

## **8. Evaluation von Studiengängen. Internationale Erfahrungen.**

Ziel dieses Beitrages ist es, den Stand der Evaluationsforschung im internationalen, sowie im deutschsprachigen, Bereich zu reflektieren. Für Deutschland gilt: Vor dreißig Jahren studierten fünf und gegenwärtig dreißig Prozent eines Altersjahrganges an den wissenschaftlichen Hochschulen. Trotzdem sind die Aufwendungen für Finanzmittel und Personal sogar zurückgegangen. Gleichzeitig jedoch wird eine wissenschaftliche Ausbildung an den Hochschulen immer mehr zur gehobenen Berufsausbildung und zum entscheidenden Faktor im internationalen Wettbewerb. „Wenn ich das deutsche Bildungssystem betrachte, bezweifle ich, daß es über die notwendigen Strukturen verfügt, unsere jungen Menschen hinreichend auf den internationalen Wettbewerb vorzubereiten“ (1). Die These von Prof. Peter Glotz, Ex-Staatssekretär der SPD, Fachmann für Kultur und Wissenschaft, gescheiterter Gründungsrektor an der Reformuniversität Erfurt im CDU-Land Thüringen und derzeit Professor in der Schweiz, bezüglich der deutschen Hochschulen lautet wie folgt. „Wenn wir noch ein Jahrzehnt so weitermachen wie seit 1977, dem Jahr, in dem die ‘Öffnung der Hochschulen’ beschlossen wurde, ist das deutsche Hochschulwesen international nicht mehr konkurrenzfähig“ (2). Das Problem der Universitäten ist eine Folge des Politikversagens: „Statt einer Reform der Personalstruktur gibt es immer wieder Sonderprogramme und Flickwerk“. Hinzu kommt noch, „daß fast alle Teile unseres Hochschulsystems erheblich unterfinanziert sind“ (3). Gleichzeitig warnt er zu Recht vor Verallgemeinerungen. „Es gibt nicht die Professoren (dazu müßte es ein einheitliches Selbstverständnis dieser Berufsgruppe geben), es gibt schon gar nicht die Universitäten und die Fachhochschulen“ (4).

### **8.1 Von der Elite- zur Massenuniversität**

Die Zahl der Studienanfänger an den westdeutschen Hochschulen ist zwischen 1977 und 1996 um 38 Prozent gestiegen. Das wissenschaftliche Personal nahm jedoch nur um etwa 10 Prozent zu. Die Ausgaben für die Hochschulen sanken anteilmäßig bezogen auf das Bruttosozialprodukt von 1,32 Prozent auf 0,93 Prozent. „Im internationalen Vergleich der OECD-Mitgliedsstaaten liegt die Bundesrepublik Deutschland bei den öffentlichen Ausgaben für die Hochschulen gemessen am Bruttoinlandsprodukt im Jahre 1993 auf dem fünftletzten

Platz“ (5). Die Universität München hatte im Jahre 1997 die meisten Studenten: 58.447. Knapp darauf folgt die Kölner Universität mit 57.682 Immatrikulationen. Im Durchschnitt hat jeder Professor an der Kölner Universität 119 Studierende zu unterrichten und zu prüfen (Bundesdurchschnitt der 326 deutschen Hochschulen etwa 1: 60). Noch eine Merkwürdigkeit: Gleiche Fächer kosten unterschiedliches. Hier einige Kosten pro Studienabschluß in gleichen Fach jedoch an verschiedenen Standorten:

*Psychologie*: Saarbrücken: 117.067 Mark. TU Berlin: 56.762 Mark.

*Elektrotechnik*: Darmstadt: 96.200 Mark. Kassel: 288.000 Mark.

*Magister in Germanistik*: Saarbrücken: 33.500 Mark. Hannover: 82.300 Mark.

*Wirtschaftswissenschaften*: Kassel 26.200 Mark, Hannover: 56.000 Mark (6).

Heutige Hochschulen müssen ein Masseproblem lösen, sie haben nämlich knapp ein Drittel eines Altersjahrganges wissenschaftlich auszubilden. Das Studium stellt mehr denn je eine berufliche Qualifikation dar; es bereitet auch besser auf den schwierigen Arbeitsmarkt vor, als andere Ausbildungen. Denn die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen ist immer noch niedriger als die allgemeine Arbeitslosigkeit. „Das eigentliche Problem aber liegt in der vorsintflutlichen Managementstruktur der Hochschulen“ (7). Bildungsbürokratie, Verwaltung und verbeamtete Hochschullehrer haben die Reformideen unterlaufen. Wie kann das Hochschulwesen reformiert werden? Das Rezept von Peter Glotz ist eindeutig: Mehr Wettbewerb zwischen den Hochschulen, Entbürokratisierung, Globalhaushalte, leistungsgebundene Mittelzuweisung, interne und externe Evaluation von Lehre und Forschung, Anerkennung der Tatsache, daß die Hochschulen in erster Linie gehobene Berufsausbildung und keine Elitenproduktion betreiben, Entverbeamtung sowie Differenzierung der Professorenschaft nach Leistung und Studentenversorgung.

## **8.2 Veränderte Studentenschaft**

Vielorts weiß man nicht, daß die derzeitige Struktur der Vollzeitstudiengänge den Lebensbedingungen der meisten Studierenden in Deutschland nicht entspricht. Viele Studierende arbeiten, weil sie keine Studienförderung erhalten. Andere sind seit Jahren berufstätig und studieren, um sich beruflich weiterzuentwickeln. Viele Frauen in der „zweiten Lebensphase“ haben sich immatrikuliert, um (wieder) in den Beruf einzusteigen. Die Studiendauer im Studiengang (*Fachstudienzeit*) ist inzwischen auf 5,2 Jahre im Durchschnitt gestiegen (8). Tausende andere würden gerne studieren, wenn es Fernstudiengänge oder ein

Studium am Wochenende gäbe. Die Universitäten jedoch gehen von einem Normalstudenten aus; sie schließen von samstags, 14.00 Uhr bis Montag früh und stehen fünf Monate im Jahr leer. Die schwierige Lage der Hochschulen in Deutschland hat viele Facetten: Politik- und Planungsfehler, Unterfinanzierung, ungünstige Relationen zwischen Lehrenden und Studierenden, inflexible Beziehungen zwischen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und last not least die wuchernde Bürokratie und Personalstruktur des öffentlichen Dienstes, welche moderne Steuerung nach Managementprinzipien erschwert. Die Misere an den deutschen Hochschulen wird auch kurzfristig nicht behebbar sein. So wird der Wettbewerbsnachteil gegenüber anderen Ländern noch zunehmen.

### **8.3 Andere Personalstruktur**

Hochschulen als Dienstleistungsorganisationen sowohl an Studierenden als auch an der Gesellschaft benötigen eine neue Personalstruktur. Seit einigen Jahren herrscht weitgehende Einigkeit über folgenden Sachverhalt: Die Verbeamtung auf Lebenszeit ist leistungsfeindlich und hemmt die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen untereinander. Auf Bundesebene plant man, daß die nächste Professoren-Generation nicht mehr unbedingt verbeamtet werden solle. Sie wird auch eine niedrigere Grundvergütung erhalten und darüberhinaus Zulagen nach Leistungen in Lehre, Forschung, Weiterbildung und Selbstverwaltung. Bei entsprechender Leistung und Bewährung ist dann nach mindestens fünf Jahren eine Festanstellung (in den USA: *tenure*) möglich. Zusammen mit dem Wegfall der Habilitation wird man den Hochschullehrerberuf damit stärker flexibilisieren können. Wie stehen die Professoren zu diesen Vorschlägen? Einer nichtrepräsentativen Befragung zufolge halten über 85 Prozent der Habilitierten und Professoren eine leistungsabhängige Besoldung nach Erfolgen in Forschung und Lehre für „einen guten Vorschlag“. Auch die „Einführung von Elementen des amerikanischen Hochschulsystems an den deutschen Universitäten“ würde von 69 Prozent der Befragten befürwortet. Allerdings möchten nur 46 Prozent dieser Befragten, daß die Leitung der Hochschulen „zukünftig von einem aufsichtsratähnlichen Gremium mitbestellt und kontrolliert“ werden wird („Forschung & Lehre“ 5/1997, S. 226). Professoren sind eine mehrheitlich privilegierte und konservative Berufsgruppe mit individualistischen Einstellungen. Umso mehr erstaunt diese Reformfreudigkeit. Sie entspricht allerdings einem auch positivem Selbstbild deutscher Professoren: „83 Prozent der deutschen Universitätsprofessoren halten sich für ihre Aufgaben als Lehrende gut ausgebildet bzw.

