.

Der Weg zu einer qualitativ guten Ausbildung bedarf der kontinuierlichen Überprüfung und innovativer Ideen. Qualität hängt aber nicht allein von der Zahl der zusammengetragenen Daten oder der Intensität und Dauer der Analyse ab, sondern ist in erster Linie eine Frage der Mentalität. Entscheidend sind der Wille und die Anstrengungen jedes einzelnen Lehrenden und Studierenden, sich für eine gute Lehre und Ausbildung einzusetzen. Dieses Bewußtsein für Qualität zu stärken, ist Hoffnung und Anspruch von Evaluation und Berichterstattung.

5. Muddling through or best practice? Erfahrungen, Erkenntnisse und Empfehlungen

5.1 Resümee der derzeitigen Situation

5.1.1 Vielfalt der Ansätze

Die Qualitätsförderung von Studium und Lehre in der Bundesrepublik wird in unterschiedlichen Formen und Projekten erprobt und praktiziert. Landesweite Evaluationsverfahren, gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte und hochschulinitiierte Evaluationsaktivitäten haben sich entwickelt. Die Bestandsaufnahme hat die Vielfalt der Ansätze und Konzepte in der Bundesrepublik aufgearbeitet. Kaum aufeinander abgestimmt und mit geteilter Akzeptanz stehen derzeit die Rechenschaftslegung gegenüber dem Staat, die öffentliche Rechenschaftslegung durch und die Evaluation nach dem niederländischen Modell nebeneinander. Es ist zu fragen, ob die unkoordinierte und oft genug zeitparallele Abwicklung verschiedener als qualitätssichernd bezeichneter Berichte konstruktiv für die Qualitätsförderung ist.

5.1.2 Gesetzliche Lehrberichte - unklare Ziele

Den gesetzlich initiierten Lehrberichten unterliegt ein ex-post-Konzept, sie berichten über zurückliegende Studienjahre, und dies in einem System, das auf der ex-ante-Steuerung der Hochschulen durch den Staat beruht. In der Aufbereitung, Analyse und Interpretation statistischer Daten haben Lehrberichte derzeit noch ihren Schwerpunkt. Sie sind zudem vorwiegend als Kontrollinstrument des Staates konzipiert. In der Praxis nutzen aber weder Fächer und Hochschulen die Berichte zur internen noch die staatliche Seite zur externen "Kontrolle". Sie sind weitgehend wirkungslos, weil keine Anreize und Sanktionen mit dem Instrument Lehrbericht verbunden sind. Sie dienen noch nicht einmal der öffentlichen Rechenschaftslegung, da die Öffentlichkeit die Berichte nicht zu sehen bekommt. Über Umsetzung und Nutzung der gesetzlich initiierten Lehrberichte besteht daher derzeit noch eine ausgeprägte Ratlosigkeit.

Diese Ratlosigkeit hat Ursachen, die in der Entstehung der Lehrberichte angelegt sind: Lehrberichte wurden per Gesetzgebung verbindlich eingeführt und sind eher Ausdruck politischer Interessen denn eines hochschulpolitischen Konzepts. In den Gesetzen und Vorschriften der Länder ist teilweise nicht klar formuliert,

- welche Ziele mit Lehrberichten verfolgt und
- an welche Zielgruppen Lehrberichte adressiert werden
- sowie was mit den Berichten und den dort dargelegten Ergebnissen geschehen soll.

Angesichts dieser tiefgreifenden Verfahrensunsicherheiten, geknüpft an wechselseitige Vermutungen - und Irritationen - hinsichtlich der Intentionen, mag es nicht verwundern, daß Lehrberichte noch nicht integraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung im Hochschulwesen sind. Zudem ist das Instrument vielerorts überfrachtet, da es Studium und Lehre umfassend darstellen und analysieren soll. In einem differenzierten und profilierten Hochschulsystem sind ergänzende Alternativen zu dieser Form der Berichterstattung denkbar, mit denen z.B. zielgruppenorientiert die Besonderheiten der Fächer oder bestimmte Aspekte von Studium und Lehre wie Betreuung, Verknüpfung von Forschung und Lehre dargestellt werden können.

5.1.3 Das Modell der internen und externen Evaluation - Kosten und Nutzen überprüfen

Das im europäischen Ausland und in der Bundesrepublik zur Zeit favorisierte Modell der internen und externen Evaluation besteht aus den Elementen Analyse, Qualitätsbewertung und darauf aufbauenden Entwicklungskonzepten. Für die Analyse wird der komplexe Lehr- und Lernprozess zunächst operationalisiert und danach fachintern hinsichtlich Stärken- und Schwächen, Ursachen und Wirkungen interpretiert. Die Qualitätsbewertung besteht zum einen in der Selbstbewertung, der Begutachtung von außen und der Stellungnahme der Fächer. Die daraus abgeleiteten Maßnahmen beruhen auf einem systemischen Ansatz und zielen darauf ab, strategische Vorstellungen zu entwickeln. Einer eindimensionalen Erklärung und Problemlösung wird so vorgebeugt. Hier liegt der qualitative Sprung von der Studienzeitdiskussion der 80er Jahre zur heutigen Diskussion um Qualität von Studium und Lehre.