qualifiziert und sehen sich somit sogar etwas häufiger für die Lehre als für die Forschung (73 %) gut qualifiziert“ (Enders/Teichler 1995, S. 19). Ähnlich gut wird der eigene Arbeitseinsatz beschrieben. Im Semester arbeiten deutsche Universitätsprofessoren 53 Stunden in der Woche; davon widmen sie 34 Prozent ihrer Arbeitszeit der Lehre und 37 Prozent der Forschung (Enders/Teichler 1995, S. 33). Dieses ideale Selbstbild hat sicherlich auch verhindert, daß die eigene Lehre als etwas untersuchungs- und verbesserungswürdiges erachtet wurde. Die ersten Nachrichten über Bewertung von Lehrveranstaltungen kamen aus den USA. Webler/Otto gehen davon aus, daß eine „seit Jahren abnehmende Identifikation wachsender Anteile des Lehrkörpers mit den Aufgaben als akademische Lehrer“ (1991, S. 9) feststellbar ist.

#### **8.4 Vielfalt der Aufgaben von Hochschulen**

Angesichts dieser sich in Veränderung befindlichen Strukturen und Rahmenbedingungen sollte man nicht übersehen, daß die Hochschulen eine Vielfalt von gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen übernommen haben, die untereinander auch nicht widerspruchsfrei sein können:

- Sammlung, Pflege und Tradierung wissenschaftlicher Erkenntnisbestände;
- Gewinnung neuer Erkenntnisse;
- Beratung gesellschaftlicher Praxis auf dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand (Wissenstransfer);
- Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses;
- Stätte für individuelle Bildungs- und Selbstfindungsprozesse (z.B. jüngere Menschen, Frauen, Senioren);
- wissenschaftliche Berufsausbildung;
- Plazierung von Studienabsolventen/Berufsanfängern nach Noten für den Beschäftigungssektor;
- Weiterbildungsaufgaben;

Auswahl und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Webler/Otto 1991, S. 10). Bezüglich ihrer Binnenorganisation haben die deutschen Universitäten seit dem Zweiten Weltkrieg zwar mehrere Entwicklungsschübe erlebt, sind aber strukturell nicht für die teilweise neuen Aufgaben reformiert worden:

- Etwa bis 1957 knüpfte man (z.T. bruchlos) an die Vergangenheit an;

- bis 1965 blieb die Ordinarienstruktur erhalten, teilweise wurden Parallel-Lehrstühle eingerichtet;
- etwa bis 1972 kam es zum Umbau der Hochschulen (Integration der Lehrerausbildung in die Universitäten, Gruppen- statt Ordinarienuniversität u.a.).
- Dann folgte eine Phase der Verrechtlichung, Administrierung und Regulierung, um bei etwa gleichbleibenden personellen und finanziellen Ressourcen mit ansteigenden Studentenzahlen fertigzuwerden.
- Das hatte etwa bis 1983 eine erhöhte Außensteuerung, vor allem in der Forschung, zur Folge.

Ungefähr seit 1990 begann man mit der Schwerpunktsetzung von „Qualität der Lehre“ und „Regelstudienzeiten“ (Webler/Otto 1991, S. 13).

### **8.5 Um welche Qualifikationen geht es eigentlich an den Hochschulen?**

Studium und Prüfungsgeschehen sollten auf eine Steigerung von im Berufsleben wichtigen *Schlüsselqualifikationen* hinzielen; davon seien die zehn wichtigsten genannt:

1. Kommunikationsfähigkeit;
2. Kooperationsfähigkeit;
3. Flexibilität;
4. Kreativität;
5. Denken in Zusammenhängen;
6. Selbständigkeit;
7. Problemlösungsfähigkeit;
8. Transferfähigkeit;
9. Lernbereitschaft;

Durchsetzungsvermögen (Wild 1997, S. 191ff.).

Die Förderung derartiger Schlüsselqualifikationen richtet sich nicht nur gegen die tradierten Inhalte wissenschaftlicher und beruflicher Bildung, sondern sie stellt auch die herkömmlichen Vermittlungsformen von Lehre (Vorlesung, Seminar) infrage. Wie kann man es erreichen, daß die Hochschule mit ihrer veralteten Struktur diese für die Zukunft einer Gesellschaft notwendigen Inhalte, sowie Lehr- und Lernformen, vermitteln kann? Eine Annahme ist, daß die Veröffentlichung von Leistungen einzelner Hochschulen sowie die sich daran

anschließende Steuerung finanzieller und personeller Mittel sich positiv auf die Reform von Hochschulen auswirken könne.

## 8.6 Ranking in anderen Ländern

In den *USA* werden seit Anfang der achtziger Jahre Rankings der 25 am besten bewerteten Universitäten bzw. Colleges veröffentlicht. Das Ranking hat auch zur Folge, daß zu diesem gut bewerteten Hochschulen immer mehr Studierende strömen als Plätze vorhanden sind. Diese Hochschulen können sich dann erfolversprechende Studienbewerber aussuchen, was wiederum Ansehen und *Out-put* dieser Hochschulen steigern kann (Kellermann 1992, S. 212ff). So waren im Jahre 1996 an der Renomieruniversität Berkeley etwa 4.500 Bewerbungen für das Fach Ingenieurwissenschaften eingegangen; etwa zehn Prozent davon dürften sich immatrikulieren. Die Folgen dieser Auslese liegen auf der Hand. Eine ideale Betreuungsrelation, eine „Drop-out-Quote“ von unter fünf Prozent und überdurchschnittliche Leistungen. Da in den *USA* der Bundeszuschuß für die Hochschulen teilweise auf etwa ein Drittel der Aufwendungen zurückgegangen ist, mußten Studiengebühren, Zuwendungen ehemaliger Studierender sowie „*found raising*“ erhöht werden. Es wird deutlich: Das amerikanische Hochschulsystem ist nicht mit der deutschen bzw. europäischen Situation vergleichbar. Auch wenn man Teile davon übernimmt, muß das Ergebnis nicht unbedingt eine Verbesserung darstellen.

In *Großbritannien* gewann während der Thatcher-Ära in den achtziger Jahren die Qualitätsdiskussion eine große Bedeutung. Die ursprüngliche *input*-orientierte Mittelzuweisung sollte stärker an Leistungs- und *output*-orientierten Kriterien ausgerichtet werden (Richter 1996, S. 168). Auch als eine Folge dieser zunehmenden Wettbewerbsorientierung erscheint dort seit 1991 der „Good University Guide“, welcher von „The Times“ gedruckt wird. Dieser enthält eine Rangreihe mit den Bewertungen von 95 Hochschulen sowie eine Bewertung der besten und schlechtesten Fakultäten in neun Fächern. Auch Anfang der neunziger Jahre wurde in *Großbritannien* die fachhochschulähnlichen Polytechnics in Universitäten umgewandelt und zumindest in formaler Hinsicht mit den weltberühmten Traditionsuniversitäten (Oxford, Cambridge, London School of Economics) gleichgestellt. Natürlich rangieren viele ehemalige Polytechnics weiter „unten“ in der Skala, weil sie schon immer schlechter als die Universitäten ausgestattet waren. Trotzdem haben sich die Ranglisten in *Großbritannien* sehr schnell etabliert und die herkömmlichen - eher

informellen - Bewertungen abgelöst (Brookman 1994, S. 24). Das gesamte Feld ist jedoch sehr unübersichtlich. Denn zur Zeit existieren in Großbritannien insgesamt fünf verschiedene Evaluationsverfahren (Richter 1996, S. 169ff). Auch scheint in *Großbritannien* der Wettbewerb um („gute“) Studierende noch größer zu sein als in Deutschland. In *Großbritannien* ist auch aufgrund der kolonialen Vergangenheit und des Vorteils der Weltsprache der Anteil Studierender aus dem Ausland erheblich höher als in anderen europäischen Ländern. Diese ausländischen Studieninteressenten orientieren sich vorrangig an den Ergebnissen des „Good University Guide“. Auch nimmt das Interesse der kommunalen und regionalen politischen Instanzen an einer guten Universität gut, denn in einigen Städten ist die Universität der größte Arbeitgeber. Inzwischen verfügen viele Universitäten im Vereinigten Königreich über ein „Center for Teaching and Learning“, welches die hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildung des wissenschaftlichen Potentials unterstützen soll.

Das französische Hochschulwesen war schon immer stärker als das deutsche auf Wettbewerb und Leistungsvergleiche angelegt. In *Frankreich* wird die Qualität der Lehre vor allem durch das 1985 gegründete, unabhängige aber staatsfinanzierte „Comite` National d`Evaluation“ betrieben. „Neben der Erstellung von Analysen und Empfehlungen zu generellen Fragen der Hochschulpolitik liegt der Schwerpunkt der Arbeiten des CNE bei der Durchführung von Evaluationen im Hochschulbereich. Die Evaluationen richten sich zum einen auf das Gesamtsystem ‘Hochschule’ als Bildungs-, Forschungs- und Verwaltungskomplex und zum anderen auf bestimmte Studienfächer. Jede Universität wird im Durchschnitt alle acht Jahre von einem CNE-Team besucht. Aufgrund dieser Audits wird ein Bericht über die Bildungseinrichtung erstellt. Die Evaluationen sind jedoch nicht mit der Hochschulfinanzierung verbunden“ (Ministerium NRW 1997, S. 39).

In den *Niederlanden* hat die Evaluation von Studiengängen schon eine lange Tradition, die ihrerseits viele Evaluationsmodelle im deutschen Raum (z.B. ZEvA, Niedersachsen) beeinflusst hat. Es stehen mehrere hundert Mio. Gulden eines „Studierbarkeitsfonds“ für Projekte in Studium und Lehre zur Verfügung. Eine unabhängige Kommission von Fachleuten verteilt diese Mittel. „Für das Jahr 1997 wurden von den 1.090 eingereichten Projekten 923 mit insgesamt 185 Mio. gefördert. Von den 400 von den Universitäten eingereichten Projektanträgen wurden 89 % uneingeschränkt oder mit Auflagen positiv beurteilt, von den 690 Fachhochschulen dagegen nur 82,2 %“ (Ministerium NRW 1997, S. 41). Aufgrund dieses kurzen Ländervergleichs kann man festhalten: „Die direkte Knüpfung

der Mittelzuweisung an die Ergebnisse von Qualitätsevaluationen durch den Staat erscheint nicht ratsam“ (Richter 1996, S. 181).

Im Jahre 1989 kam es dann in Deutschland zur erstmaligen Veröffentlichung von Ranglisten westdeutscher Universitäten durch den „Spiegel“. Das hatte auch zur Folge, daß in den einzelnen Bundesländern mehr oder weniger verpflichtend verschiedene Maßnahmen (von Lehrberichten bis zu umfangreichen Evaluationen) für die jeweiligen Hochschulen installiert wurden. Einen Anfang bildete das Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“ im größten Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW).

### **8.7 Das Elend der Lehre**

„Es ist wohl nicht falsch zu behaupten, daß die Lehre in vielen Bereichen des deutschen Hochschulsystems eine mangelhafte Qualität besitzt und daß die Studenten an deutschen Hochschulen insgesamt nicht gut behnadelt werden“ (Neidhardt 1991, S. 283). Im Gegensatz zu den USA fehlt es in Deutschland auch an gesicherten empirischen Erkenntnissen über die Karriere von Absolventen. Vielfach orientieren sich die Hochschulabsolventen am regionalen Arbeitsmarkt. Dieser verfügt auch nicht über gesicherte Vergleichsdaten von frisch examinierten. „Es fehlen auch Absolventenorganisationen wie die amerikanischen ‘alumni’, über die sich Absolventenbefragungen relativ leicht organisieren ließen“ (Neidhardt 1991, S. 286). Von Webler (1996, S. 135ff) stammt ein Vergleich der strukturbedingten schlechteren Lehrleistungen des deutschen Hochschulsystems mit dem der USA. Vor allem die einseitig auf Forschungs-*output* orientierte Habilitation, Länge der Literaturliste aber auch die fehlende Übernahme von Kenntnissen aus der Lern- und Motivationsforschung für die Veranstaltungen sowie flankierende praktische Maßnahmen (z.B. Tutorenprogramme) scheinen die Ursachen der vergleichsweise schlechteren Resultate in Deutschland zu sein.

### **8.8 Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“ in NRW**

In Deutschland ist die Ausgestaltung der Hochschulpolitik vorwiegend eine Angelegenheit der Bundesländer; die Bundesregierung kann über das Hochschulrahmengesetz allgemeine Richtlinien erlassen. Einen Anfang in der Studienreform machte das Aktionsprogramm des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). Man wollte vor allem verlängerte Studienzeiten

reduzieren. Denn etwa 30 Prozent der Studierenden an westdeutschen wissenschaftlichen Hochschulen waren im WS 1988/89 mindestens im 15. Fachsemester, über 17 Prozent der Fachhochschulstudenten befanden sich mindestens im 10. Fachsemester. Im Durchschnitt absolvierten die deutschen Studierenden ihr Examen nach 5,2 Jahren. Es wurde unterstellt, daß die Ursachen hierfür nur in der Studienorganisation, nicht aber im veränderten Studierverhalten, Wandel in der Studentenpopulation oder in den Kürzungen der Studienförderung („BAFÖG“) lägen. Den Anfang dieses „Wiedereinstiegs“ in die Studienreform machte das Land Nordrhein-Westfalen mit dem 1990 aufgelegten Programm „Qualität der Lehre“. Aus heutiger Sicht ist dieses Programm ein zaghaftes Vorhaben zur Deregulierung bürokratisierter Studiengänge, der Verkürzung von Studienzeiten sowie der Kostensenkung. Entsprechend bescheiden waren auch die Erfolge. Prüfungsordnungen sollten nun vom Rektor und nicht mehr vom Ministerium beschlossen werden; früher hatte das teilweise mehrere Jahre gedauert. Studieninhalte wurden entrümpelt, Stundenanteile und Prüfungsanforderungen auf Minimalanforderungen umdefiniert. Die Deregulierung seitens des Ministeriums zeitigte eine neue Regulierungswut. Sogar für den Umfang von Diplom- und Magisterarbeiten wurden Richtwerte erlassen. Für die Universitäten 60 und die Fachhochschulen 40 Seiten. Dabei sollte eine Textseite 40 Zeilen mit 60 Anschlägen pro Zeile umfassen. Im Jahre 1997 erschien ebenfalls vom „Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen“ die Broschüre „Reformen und Ressourcen. Zwischenbilanz und Perspektiven des Aktionsprogramms ‘Qualität der Lehre’“. Seit 1991 hat man in NRW über 140 Mio. DM. Sondermittel aus dem Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“ an verschiedene Hochschulen/Fachbereiche zugewiesen. Für Professoren soll es besondere Lehrzulagen und bei erfolgreicher Lehre (vor allem im Grundstudium) vorgezogene Forschungsfreiemester geben. „Grundsätzlich lassen sich *drei Typen* von staatlichen Maßnahmen zur Förderung der Qualität der Lehre unterscheiden:

1. *Finanzielle Anreizsysteme*: Sie versuchen über staatliche finanzielle Anreize Projekte zu fördern, die zur Verbesserung der Qualität der Lehre beitragen können.
2. *Regulierungen*: Verordnungen und Regeln, die Universitäten und Behörden verpflichten, die Qualität der Lehre entsprechend zu berücksichtigen (z.B. Studienordnungen, Berufsreglemente, etc.).
3. *Evaluation/Audits/Assessments*: Beurteilungen der Qualität der Lehre durch externe oder interne Beteiligte und Veröffentlichung der Ergebnisse“ (Ministerium NRW 1997, S. 35).