Zur Zeit nicht absehbar ist die Wirksamkeit des Verfahrens der internen und externen Evaluation für die Qualitätsförderung in der Hochschulbildung. Unzureichend ist bei diesem Modell derzeit noch die Umsetzung der Ergebnisse und die Erfolgskontrolle. Die Vorstrukturierungen der Umsetzung, wie beispielsweise in den Verfahren des Nordverbundes und in Niedersachsen, sind Schritte hin zur Überwindung dieser Schwachstelle.

Der Aufwand für das Verfahren der internen und externen Evaluation ist beträchtlich. Auch die Erfahrungen aus dem Ausland belegen dies.¹⁰⁸ Überzeugende Beispiele für die Sicherung langfristiger Effekte der Qualitätsförderung fehlen auch bei den europäischen Vorreitern. Aufgrund der Kosten- und Arbeitsintensität des Verfahrens können leicht Erwartungshaltungen in den Hochschulen und Ministerien geweckt werden, deren Erfüllung nicht immer garantiert werden kann. Bei leeren Kassen besteht dann die Gefahr, daß sowohl die Hochschulen als auch die Ministerien die Geduld verlieren und den begonnenen Prozeß der Qualitätsentwicklung- und -förderung abbrechen. Qualitätsverbesserung jedoch kann sich nur langfristig durchsetzen bei zunehmender Verbreitung und Kontinuität der Evaluationsaktivitäten.

5.2 Best Practice

Die bis jetzt in ihrer Vielfalt herausgebildeten Verfahren der Berichterstattung und Evaluation von Studium und Lehre sind noch lose, unverbundene Bausteine, die zukünftig ein System der Qualitätsförderung bilden können. Die Forderung nach Effizienz und Effektivität muß auch für die Evaluation und Berichterstattung zu Studium und Lehre gelten. Um ihr zu entsprechen, wird auf der Basis der Bestandsaufnahme ein Konzept vorgeschlagen, wie die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte und das Modell der internen und externen Evaluation interagieren können, so daß sie nicht länger als sich ausschließende oder konkurrierende Alternativen zu sehen sind.

5.2.1 Konsensbildung

¹⁰⁸ Siehe Abschnitt 2.1 Internationaler Kontext.

Die derzeitige Praxis der staatlich verordneten Berichterstattung ist verbesserungsbedürftig. Die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichte könnten der Ausgangspunkt der hochschulinternen Qualitätsverbesserung sein. Für die Akzeptanz der Lehrberichte als qualitätssicherndes Instrument bedarf es der Konsensbildung über

- die Ebenen der Berichterstattung,
- die Bedürfnisse und damit auch die Zielsetzungen der Berichterstattungen,
- die Zielgruppen, an die sich der Bericht oder Teilbericht richten soll,
- die den Berichten zugrundeliegenden Informationen und deren Aggregationsniveau,
- die mit Lehrberichten verbundenen Konsequenzen und über
- die Option zur Fortentwicklung der Berichterstattung zu Instrumenten der Planung.

5.2.2 Eine breite Datenbasis als Grundlage der Berichterstattung - Leistungstransparenz

Grundlage für die Berichterstattung sind verlässliche und verfügbare Daten über Studierende und Personal, über Studien- und Prüfungsverlauf sowie über zur Verfügung stehende Ressourcen. Die statistischen Grunddaten sind aus den Verwaltungsdateien zentral für die einzelnen Studiengänge bereitzustellen. Zu dieser Basis gehören die detaillierte Beschreibung der Studienziele und des Studienprogramms vor dem Hintergrund der Entwicklung eines spezifischen Lehr- und Forschungsprofils in einem differenzierten und wettbewerblich orientierten Hochschulsystem. Hochschulinterne Leistungstransparenz sollte das vorrangige Ziel dieser breit gefächerten Datenbasis sein, so daß strukturelle Steuerung und Außendarstellungen möglich sind.

5.2.3 Lehrberichte als Grundlage der Arbeit in Qualitätszirkeln zur Qualitätsförderung

Lehrberichte sind durch den Gesetzgeber verbindlich vorgegeben. Sie sollten sinnvoll genutzt werden. Sie können die Grundlage für die Berichterstattung der Fächer über Studium und Lehre bilden. Bei der Berichterstattung ist zu unterscheiden zwischen der erstmaligen Erstellung eines Lehrberichts und der Fortschreibung der Lehrberichte. Bei der erstmaligen Lehrberichterstattung sind vor allem die Ausbildungsziele und das Studienprogramm detailliert zu beschreiben und die statistische Basis für die Grunddaten zu Studien- und Prüfungsverlauf aufzubauen.