In Deutschland dominieren bisher vor allem die beiden erstgenannten Ansätze. Bisher kennt man in den folgenden elf Bundesländern Programme bzw. Sondermittel für besondere

Leistungen in der Lehre: Nordrhein-Westfalen seit 1991, Baden-Württemberg seit 1989/1991, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz seit 1992, Niedersachsen, Schleswig-Holstein seit 1993, Hamburg seit 1993/94, Saarland seit 1994, Brandenburg seit 1996 (Ministerium NRW 1997, S. 36). Maßnahmen wie das „Aktionsprogramm“ oder die nachstehend skizzierten Initiativen um die „Lehrberichte“ lassen sich vom Ziel einer Höherbewertung der Lehre leiten. Denn „das wissenschaftliche Renommee des deutschen Professors bestimmt sich fast ausschließlich nach seinen Forschungsleistungen, nicht aber nach seinen Lehrleistungen oder gar Lehrerfolgen“ (Brunn 1991, S. 27). Auch hierbei wären neue Steuerungssysteme notwendig. Schon seit Jahren diskutiert man eine Reform oder Abschaffung der Habilitation. Weil dieses Rekrutierungsverfahren für den Hochschullehrerberuf weniger auf guten Leistungen in der Lehre, sondern vielmehr auf hervorragenden Leistungen in der Forschung fußt. Gerade bezüglich der Reform der Habilitationen sind in den letzten zehn Jahren höchstens Schönheitskorrekturen geschehen.

## 8.9 Lehrberichte

Der Beitritt der DDR zum Staatsgebiet der BRD brachte für die neuen Bundesländer die Notwendigkeit mit sich, auch ihr Hochschulwesen neu zu ordnen. Deshalb kam es vor allem in Ostdeutschland zu Reformmaßnahmen, die im Westen schon seit vielen Jahren nur diskutiert wurden. Als erstes Bundesland hat der Freistaat Sachsen in seinen Hochschulgesetzen für jeden Fachbereich/Fakultät das Amt des Studiendekans, als des Verantwortlichen für Lehre und Prüfungswesen verbindlich eingeführt. Neben der Kontrolle des Prüfungswesens und der Förderung der Qualität der Lehre ist die Anfertigung der Lehrberichte eine Aufgabe der Studiendekane. Die Berichte der Fachbereiche/Fakultäten werden dann als Gesamtlehrbericht der Universität an das Ministerium weitergeleitet. Zu Anfang des Jahres 1995 gingen dem Sächsischen Wissenschaftsminister erstmals die Lehrberichte von 14 Hochschulen des Landes zu; einige von ihnen sind über 1.000 Seiten stark. Das waren gleichzeitig die ersten Berichte überhaupt, die über die Lehre an deutschen Hochschulen verfaßt worden sind. Inzwischen sind andere Bundesländer dem sächsischen Beispiel gefolgt und haben die Erstellung von Lehrberichten als ein Instrument der Qualitätssicherung gesetzlich vorgeschrieben. Für diese Lehrberichte existieren Gliederungspunkte als Vorgaben. Auf der *Input-Ebene* werden eher quantitative Daten verlangt über Fachbereiche/Fakultäten, Personal, Sachausstattung, Räume, Studiengänge, Studienberatung, Curricula, Studienziele, Einhaltung der Regelstudienzeiten,

Noten, Studienabschlüsse. Die Lehrberichte sollen jedoch auch qualitative Informationen enthalten. Diese gehören eher zur *Output-Ebene* von Hochschulen. Darunter fallen Ergebnisse von Lehrbefragungen: Besuch, Qualität und Bewertung von Lehrveranstaltungen, allgemeine Studienzufriedenheit und Verbesserungsvorschläge. Erstmals wird auch Wert gelegt auf den Verbleib von Studienabsolventen sowie die Bewertung der Studiengänge durch Arbeitgeber. Bisher liegen noch wenige Erfahrungen über die Wirksamkeit von Lehrbefragungen vor. Es gilt jedoch als gesichert, daß Resultate von Lehrberichten als Steuerungsmittel für Studiengänge und zur Belohnung/Bestrafung von Professoren eingesetzt werden können. An der T.U. Berlin wurden 1992 knapp 100 Lehrveranstaltungen untersucht. Als allgemeines Ergebnis kann man festhalten, daß Lehrveranstaltungen umso positiver bewertet werden, je besser die Möglichkeiten zu gutem Austausch in den Veranstaltungen gegeben ist. Je formalisierter eine Lehrform (Vorlesung) oder ein Fach durch Studienordnungen (z.B. technische Fächer) geregelt ist, desto schlechter wird es bewertet, unabhängig von der persönlichen Qualifikation des Lehrenden. Fächer mit hohem Regelungsbedarf (Technik, Medizin) haben somit eine schlechtere Bewertungschance als Fächer mit geringem Regelungsbedarf (Pädagogik, Philosophie). Schon dabei wird deutlich, daß die Ergebnisse über die Fachgebiete hinaus nur sehr schwer verallgemeinerungsfähig sind. Aber auch innerhalb eines Fachgebietes müssen die vergleichbaren Faktoren stimmen. Lehrberichte bilden einen Bestandteil der größeren Evaluationen; seien sie nun als Selbstevaluation oder als Fremdevaluation durchgeführt. Allerdings darf man Lehrbefragungen und Lehrberichte nicht mit einer umfassender zu definierenden Qualitätssicherung verwechseln. Wie gestaltet sich der Stand um die Evaluationen von Hochschulen, speziell um die Evaluation von Lehre, gegenwärtig?

### **8.10 Evaluation im Hochschulbereich**

Evaluation ist die „Einschätzung des Wertes einer Einrichtung oder Maßnahme mit Methoden und Instrumenten der empirischen Sozialforschung“ (C.W. Müller 1988, S. 177).

Grundsätzlich unterscheiden wir *zwei verschiedene Typen* der Evaluation:

- *Summative Evaluation* als punktuelle Prüfverfahren zur Qualitätsfeststellung. Etwa durch „Leistungsindikatoren mit Diagnoseabsicht und Vergleichsinteresse, an deren Ende eine Entscheidung über eine Anerkennung steht, unter Umständen mit negativen Sanktionen“. Dem steht die

- *Formative Evaluation* gegenüber; sie hat eine Optimierungsabsicht und „leitet als Verfahren kontinuierlicher Qualitätssicherung durch methodische, unterstützende Informationsgewinnung einen Entwicklungsprozeß an“ (Webler 1996, S. 140).

Ihren Bedeutungsanstieg erreichte die Evaluationsforschung nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA. Sie sollte den Nutzen und Erfolg von Neuerungen im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen bewerten. Bei den Prüfverfahren zur Leistungsbewertung von Institutionen unterscheiden wir *Controlling* als einen prozeßunabhängigen, vergangenheitsbezogenen Vergleich zwischen Input und Output. In Unterscheidung dazu werden bei der *Revision* alle Aktivitäten eines Unternehmens hinsichtlich seiner Effizienz und Effektivität untersucht; diese kann als *interne* und/oder *externe* Revision stattfinden (Schenker-Wicki 1996, S. 15ff).

Grundsätzlich kann man bei der Evaluation ähnlich verfahren. So fragt die *Ex post-Evaluation* danach, was erreicht wurde, ob die Wirkung den festgesetzten Zielen entspricht. Primäre Informationsquelle hierfür sind beispielsweise Aktenanalyse oder Interviews. Die hierfür erforderliche Analysetechnik erstreckt sich von qualitativen bis zu quantitativen Methoden. Demgegenüber untersucht die *Ex ante-Evaluation*, was erreicht werden soll, welche Problemstellung relevant ist und welche mögliche Ursache ein Problem hat, aber auch, wie dieses Problem gelöst werden kann. Als Informationsquellen dazu dienen vorangegangene Evaluationen, Theorien, Expertenmeinungen oder Pilotprojekte. Als Analysetechnik kommen zur Anwendung: Simulationen, Modellierungen, ökonometrische Verfahren und Befragungen (Schenker-Wicki 1996, S. 34). Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit für Evaluationen im Bildungs- bzw. Hochschulbereich ist die Unterscheidung von:

1. *Strukturqualität*: Unter diesem Begriff wird in der Evaluationsforschung verstanden das Gesamt der zur Verfügung gestellten Strukturen: Personal und Einrichtung (z.B. Räume, Materialien). Kriterien der Strukturqualität einer sozialpädagogischen Maßnahmen sind eher quantitativer Art; folglich sind die sich daran anschließenden Bemerkungen eher *deskriptiver Natur*.
2. *Prozeßqualität* meint die Beschreibung von wesentlichen Elementen des Bildungsprozesses. Nach Möglichkeit sind dabei folgende Etappen zu beachten: Realisierbarkeit der Ziele mit der gegebenen Zielgruppe und den vorhandenen Strukturen, Planung (Grobplanung/Feinplanung), Umsetzung der Ziele, Arbeitsbedingungen auch unter Berücksichtigung von üblichen Standards von Lernprozessen im regionalen Umfeld. Im Gegensatz zur Strukturqualität ist die Prozeßqualität eher qualitativ zu bestimmen; sie ist auch *normativer Natur*.

3. *Ergebnisqualität* schließlich ist ein Kriterium, welches am schwersten evaluativ zu bestimmen ist. Die Resultate einer Bildungsmaßnahme kann man einerseits formal definieren: Etwa anhand der Verbleibequoten in einem Kurs oder der Vermittlungsquoten nach Kursende auf dem Arbeitsmarkt. Wichtig wäre es beispielsweise, die Kursveranstalter zur Führung einer Absolventenkartei zu veranlassen und diese nach Möglichkeit zu aktualisieren. Jedoch auch hier kann es zu Verzerrungen durch nicht feststellbare dritte Faktoren kommen. Andererseits kann man die Ergebnisqualität einer Bildungsmaßnahme auch inhaltlich bestimmen; beispielsweise durch eine Befragung der Teilnehmer oder der Abnehmer.

Im Sinne eines mehrdimensionalen Qualitätsbegriffs (*Total Quality Management*) sollten idealerweise bei einer Bewertung berücksichtigt werden:

- Qualität des Produkts bzw. Qualität der Dienstleistung
- Arbeitsabläufe und Arbeitsverfahren
- Arbeitsbedingungen
- Partizipationsmöglichkeiten von Mitarbeitern und Teilnehmern.

„Die Einrichtung eines Qualitätssicherungssystems ist eine der wesentlichen Aufgaben des Hochschulmanagements und Grundvoraussetzung für die Gewährung von Globalbudgets und mehr Autonomie im Hochschulbereich. Qualitätssicherung im Hochschulbereich heißt grundsätzlich, daß der Wissenschaftsbetrieb internationalen Normen genügen muß, daß den Bedürfnissen einer Volkswirtschaft bezüglich Lehre, Forschung und Dienstleistung entsprochen wird und daß die Hochschulen den von ihnen erwarteten Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Studentinnen und Studenten leisten“ (Schencker-Wicki 1996, S. 109f). Nachstehend die wichtigsten Indikatoren für den Bereich „Evaluation der Lehre“ (diese sind gleichzeitig auch zentrale Themen der Lehrberichte):

- Anzahl der Fachrichtungen;
- Bewerbungen pro Studienplatz und Fachrichtung;
- Durchschnittsnoten;
- Betreuungsverhältnis;
- Durchschnittsalter der Studierenden;
- Durchschnittliche Studiendauer;
- Anzahl der Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter;
- Anzahl und Art der Studienabschlüsse;
- Examenserfolgsquoten;

- Doktoranden, Promotionen, Habilitationen;
- Abbruchquoten;
- Fachwechslerquoten;
- Weiterbildungs- bzw. Aufbaustudiengänge;
- Absolventenbefragung ein, fünf und mehr Jahre nach dem Examen.

Diese Daten können nun gewichtet und in einer speziellen Lehr-Leistungsbilanz dargestellt werden (Schenker-Wicki 1996, S. 115ff). Bei qualitativer bzw. prozeßorientierter Evaluation ist es wichtig, daß „lernfähige Strukturen“ vorhanden sind. Das heißt, daß die durch die Evaluation gewonnenen Ergebnisse sofort in den Alltag der beforschten Institution zurückgegeben werden sollten. Dort müßten jedoch Bedingungen vorhanden sein, die innovationsfähig und auch innovationswillig sind. Evaluation und flexible, lernfähige Organisationen bedingen einander.

### **8.11 Ergebnisse der „Spiegel-Studie“ von 1993**

Im Jahre 1993 wurde eine weitere, umfangreiche Untersuchung über die deutschen Hochschulen durch den „Spiegel“ publiziert. Vor allem die kleinen und mittelgroßen Universitäten wie beispielsweise Konstanz, Passau, Bielefeld, Düsseldorf, Duisburg oder Siegen bekamen gute Noten. Schlecht haben die großen und alten Universitäten wie Bonn, Köln, München oder Münster abgeschnitten. Die beste ostdeutsche Universität hatte gleichzeitig die wenigsten Studierenden. Es handelte sich um die T.U. Ilmenau in Thüringen, mit 2.800 Immatrikulationen. Attraktivität eines Studienganges bzw. einer Universität scheint auch ein Problem der Größe, also der Anzahl der Studierenden im betreffenden Fachgebiet, zu sein („Der Spiegel“ 16/1993, S. 80ff). Nun war ein jahrzehntealtes Tabu gebrochen. Weitere Programme, gesetzliche Grundlagen, Fachtagungen und Publikationen folgten. Es ging nun nicht mehr darum *ob*, sondern nur noch *wie* die Lehre an den Hochschulen evaluiert werden sollte. Qualitätsmanagement und Qualitätsevaluation sind seitdem ein zentrales Thema der Hochschuldiskussion in Deutschland. Dem stand jedoch in der täglichen Praxis die „eigentümliche Beharrlichkeit“ entgegen, mit der in Deutschland an der „Humboldt“schen Idee der Universität“ festgehalten wird, „obwohl Rahmenbedingungen und Strukturen der klassischen deutschen Universität von der Wirklichkeit überholt sind (beispielsweise: Bildung vs. Berufsausbildung; Elite- vs. Massenuniversität; ganzheitlicher Wissenschaftsbegriff vs. fachwissenschaftliche Ausdifferenzierung und Spezialisierung)“ (Habel 1995, D 1.5, S. 3).

Eine Untersuchung weist daraufhin, daß die Ergebnisse der „Spiegel-Rangliste“ sich auf das Wahlverhalten der Studierenden bezüglich Fach und Ort ausgewirkt haben (Balke u.a. 1991, S. 307ff).