Aufgabe der Fächer muß es sein, diese jährlich zentral gelieferten statistischen Daten zum Studien- und Prüfungsverlauf zu analysieren und zu interpretieren. Zusätzlich sind diskursive Verfahren wie Workshops, Gruppengespräche oder Runde Tische im Fach zum Thema Lehre und Studium zu initiieren. In diesen "Qualitätszirkeln" kann die kontinuierliche Diskussion über Ausbildungsprozesse und Leistungen im Fach stattfinden. Der Diskurs über Lehre könnte zum Beispiel durch den Studiendekan organisiert und strukturiert werden. Seine Aufgabe wäre es, u.a. die Ergebnisse in die Gremien und an die verschiedenen Ebenen der Hochschulen weiterzuleiten. Er übernimmt damit eine Vermittler- und Motivationsfunktion.

Die Ergebnisse der Diskussion und die Ausbildungsleistungen sind im Lehrbericht festzuhalten. Der Bericht dokumentiert den jeweiligen Stand der Entwicklung, er ist also eine Momentaufnahme. Mit der Berichterstattung in Intervallen von ein bis zwei Jahren soll gewährleistet werden, daß die Qualitätsdiskussion "wach" gehalten wird. Lehrberichte sind ein nachprüfbares Ergebnis dieser Diskussion und geben den wichtigen Impuls, um die Verantwortung der Fächer für den Ausbildungsprozeß zu stärken und die Diskussion über Studium und Lehre zu initiieren. Durch den erstmaligen Lehrbericht wird die Basis für Berichterstattung zu Studium und Lehre gelegt. Die Fortschreibung in einem ein- oder zweijährigen Zyklus kann sich dann darauf beschränken, vor allem die Veränderungen in Studium und Lehre zu dokumentieren und zu kommentieren. In diesem Vorschlag werden Lehrberichte zum Instrument der hochschulinternen Qualitätsförderung¹⁰⁹, orientiert an den Zielen des Fachs. Prozeß und konti-

¹⁰⁹ Alfred Kieser, Erich Freese, Detlef Müller-Böling, Norbert Thom: Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. In: ZfB, Ergänzungsheft 1/96, Betriebswirtschaftslehre und der Standort Deutschland, S. 90, sprechen davon daß das Ziel der Evaluation sein soll, Handlungsdruck in den Fachbereichen zu erzeugen. Als Ziel der Evaluation wird dort formuliert, daß Fachbereiche an ihren eigenen Zielen und Konzepten gemessen werden sollen, nicht an solchen, die auf den Leitfäden für die Evaluation basieren.

nuierlicher Diskurs erhalten ein größeres Gewicht und die Funktion der Rechenschaftslegung wird erfüllt, aber dominiert nicht mehr das Verfahren.

5.2.4 Vom Lehr- zum Evaluationsbericht als Teil der Peer Review - Qualitätsförderung

Durch die Aufwertung der Lehrberichte zum Verfahren der Qualitätsförderung verändern sich auch die Einsatzmöglichkeiten für das Modell der internen und externen Evaluation. Es wäre daher nicht zwingend notwendig, das Modell bundesweit einzuführen, wenngleich die vorliegende Bestandsaufnahme die Favorisierung des Modells belegt. Aus Kostengründen kann es notwendig werden, die Verfahren der internen und externen Evaluation in einem längerfristigen Zyklus als bisher konzipiert durchzuführen. Eine Sicherung der Qualitätsförderung innerhalb der Evaluationszyklen ist dann durch die Lehrberichte gewährleistet. Denkbar ist allerdings auch der gezielte, situative Einsatz des Modells, z.B. bei Umstrukturierungen in einzelnen Fächern oder Hochschulen wie auch bei der Neugestaltung von Studiengängen. Das Modell der internen und externen Evaluation behält seinen Stellenwert auch in der Praxis der bundesdeutschen Qualitätsförderung, möglicherweise in flankierenden und unregelmäßigen Maßnahmen.¹¹⁰ In der Bundesrepublik ist zukünftig verstärkt darauf zu achten, daß die Organisation der Verfahren den fachlichen Erfordernissen folgt und nicht den regionalen Bezügen untergeordnet wird. Interne und externe Evaluation sollte überdies weder an föderalen noch nationalen Grenzen halt machen.

Mit diesem Konzept einer wechselseitigen Ergänzung von Lehrberichten und Evaluationsverfahren würde die Qualitätsförderung in den Hochschulen der Bundesrepublik breit verankert. Der bereits entwickelte Methodenpluralismus und die Vielfalt der Organisationsformen bleiben erhalten. Der Erfahrungsaustausch und die Vernetzung zwischen den Projekten sollte allerdings intensiviert werden. Dazu sind die verallgemeinerbaren Erfahrungen aus den Evaluationen zu sammeln, zu dokumentieren und zu publizieren. Dies gilt ebenso für die innovativen Ansätze und vorhandenen guten Beispiele des Lehrens und Lernens. Zum Aufbau eines Netzwerkes von "Qualität von Studium und Lehre" können insbesondere die Buffer-bodies mit ihren Erfahrungen einen zentralen Beitrag leisten.