## 8.12 Institutionalisierung von Evaluationsverfahren

Die jährlichen Lehrberichte der Dekane bzw. Studiendekane enthalten im Sinne *interner Evaluation* vor allem eine Zusammenfassung von allgemeinen Daten über die Studiensituation (Prüfungsergebnisse, Notendurchschnitte, Regelstudienzeit u.a.) sowie Ergebnisse von Lehrbefragungen. Diese werden dann vom Prorektor für Studium und Lehre für die gesamte Hochschule zusammengefaßt und an das Ministerium weitergeleitet. Von dieser internen ist die *externe Evaluation* zu unterscheiden. Diese soll in der Regel nur alle drei bis fünf Jahre stattfinden; sie wird von einer außenstehenden Gruppe vorgenommen. Die Ausführung der Evaluation kann höchst unterschiedlich sein. Beispielsweise im *Evaluationsverbund* zwischen mehreren Hochschulen bzw. Fakultäten. „Die Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock haben sich 1994 zum ‘Verbund Norddeutscher Universitäten für die Evaluation von Studium und Lehre’ zusammengeschlossen und in Anlehnung an Erfahrungen der niederländischen Universität Groningen ein Evaluationskonzept entwickelt, das sie gegenwärtig erproben. Unterstützt werden sie dabei vom Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE), das ebenfalls 1994 von der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann-Stiftung gegründet wurde“ (Habel 1995, D 1.5, S. 13). Hauptgegenstand der Untersuchung sind hierbei neben den Lehrberichten noch Studien- und Prüfungsordnungen, Befragungen von Absolventen und Arbeitgebern, aber auch Gespräche mit Studierenden und Lehrenden, der Fakultäts- und Hochschulleitung. Teilweise werden diese externen Evaluationen auch von dazu spezialisierten Dienstleistern vorgenommen. Das können Unternehmensberatungen auf dem freien Markt, Zentren für Hochschuldidaktik (z.B. an der Universität Bielefeld) oder eigens gegründete Zentrale Evaluationsagenturen einzelner Bundesländer (z.B. ZEvA in Hannover) sein. Vor allem die Evaluationsagenturen bieten maßgeschneiderte qualitative und quantitative Erhebungen an, die von Expertengesprächen und Peer-Bewertungen unterstützt werden. Diese Verfahren und ihre Resultate stehen im Gegensatz zu den eher grobschlächtigen Befragungsergebnissen in den Medien unter dem Titel „Welche Uni ist die Beste?“ (z.B. „Der Spiegel“, 1989, 1992; „Focus“ 1993/1997, „Der Stern“ oder von „Stiftung Warentest“ im Jahre 1998) liegt das Ziel

dieser Evaluationsverfahren nicht so sehr in einer problematischen Rangreihe (*Ranking*) sondern in einem *dialogischen Verfahren* der Experten mit der jeweiligen Fakultät bzw. Fachbereich. Nicht nur in dieser Zielsetzung, sondern auch in den Gesprächen zwischen Experten/Peers und Vertretern der jeweiligen Studiengänge treten dann schon mehr oder minder geplante Elemente von Gruppenberatung zutage. Denn um einen Studiengang in seinen Eigenheiten, seiner Geschichte, Kultur, Schwerpunkten, Schwierigkeiten und Potentialen wirklich zu verstehen, muß man mit den Menschen, die dort tätig sind (Lehrende, Studierende, Verwaltungskräfte) in eine beraterische Beziehung treten und strukturierte Formen des Austausches finden. Die so gewonnenen Ergebnisse können dann allerdings nicht mehr so einfach in eine schlagzeilenträchtige aber auch zweifelhafte „Rangreihe“ gebracht werden. Mit anderen Worten: In dem Maße, wie man sich für qualitative Verfahren bei der Hochschul-Evaluation entscheidet, hat man es mit Beratungsformen zu tun, wie wir sie aus Supervision, Gruppendynamik, Team-, Institutions- und Organisationsberatung schon seit Jahren praktizieren. Derartige Evaluationen sind im „Spannungsfeld zwischen externer Kontrolle und interner Entwicklung in einer Mittelposition angesiedelt“. Oder, wie man auch sagen kann, zwischen „*top down*“ und „*bottom up*“-Management (Bauer/Franke-Wikberg 1992, S. 144). So gesehen hat die immer häufiger praktizierte qualitativ orientierte Evaluation von Studiengängen und Hochschulen ein neues Anwendungsfeld von Supervision und Organisationsberatung geschaffen. Denn die „Nachfrage nach sozialwissenschaftlich gestützter Evaluation wird in der Bundesrepublik Deutschland weiter zunehmen“ (Wottawa/Thierau 1990, S. 167). Einige Autoren sprechen sogar davon, daß sie die „Entwicklung einer neuen Profession des ‘Evaluators’“ abzeichnet was sich u.a. an der Gründung mehrerer Berufsorganisationen aufzeigen läßt (Wottawa/Thierau 1990, S. 60). Dabei ist es notwendig, daß Evaluatoren und Peers selbst über Kompetenzen auf dem Sektor von Gruppen-, Team- und Organisationsberatung verfügen und sich auch im plötzlich entstehenden Geflecht von Interessen selber eine Gruppenidentität gegenüber den zu beratenden Personen und Institutionen entwickeln können.

### **8.13 Zwischenbilanz von Evaluationserfahrungen**

Niedersachsen ist bislang das einzige Bundesland, welches eine flächendeckende Evaluation seiner Hochschulen betreibt. Innerhalb der letzten beiden Jahre fanden dort statt:

- *Selbstevaluationen*: In Anglistik und Romanistik (5 Universitäten), Geographie (4 Universitäten), Elektrotechnik (2 Universitäten), Geophysik und Geoökologie (2 Universitäten) sowie
- *Peer-reviews*: In Elektrotechnik (5 Fachhochschulen und in Bremen), Chemie (6 Universitäten), Geschichte (5 Universitäten), Sozialpädagogik (2 Universitäten und 7 Fachhochschulen), Bauingenieurwesen (2 Universitäten und 4 Fachhochschulen).

Oftmals haben diese Fachbereiche diese Evaluation zum Anlaß genommen, erstmals eine systematische Analyse ihrer Situation in Lehre und Forschung vorzunehmen. „In vielen Fällen wurden durch die Selbstevaluation bereits bekannte oder erahnte Probleme aus einer Tabuzone herausgeholt und zum Gegenstand fachbereichsinterner Diskussionen gemacht. Bei der Beschreibung von Ausbildungs- und Bildungszielen üben die Fächer bisher eine gewisse Zurückhaltung und ziehen sich nicht selten auf Studien- und Prüfungsordnungen zurück“ (Seidel 1997, S. 16). Insgesamt kann man feststellen, daß der Evaluationsprozeß „ernst genommen wird“. Vor allem die Gespräche der externen Gutachter haben teilweise Beratungscharakter. „Die Peer-review bricht durch die Gespräche der Fachbereichsmitglieder mit den Gutachtern häufig verkrustete Strukturen im Fach auf und stärkt oftmals den reformorientierten Lehrenden den Rücken“. Schon nach Abschluß der Selbstevaluation wird seitens der Fächer das Verfahren „als hilfreich für die Fortentwicklung und Qualitätssicherung“ bewertet. Auch die Frauenförderung „geht mit ihren Anliegen in der Regel gestärkt aus der Evaluation hervor“. Allerdings konnten die Studierenden „bisher nicht in ausreichendem Maße“ an den Evaluationen beteiligt werden (Seidel 1997, S. 17).

An der Universität Mannheim hat ein Modellprojekt zur „Evaluation der Lehre“ stattgefunden. Erhoben wurden:

- Individuelle Studienvoraussetzungen (Abiturnote, Praxiserfahrungen);
- Allgemeine Zufriedenheit mit den Studienbedingungen;
- Beurteilung der Dozenten;
- Soziobiographische Merkmale der Hörer;
- Zufriedenheit mit den Dozenten;
- subjektiver Lernerfolg;
- Prüfungserfolg (Daniel u.a. 1995, S. 86).

Interessant sind folgende Ergebnisse: „Die Zufriedenheit der Studierenden mit der Vorlesung korreliert in hohem Maße mit der fachlichen, didaktischen und sozialen Kompetenz des Dozenten“ (Daniel 1995, S. 99). Umgekehrt sind schlechte Beurteilungen von Lehrveranstaltungen „vor allem auf Defizite in der Vermittlung des Lernstoffes

zurückzuführen“ (Daniel 1995, S. 103). Weiterhin macht es einen Unterschied, „ob Studierende eine Lehrveranstaltung ausschließlich gezwungenermaßen besuchen“ oder ob sie aus eigenem Antrieb teilnehmen (Kromrey 1995, S. 108). Veranstaltungen ohne Prüfungs- und Klausurdruck werden fast doppelt so häufig positiv bewertet wie Pflichtveranstaltungen (S. 109). Eine Reihe von Hintergründen für die Bewertung von Lehrveranstaltungen liegen nicht bei den Dozenten sondern im Studienverhalten: „Wer als Dozent oder Dozentin vor freiwilligen Hörern mit Wahlmöglichkeiten zwischen Angebotsalternativen lehren darf, wessen Hörer persönliches Interesse mitbringen, wessen Hörer regelmäßig vor- und/oder nacharbeiten und die Veranstaltung regelmäßig besuchen und wessen Hörer ‘studien erfahren’ sind, erhält um 3,6 Punkte positivere Urteile als der Kollege oder die Kollegin mit entgegengesetzter Konstellation“ (S. 123).