5.2.5 Lehrberichte als Information für die Öffentlichkeit - Profilbildung

Es sollte im Interesse der Hochschulen liegen, unterschiedliche Berichtsformen im Dreieck von staatlicher Rechenschaftslegung, Selbstdarstellung und interner Qualitätsprüfung zu konzipieren. Lehrberichte wie auch Evaluationsberichte sollten auch nach außen wirken. Sie können als Informationsmedium für potentielle Studierende (Studienplatzbewerber, Hochschulwechsler) aufbereitet werden, ebenso wie sie für Multiplikatoren, also Berater in Schulen, Hochschulen und Arbeitsämtern von Wert sind. Aber auch die sogenannte Abnehmerseite hat einen Informationsbedarf gegenüber den Hochschulen. Von besonderer Bedeutung ist daher die Darstellung des Profils der Hochschule und der angebotenen Studienfächer. Unter diesem Aspekt sollte auch die Trennung zwischen Forschungs- und Lehrbericht neu überdacht werden.

¹¹⁰ Vgl. ebenda Seite 91

5.2.6 Die Rolle des Staates

Die Rolle des Staates besteht darin, Rahmenvorgaben zu formulieren: Hochschulen sind verpflichtet, wirksame und schlanke Managementstrukturen zur Qualitätssicherung aufzubauen und nachzuweisen, nicht jedoch isolierte Elemente eines solchen Systems, wie dies z.B. Berichte darstellen können. Den Hochschulen sollte es überlassen bleiben, wie sie diese Strukturen ausfüllen. Es gehört allerdings zu den legitimen Ansprüchen des Staates, daß Hochschulen über ihre Leistungen in der Öffentlichkeit Rechenschaft ablegen, z.B. auch über den Nachweis von Eckdaten wie u.a. der Regelstudienzeit.

5.3 Perspektiven einer Best Practice

Das vorgeschlagene Konzept fördert die Qualitätsentwicklung und orientiert sich an den Erfordernissen vor Ort in den Fächern. Es soll das Qualitätsbewußtsein zwischen den Handlungsträgern - Lehrende und Studierende - stärken und ihnen bewußt machen, daß sie voneinander und miteinander lernen können. Dieses interne Qualitätskonzept muß allerdings bei intensiviertem Wettbewerb mit Ergebnissen nach außen hin vertreten werden. Eine Voraussetzung, um am Markt wahrgenommen zu werden, ist die Profilbildung der Fächer und Hochschulen. Die Hochschulen und Fächer müssen selbst bestimmen können, wie sie unter Wettbewerbsbedingungen über sich berichten. Sie informieren unterschiedliche Gruppen, hierfür sind die Berichte adressatenbezogen aufzubereiten. Diese Berichtsformen gründen auf den Lehrberichten, sind aber formal und inhaltlich neu zu gestalten.

Um einen Überblick der unterschiedlichen Fächerprofile zu erhalten, sind vergleichbare Informationen zu Studium und Lehre notwendig. Diese können nicht von den Hochschulen erstellt werden, sondern sind wie in den USA von 'Externen' zu erarbeiten. Mit dem Projekt "Vergleichender Studienführer" übernimmt z.B. das CHE die Aufgabe einer qualitativen Marktanalyse.

Leistungsbezogene Ressourcen- und Finanzzuweisungen müssen sich auf einheitlich definierte und aktuelle Daten beziehen. Die derzeitige Praxis zeigt, daß hier hauptsächlich die Daten zum Studienverlauf und Studierendenbestand benötigt werden. Diese Daten werden - mit einigen Ausnahmen - in den Hochschulen per EDV erfaßt und sollten vorhanden sein. Die Bereitstellung der Daten durch schriftliche Lehrberichte wirkt antiquiert angesichts der technischen Möglichkeiten der Datenverarbeitung. Die Kerndaten sollten als Dienstleistung der Hochschulverwaltung zukünftig kurzfristig und variabel aufbereitet abrufbar sein, um mehr Transparenz zu ermöglichen. Diese Transparenz wird auf allen Ebenen in unterschiedlichem Umfang zu gewährleisten sein: Fächer mit den zugeordneten Studiengängen, Hochschulen, Politik und Ministerien. Dabei verschlankt sich der Datenumfang auf drei Ebenen in Form einer Informationspyramide:

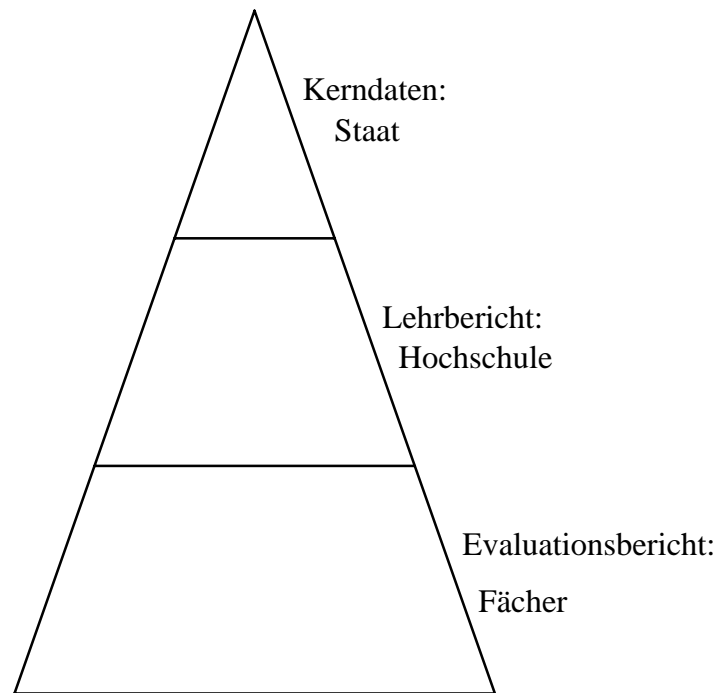


Abb. 9: Informationspyramide

Die vielfältigen internen und externen Anforderungen an Lehrberichte und Evaluation kann nicht eine Berichtsform allein erfüllen. Wegen der inhaltlichen Komplexität von Lehre und Studium ist alles daran zu setzen, die schriftliche Berichtsform zugunsten flexibler informatorischer Auskunftformen zu reduzieren, so daß variabler und kurzfristiger auf Fragen der Qualitätsförderung in den Hochschulen reagiert werden kann. In einem differenzierten Hochschulsystem ist der bereits konstatierte Methodenpluralismus auf Anbieter- und Nachfrageseite durchaus sinnvoll.

Lehrberichte dürfen nicht auf statistische Datenmeldungen reduziert werden, dies entspricht einem Buchhaltergeist. Ebenso eignen sich Evaluationsberichte nicht als Glanzbroschüren, da sie kritisch die Stärken und Schwächen aufzeigen müssen, um fachintern die Qualität in Lehre und Studium zu sichern und zu verbessern. Qualitätsförderung hat ihren Ort in der Hochschule. Für die Qualitätsförderung muß den Fächern und Hochschulen Autonomie eingeräumt werden. Sie müssen bei der Berichterstattung und Evaluation Freiräume haben. Eine best-practice kann daher nicht von außen definiert werden, sondern ist in den Hochschulen und Fächern zu erarbeiten. Konzeption, Organisation und Durchführung müssen sich dabei am in der Bestandsaufnahme dokumentierten 'state of the art' von Evaluation und Lehrberichterstattung messen lassen. Es ist daher langfristig nicht die Frage, wer den besten Bericht macht, sondern wer die beste Qualitätsförderung hat.

5.4 Thesenhafte Zusammenfassung

- Eine Vielfalt von Instrumenten mit den Zielen der Qualitätsförderung in den Hochschulen, der Rechenschaftslegung, der Leistungstransparenz, des Leistungsvergleichs und der Mittelverteilung stehen kaum aufeinander abgestimmt, mit geteilter Akzeptanz und für eine eingeschränkte Öffentlichkeit nebeneinander.
- Über die Umsetzung und Nutzung der gesetzlich verordneten Lehrberichte besteht derzeit eine ausgeprägte Ratlosigkeit. Dies liegt u.a. darin begründet, daß sie eher Ausdruck politischer Interessen als eines Konzepts der Qualitätsförderung sind. Es ist unklar, welche Ziele mit den Lehrberichten verfolgt werden sollen, an welche Zielgruppen sie sich richten und was mit den Ergebnissen der Berichte geschehen soll.
- Qualitätsförderung nach dem Modell der internen und externen Evaluation von Studium und Lehre bindet Ressourcen in beträchtlichem Ausmaß. Beim derzeitigen Stand der Entwicklung fehlen Follow-up-Untersuchungen, so daß Aussagen über die Nachhaltigkeit der Effekte noch nicht empirisch belegt sind. Kurz- oder mittelfristig Veränderungen sind erzielbar. Zu klären ist allerdings, ob Kosten und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis stehen.
- Die autonome, wissenschaftliche, profilierte, wettbewerbliche und wirtschaftliche Hochschule bedarf der Konsensbildung über die Ziele der Berichterstattung, die Ebenen der Berichterstattung, der Adressaten, der Inhalte und der damit verbundenen Konsequenzen.
- Ein differenziertes und profiliertes Hochschulsystem benötigt Daten über Studierende, Personal, Studien- und Prüfungsverlauf, Ressourcen, Studienziele und Studienprogramme. Diese dienen der Rechenschaftslegung, der Steuerung, der Planung und der Außendarstellung.
- Lehrberichte sind durch den Gesetzgeber verbindlich vorgegeben. Da die Zielsetzung vielfach noch unklar ist, haben die Hochschulen den Freiraum, sie für ihre eigenen Interessen zu nutzen. Lehrberichte bieten den Fächern die Chance, sich ein intern nutzbares Instrument der Organisationsentwicklung zu schaffen. Lehrberichte können eine verbindliche, kontinuierliche Evaluationsform und die Grundlage für die Arbeit in Qualitätszirkeln sein.
- Erfolgt die Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichterstattung in dieser Form, könnten zukünftig Evaluationen nach dem Modell der internen und externen Evaluation gezielt situativ eingesetzt werden als Instrument der Qualitätsüberprüfung etwa bei der Umstrukturierung von Fächern und Hochschulen, bei der Neugestaltung von Studiengängen.