#### **8.14 Widerstände gegen Evaluationen**

Bei den genannten Vorhaben muß man jedoch mit offenen und mehr noch mit verdeckten *Widerständen* rechnen:

- *Die Gruppeninteressen an der Hochschule*: Hochschullehrer, Studierende und Instanzen der Hochschulleitung: Jede Person und jede Gruppierung möchte eher Veränderungen auf Kosten der anderen. Schon die bisherige Praxis von Evaluationen zeigt diese
- *Instrumentalisierung von Forschungsergebnissen*: Aus den Ergebnissen wird das herausgepickt, was die eigene Position und Argumentation erhärtet; widersprechende Ergebnisse werden ignoriert oder angezweifelt.

Angesichts erwarteten Schwierigkeiten und Widerstände gegen die Evaluation stellt sich zu Recht die Frage, was passieren könnte, wenn Fakultät bzw. Fachbereich eine Evaluation verweigern oder wenn die Ergebnisse negativ sein sollten.

#### **8.15 Welche Konsequenzen sollen Evaluationsergebnisse haben?**

Bei den verschiedenen deutschen Evaluationsagenturen herrscht Übereinstimmung darüber, daß die Evaluation erst einmal für die Hochschule selber da sein sollte. Deshalb habe sie ohne staatliche Mitwirkung stattzufinden. Egal ob eher qualitativ oder quantitativ, ob mit externen *peers* oder nur als interne Überprüfung, Evaluation sollte beim ersten Male nicht direkt

Belohnungs- und/oder Bestrafungseffekte auf der Haushaltsebene mit sich führen. Am besten wäre es, wenn die Hochschulen selber von diesen Qualitätsbeurteilungen sowie den Lehrberichten profitieren. Sie sollten dann einige Jahre Zeit haben, sich intern zu reorganisieren und die in den Untersuchungen beschriebene Mängel auszumerzen. Nach einer derartigen Periode, kommt es sicherlich zu einem „Stufenplan“ der eine „leistungsorientierte Mittelvergabe“ vorsieht. Wenn allerdings die Evaluation folgenlos bleibt, „ist sie sinnlos“ beschreibt der Sächsische Wissenschaftsminister Meyer diesen Sachverhalt („Kölner Stadt Anzeiger“ 4.1.1997). Bei extrem reformunfähigen oder reformunwilligen Fakultäten bzw. Fachbereichen kann ein Ministerium jedoch unter den Bedingungen einer verbeamteten Professorenschaft wenig bewirken. Solange die Entscheidungsträger nicht die negativen Folgen ihres Verhaltens persönlich zu spüren bekommen, bleibt es bei Mittelkürzungen und der Verweigerung von neuen Personalstellen. Evaluation unter den kommenden Wettbewerbsbedingungen von Studiengängen ist nur effektiv, wenn sie mit einer Reform der Organisations- und Personalstruktur der Hochschulen parallel geht.

### **8.16 „Ranglisten: nichts als Lügen“**

So lautet die Überschrift eines Artikels über die Ranking-Situation in Großbritannien (Brookman 1994). Auch bei uns gibt es Hinweise auf „Ranking-Mißbrauch“. Während früher eher informelle Systeme wie Legenden, Vorurteile und Gerüchte als Bewertungsmaßstab für Hochschulen und Studiengänge galten, nimmt man nun an, daß die Ergebnisse von Evaluationen eher zu „objektiven“ Urteilen führen werden. Dem muß jedoch nicht immer so sein. Wer „unten“ landet zweifelt Verfahren und Ergebnis der Evaluation an, findet Ursachen die außerhalb der eigenen Verantwortung liegen oder hüllt sich in Schweigen. Wer sich im Ranking „oben“ wiederfindet, nimmt das Ergebnis als Bestätigung der eigenen Strategie. Im folgenden einige Erfahrungen aus verschiedenen Ländern, wie man *Ranking-Ergebnisse mißbrauchen* kann, auch wenn die Ergebnisse auf falschen Messungen beruhen.

- Ein großer, bis dahin allgemein als „chaotisch“ bekannter Fachbereich einer Fachhochschule in NRW veranstaltete eine Lehrbefragung. Daran hatten acht der 25 hauptbeuflichen Lehrkräfte teilgenommen. Auf der informellen Ebene galten diese Lehrkräfte als engagiert, informiert und gute Dozenten. Viele der Lehrkräfte, die nicht an der Befragung teilgenommen hatten, galten bei den Studierenden als „schlecht“ und nicht engagiert. Die acht Professoren erhielten insgesamt gute bis sehr gute Noten. Der Dekan

veröffentlichte das Ergebnis ohne Bezugswahlen in der Presse; die Ministerin überwies dem Fachbereich eine finanzielle Zuwendung. In Wirklichkeit war das Ergebnis überhaupt nicht repräsentativ und verschleierte die schlechte Ausbildungssituation an diesem Fachbereich.

- Die Studierenden des Faches Politikwissenschaft der Oldenburger Universität hatten in der Fachschaft beschlossen, die Fragebögen für „Focus“ kollektiv positiv auszuwerten, weil sie sich davon mehr Studierende und eine erhöhte Mittelzuweisung versprachen. So kam es, daß dieser Studiengang in der *Focus*-Befragung (23/1997) unter 40 Bewerbern auf Platz sechs landete. „Focus“ hat diese Manipulationen nicht bemerkt. Daneben attestierten die Studierenden den *Focus*-Mitarbeitern noch unsaubere Recherche-Methoden. Es wurden nämlich Studierende eines anderen Studienganges mit verrechnet („Frankfurter Rundschau“ 8/1997). Da das Ergebnis durch Manipulation und fehlerhaftes Arbeiten „besser“ wurde, kam es natürlich nicht zum Protest durch offizielle Stellen der Hochschule.
- Auch die Bewertung der Pädagogik-Studiengänge von „Focus“ war fehlerhaft. Das durchschnittlich gute Ergebnis der Pädagogik an der T.U. Chemnitz beruhte auf schlampiger Untersuchungsarbeit der *Focus*-Mitarbeiter. Hier wurden mehr als zehnmal so viele wissenschaftliche Mitarbeiter und Professoren für die Pädagogik in Rechnung gestellt, als wirklich in diesem Bereich tätig waren. An der Universität Potsdam soll es im Bereich Pädagogik sogar mehr wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrende als Studierende geben - so jedenfalls *Focus* (Nr. 24/1997).

Soweit ein kurzer Einblick in die schier unbegrenzten Fehler- und Manipulationsmöglichkeiten von Evaluationen und Rankings. Vernichtend ist das Urteil der Fachschaftsangehörigen der Oldenburger Politologen. Sie halten „Uni-Rankings“ für „nichts weiter als Beschäftigungstherapie für die beauftragten Meinungsforschungsinstitute und Schmuck für profilsüchtige Universitätsangehörige. Sie sorgen mehr für Verwirrung, als daß sie Orientierungshilfen geben könnten („Deutsche Universitäts Zeitung“ 9/1997). Das Gefährliche an einer solchen Untersuchung bleibt jedoch, daß Lehrende, Politikerinnen/Politiker und Planerinnen/Planer weitreichende Konsequenzen aus diesen fiktiven Ergebnissen ziehen und sie zur Begründung von Entscheidungen heranziehen“ (Frankfurter Rundschau 8/1997). So erscheint vielen Fachleuten das „Ranking“ von Lehr- und Forschungsevaluationen als ein „Zahlenspiel mit Tücken“ (Himmelrath 1997). Auch in anderen europäischen Ländern scheint man mit Rankings teilweise negative Erfahrungen gemacht zu haben (Brookman 1994).