- Die fundierte Datenbasis schafft in den Hochschulen durch Evaluation und Berichterstattung die Grundlage für eine gezielte Information der Öffentlichkeit, das heißt Studienplatzbewerber, Hochschulwechsler, aber auch Eltern, Studienberater und Abnehmer werden über die Profile von Studienfächern und das Leistungsspektrum einer Hochschule informiert.

6. Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert; Pechar, Hans; Schratz, Michael (Hrsg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Entwicklung? Innsbruck, voraussichtlich 1996.
- Arbeitsgruppe "Leistungsindikatoren" der HRK/KMK-Arbeitsgruppe: Empfehlungen zu Leistungsindikatoren im Hochschulbereich. Stand 7.9.1994.
- Arbeitsgruppe "Evaluation und Leistung": Einschätzung der Wirksamkeit interner und externer Evaluation von Lehre und Studium (vorläufige Wirksamkeitsanalyse). Hannover April 1996.
- Berendt, Brigitte; Stary, Joachim: Blickpunkt Hochschuldidaktik: Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993.
- Brinkmann, Harry G.: Methoden und Zielsetzung der Qualitätsprüfung an den niederländischen Universitäten. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, Seite 345-354.
- Broek, Pieter van den: Die Qualitätswahrung (Visitatie) der Universitäten in den Niederlanden. In: Das Hochschulwesen 1996/3, Seite 183-187.
- Brooks, Colin: Qualitätsbewertung und -beurteilung im englischen Hochschulwesen. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, Seite 312-322.
- Bülow-Schramm, Margret; Reissert, Reiner: Evaluation der Lehre in Deutschland - eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung 1993/4, Seite 393-406.
- Carl v. Ossietzky Uni Oldenburg (Hrsg.): Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Hochschulen. In: Hochschulentwicklungsplanung. Nr. 32. Oldenburg, Mai 1995.
- Carstensen, Doris; Reissert, Reiner: Interne und externe Evaluation - Modell und Praxis - Eine Zwischenbilanz aus der Sicht von HIS. In: HIS GmbH (Hrsg.): Kurzinformation. A16/95. Hannover, Dezember 1995.
- CHEck up. Mitteilungen des Gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung GmbH: Internationale Konferenz Studiengebühren. Internationale Modelle und Erfahrungen. Ausg. 1, Gütersloh 1996.
- Clark, Paul M.: Qualitätsbewertung im englischen Hochschulwesen: Grundsätze, gegenwärtiger Stand und Zukunftsperspektiven. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, Seite 295-311.
- Comité National d'Evaluation: Bulletin du CNE, Paris 1988.
- Comité National d'Evaluation: Présentation, Paris 1992.
- Committee for Quality Assurance in Higher Education: Handbook for Members of Review Teams, Canberra 1994.
- Committee for Quality Assurance in Higher Education: Quality Assurance Guideline, Canberra 1994.

- Daniel, Hans-Dieter; Thoma, Michaela; Bandilla, Wolfgang: Das Modellprojekt "Evaluation der Lehre" an der Universität Mannheim: Planung und Durchführung von Befragungen in Lehrveranstaltungen. Konzeption des Modellprojekts "Evaluation der Lehre". In: Presse- und Informationsstelle der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Heinz O. Gralki, Dieter Grünh, Heidemarie Hecht: Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen. Berlin 1993, Seite 13-21.
- Daniel, Hans-Dieter: Bewertung der Lehre aus Sicht der Studierenden und Absolventen. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, Seite 160-185.
- Daniel, Hans-Dieter: Datenbedarf zur und Anfertigung von Lehrberichten. Erfahrungsbericht aus Baden-Württemberg. In: Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.): Effizienzbemessung der Hochschulausbildung auf statistischer Grundlage (Schriftenreihe „Spektrum Bundesstatistik“, Band 7). Stuttgart 1995, Seite 62-65.
- Daniel, Hans-Dieter: Evaluierung der universitären Lehre von Studenten und Absolventen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), S. 149-164.
- Daniel, Hans-Dieter: Indikatorgestützte Bewertung der Belastung und Leistung in der Lehre. In: Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.): Einsatz von Indikatoren in Forschung, Lehre und Verwaltung, Oldenburg 1996, S. 15-20.
- Department of Employment, Education and Training an Youth Affairs: Programm Two - Higher Education, Canberra 1994.
- Department of Employment, Education and Training: 1994 Educational Profiles Collection, Canberra 1994.
- Department of Employment, Education and Training: Diversity and Performance of Australian Universities (Higher Education Series, Highlights, Report No. 22, April 1994). Canberra 1994.
- Department of Employment, Education and Training: Educational Profile Data Collection. Main Submission for the 1995-97 Triennium, Canberra 1994.
- Department of Employment, Education and Training: Review of Management of Higher Education Institutions, Canberra 1995.
- Fischer-Bluhm, Karin: Evaluation von Studium und Lehre im Verbund. In: Wissenschaftsmanagement 1995, H. 4, S. 175-179.
- Fischer-Bluhm, Karin: Gemeinsam gehts besser. Evaluation im Verbund norddeutscher Hochschulen. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn 1995, D 3.3, S.1-18.
- Gralki, Heinz O.; Grünh, Dieter; Hecht, Heidemarie: Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen. In: Freie Universität Berlin (Hrsg.): Dokumentationsreihe. Nr. 20. Berlin, September 1993.
- Gralki, Heinz O.; Grünh, Dieter; Hecht, Heidemarie: Lehrevaluation an der FU Berlin - Begründung, Methoden und Techniken. In: Berendt, Brigitte; Stary, Joachim (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993. S. 113-128.
- Hegewald, Birgit; Reuke, Hermann: Wirksamkeitsanalyse zur Evaluation von Lehre und Studium an niedersächsischen Hochschulen. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Leistung:

- Einschätzung der Wirksamkeit interner und externer Evaluation von Lehre und Studium (vorläufige Wirksamkeitsanalyse). April 1996, Seite 41-52.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung - Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Frankfurt, New York 1995.
- Hochschul-Informationssystem GmbH: Abschlußbericht zum Projekt interne und externe Evaluation an ausgewählten Hochschulen in Baden-Württemberg. Hannover 1996.
- Hochschulrektorenkonferenz: Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre (Entschließung des 176. Plenums vom 3.7.1995).
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland. Nationaler Bericht (Deutsche und englische Fassung). In: Dokumente zur Hochschulreform. Nr. 105. Bonn, September 1995.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Profilbildung der Hochschulen. Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz. Teil I bis III. In: Dokumente zur Hochschulreform, 1993 ff.
- Holtkamp, Rolf; Schnitzer, Klaus: Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente. Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. In: HIS-GmbH (Hrsg.): Hochschulplanung. Bd. 92. Hannover 1992.
- Kieser, Alfred; Frese, Erich; Müller-Böling, Detlef; Thom, Norbert: Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft. Ergänzungsheft 1996/1, Seite 69-94.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulwesen. Methoden und Mechanismen. Reihe Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend Nr. 1. Brüssel 1993.
- Kromrey, Helmut: Studentische Befragung zu Lehre und Studium. Von der Lehrevaluation zur Qualitätsentwicklung. Kolloquium zur "Evaluation der Lehre" an der TU Dresden am 19. Mai 1995. In: TU Dresden (Hrsg.): "Evaluation der Lehre". Dresden 1995. Seite 67-87.
- Küchler, Tilman: Für eine verbesserte Qualität der Lehre. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Evaluation der Lehre. In: Handbuch Hochschullehre 2, D1.7. Bonn, März 1996, Seite 1-24.
- Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Umsetzung der Studienstrukturreform. Bonn 1994.
- Kultusministerkonferenz: Leistungsindikatoren im Hochschulbereich. Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen der HRK/KMK-Arbeitsgruppe "Weiterentwicklung der Struktur des Hochschulwesens" vom 6.12.1994. Bonn 1995.
- Laske, Stefan: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. A quality songline. In: Wissenschaftsmanagement, März/April 1996, Seite 91-95.
- Lüthje, Jürgen: Evaluation im Verbund. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995. Seite 148-159.
- Mertens, Ferdinand J.H.: Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems in den Niederlanden. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995. Seite 323-344.

- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Aktionsprogramm. Qualität der Lehre. Abschlußbericht. Düsseldorf, 4. Juli 1991.
- Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995.
- Müller-Böling, Detlef: Evaluation im Nordverbund. Interview mit Dr. Jürgen Lüthje, Präsident der Universität Hamburg. In: Wissenschaftsmanagement (Nr. 5), September 1995, Seite 238-241.
- Müller-Böling, Detlef: Evaluation zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung. Erscheint in: Herbert Altrichter, Hans Pechar, Michael Schratz (Hrsg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Entwicklung? Innsbruck, voraussichtlich 1996.
- Müller-Böling, Detlef: Qualitätssicherung in Hochschulen. Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, Seite 27-45.
- Präsident der Universität Hannover (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Europäische Erfahrungen, deutsche Perspektiven. Dokumentation der Tagung an der Universität Hannover am 22. und 23. September 1994. (Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 1). Hannover 1994
- Preißer, Rüdiger: "Evaluation der Lehre". Abschlußbericht zur ersten Phase des Studienreformprojekts an der Technischen Universität Berlin, April 1990 bis März 1993.
- Preißer, Rüdiger: Die Hochschule als paradoxe Bürokratie. Bewertung von Lehrveranstaltungen als der Studienreform vorläufig letzten Etappe. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1993/4.
- Preißer, Rüdiger: Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin. In: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung, 1991/4, Seite 401-429.
- Reissert, Reiner: Berichtssystem FB Landschaftsarchitektur und Umweltentwicklung der Universität Hannover. Studium und Lehre. Analyse des Studien- und Lehrbetriebs. Hannover, Januar 1994.
- Reissert, Reiner: Evaluation der Lehre - interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers. In: HIS GmbH (Hrsg.): Kurzinformation A 8/94. Hannover, September 1994.
- Reissert, Reiner: Handbuch "Berichtssystem zu Studium und Lehre" - Beschreibung eines Verfahrens zur Selbstevaluation. Hannover 1994.
- Reissert, Reiner: HIS-Dokumentation Evaluation der Lehre, Teil 1 und 2. Aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen. Hannover 1992.
- Reissert, Reiner: Lehrbericht - Grundlagen und Methoden. In: Evaluation der Lehre. Dokumentation zur Tagung an der Universität Hannover 22.-23. September 1994. Hannover 1994, Seite 81-88.
- Reissert, Reiner: Verfahrensbeschreibung der internen Selbstevaluation und der externen Begutachtung durch Peers. In: Universität Kiel; Universität Hamburg (Hrsg.): Gemeinsamer Abschlußbericht der Universitäten Hamburg und Kiel zum Pilotprojekt Evaluation in den Studienfächern Biologie und Germanistik. Kiel, Hamburg, März 1995, Seite 9-66.

- Richter, Roland: Das niederländische Modell. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung. Nr. 73. Frankfurt, 1994, Seite 41-51.
- Richter, Roland: Qualitätsmanagement im europäischen Hochschulwesen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1996, H.2, S. 165-183
- Rindermann, Heiner; Amelang, Manfred: Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE). Heidelberg 1994.
- Schmitz Prof., Walter : Evaluation der Lehre - ein Kolloquium an der Technischen Universität Dresden. Dresden, November 1995.
- Staropoli, André: Die Evaluation im Zentralstaat. Das französische Modell. In: Detlef Müller-Böling (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung - Lehre - Management. Gütersloh 1995, Seite 210-222.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Studienreform - Profilbildung - Wettbewerb. Memorandum und Aktionsprogramm. Essen 1994.
- Voegelin, Ludwig: Evaluation im Verbund norddeutscher Hochschulen. Wirksamkeitsanalyse. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Leistung: Einschätzung der Wirksamkeit interner und externer Evaluation von Lehre und Studium (vorläufige Wirksamkeitsanalyse). April 1996, Seite 7-14.
- Vroeijenstijn, Ton J.: Preparing for the Second Cycle. In: Don F. Westerheijden, John Brennan, Peter M. Maasen (Hrsg.): Changing Context of Quality Assessment. Utrecht 1994, S. 95.
- Webler, Wolff-Dietrich: Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse. In: Das Hochschulwesen, 1995/4, Seite 258-266.
- Webler, Wolff-Dietrich: Qualität der Lehre. Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen, 1992/4. Seite 153-161/169-173.
- Webler, Wolff-Dietrich: Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1996, H. 2, S. 119-148.
- Webler, Wolff-Dietrich: Qualitätssicherung in Fachbereichen - ein erster Modellvergleich. In: Das Hochschulwesen 1996/1. Seite 16-27.
- Webler, Wolff-Dietrich: Weitgehender Konsens über Hochschulevaluation. In: Das Hochschulwesen 1996/2. Seite 130-133.
- Webler, Wolff-Dietrich; Domeyer, Volker; Schiebel, Bernd: Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Studien zu Bildung und Wissenschaft. Nr. 107. Bonn, 1993.
- Webler, Wolff-Dietrich; Otto, Hans-Uwe: Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim 1991.
- Willems, J.; Gijssels, W.; de Bie, D.: Qualitätssorge in der Lehre: Leitfaden für studentische Lehrevaluation. Hrsg. v. Roland Richter. Neuwied, Kriftel, Berlin 1994.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Drucksache 1001/93. Berlin 22.1.1993.

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin, Januar 1996.

Universität Kiel; Universität Hamburg (Hrsg.): Gemeinsamer Abschlußbericht der Universitäten Hamburg und Kiel zum Pilotprojekt Evaluation in den Studienfächern Biologie und Germanistik. Kiel, Hamburg, März 1995.

7. Anlagen - Leitfäden und Frageraster

Leitfäden und Frageraster in der Bundesrepublik Deutschland

Auf Anfrage zu beziehen:

Hochschul-Informations-System GmbH
Goseriede 9
30159 Hannover
Tel. 0511/1220-290
e-mail: carsten@his.de

Verbund norddeutscher Hochschulen
Universität Hamburg
Edmund-Siemers-Allee 1
20146 Hamburg
Tel. 040/4123-6316

Zentrale Evaluationsagentur Niedersachsen
Wilhelm-Busch-Str. 22
30167 Hannover
Tel. 0511/762-8284

Veröffentlichte Leitfäden:

Hochschulrektorenkonferenz

Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland. Nationaler Bericht (Deutsche und englische Fassung). In: Dokumente zur Hochschulreform. Nr. 105. Bonn, September 1995.

Wissenschaftsrat

Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin, Januar 1996