### 8.17 Überregulierung im Hochschulwesen

Vor allem in Deutschland haben in den letzten Jahren die bürokratischen Vorschriften für das Hochschulwesen so zugenommen, daß jetzt auch von politischer Seite aus eine Deregulierung gefordert wird. An einigen Hochschulen entscheiden sogar die Ministerien bei der Besetzung von zeitgebundenen Assistentenstellen mit. Selbst Verträge für wissenschaftliche Hilfskräfte, die oft nur semesterweise laufen, müssen mehrere bürokratische Instanzen passieren.

Teilweise kommen die Bewilligungen erst nach Beginn der Laufzeit und es müssen unter der Hand andere Arbeitszeiten vereinbart werden. Bestimmte Bereiche des Studienbetriebes lassen sich nur durch Umgehung und Nicht-Beachtung der Verwaltungsvorschriften managen. Informelle Systeme blühen und wuchern überall. Mancherorts ist der Arbeitsaufwand für die Verwaltung personeller und finanzieller Ressourcen einer Drittmittelforschung genauso aufwendig wie die eigentliche Forschung selber. Viele Professoren verzichten deshalb auf diesen Verwaltungsaufwand und forschen im Rahmen der Nebentätigkeit direkt außerhalb der Hochschulen.

*Kann man eine ministerielle Anfrage noch ernstnehmen, wenn diese vom 1. Dezember datiert und eine dringende schriftliche Beantwortung bis zum 10. Dezember verlangt wird? Die Eingangsstempel verraten, daß dieses Schreiben jedoch erst Anfang Januar des Folgejahres das Ministerium verlassen hatte. Innerhalb der Hochschulen benötigte es über den Instanzenweg Kanzler, Rektor, Dekanate, Institute nochmals ungefähr vier Wochen, bis es dann bei den Professoren ankommt. Zu diesem Zeitpunkt sind viele Professoren schon nicht mehr regelmäßig an den Hochschulen, weil die Vorlesungszeit zuende gegangen war. Teilweise sind dann auch viele derartige Anfragen gegenstandslos geworden. Oft werden viele Anfragen absichtlich falsch oder als gegenstandslos („Fehlanzeige“) beantwortet, um weiteren zeitraubenden Nachfragen zu entgehen.*

„Der Staat braucht künftig zum Beispiel nicht mehr über Details von Fachbereichseinteilungen zu entscheiden. Auch die Einrichtung von ‘An-Instituten’ können die Hochschulen selber vornehmen, desgleichen die Ernennung von Gast- und Vertretungsprofessoren. Rektorat und Dekane sollen im Interesse einer effizienten Selbstverwaltung gestärkt werden“ so die Wissenschaftsministerin von Nordrhein-Westfalen Anke Brunn im „Kölner Stadt-Anzeiger“ vom 26.11.1996.

### 8.18 Neue Managementstrukturen für Hochschulen

In Deutschland werden auch in Zukunft die meisten Hochschulen in staatlicher Trägerschaft bleiben. Nach Meinung vieler Experten ist das vorherrschende System der Verwaltung zu

teuer, ineffizient und leistungsfeindlich. Um zu einer zeitgemäßen Managementorientierung zu gelangen, wird man angesichts der zunehmenden Wettbewerbsbedingungen insbesondere die folgenden drei Prinzipien beachten müssen: Es ist eine neue (1) *Zielorientierung* notwendig: Bei Anwendung des „Neuen Steuerungsmodells“ für die Hochschulen müßten sich folgende Neuerungen ergeben:

- Kontraktmanagement zwischen der Wissenschaftsbehörde und der Universität; dieses beinhaltet vor allem eine Zielvereinbarung sowie eine Zielkontrolle;
- Zentraler Steuerungs- und Controllingbereich;
- Übergang von der Input- zur Outputsteuerung;
- Delegation von Entscheidungsbefugnissen nach „unten“;
- Fach- und Ressourcenverantwortung werden zusammengeführt;
- Qualitätsmanagement sowie
- Aktivierung von Wettbewerbselementen

(Oechsler/Reichwald 1997, S. 282). Die Hochschule wirtschaftet künftig mit einem Globalhaushalt; hierzu laufen derzeit z.B. in Niedersachsen schon einige Modellprojekte. „Die Höhe der globalen Zuweisung richtet sich nach *quantitativen Outputzahlen* (z.B. Anzahl der Studenten, Anzahl der Absolventen, Forschungsprojekt) und nach *qualitativ* vereinbarten *Zielen* zur Förderung von Innovationen. Durch diese Delegation der Ressourcenkontrolle bleibt es der Universität selbst überlassen, wo und auf welche Weise die Mittel eingesetzt werden. Damit erhöht sich die Flexibilität enorm“ (Oechsler/Reichwald 1997, S. 283). Abgesehen von einer Sockelfinanzierung geht die weitere Mittelausgabe über Anreize, Ziele und Evaluationen. Wettbewerb zwischen den Hochschulen wie auch innerhalb verschiedener Fachgebiete einer Hochschule tun ihr übriges. Damit ist auch eine (2) *Stärkung der Autonomie* von Hochschulen beabsichtigt. Statt dirigistischer Eingriffe von „oben“ hat ein Aufsichtsrat (*board*), der zwischen Ministerium und Hochschule geschaltet ist, eine neue Steuerungsfunktion. Ihm gehören Vertreter des Ministeriums, der Region, der Kommune, potentieller Abnehmer sowie anderer Interessengruppen an. Die Hochschulleitung ist für die Gesamtzielausrichtung verantwortlich. Deshalb schließt sie Zielvereinbarungen mit den Fakultäten, Fachgebieten, Instituten bzw. Lehrstühlen ab und stellt dafür geeignete Ressourcen zur Verfügung. „Der Kanzler leitet die Servicebereiche Finanzen, Personal und Controlling und hat zusammen mit dem Präsidenten/Rektor Ressourcenkompetenz“ (Oechsler/Reichwald 1997, S. 283). Statt der bisher bekannten Konfliktlinie zwischen Ministerium und Hochschule/Fakultäten/Professoren kommt es zu einer neuen Konstellation von Konflikten zwischen der Hochschulleitung und den verschiedenen Subsystemen der

jeweiligen Hochschule. Als drittes Element in diesem Konzept einer management-orientierten Hochschule muß die (3) *Prozeßverantwortlichkeit* gegeben sein. Zusätzlich zu ihren bisherigen Aufgaben werden der Dekan bzw. der Studiendekan als jeweilige Prozeßverantwortliche für Forschung bzw. Lehre eingesetzt. In dieser Funktion führen sie die Zielvereinbarungen mit „oben“ (Ministerium bzw. Hochschulleitung) und „unten“ (Fakultäten/Fachbereichen bzw. Instituten oder Lehrstühlen).

*Zusammenfassend* kann festgehalten werden:

- Die Mittelverteilung über globale Budgets orientiert sich an Outputgrößen;
- die Hochschulen werden über ein Koordinationsinstrument von Zielvereinbarungen und Zielkontrolle gesteuert;
- diese neuen Managementstrukturen setzen an bei Führung, Organisation, Steuerung und Kontrolle von Leistungsprozessen;
- die Freiheit von Forschung und Lehre bleibt dabei unberührt (Oechsler/Reichwald 1997, S. 284f).

### **8.19 Anmerkungen**

1. Jochen Kienbaum. In: *Forschung & Lehre* 6/1997, S. 294.
2. Peter Glotz (1996): *Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten*. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt, S. 10.
3. Michael Daxner (1996): *Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision*. Reinbek: Rowohlt, S. 18.
4. op. cit. p. 22.
5. J. Lange: *Transparenz und Effizienz. Veränderte Rahmenbedingungen für die Hochschulen*. In: Hollerith, J. (Hg.) (1997): *Leistungsfähige Hochschulen - aber wie?* Neuwied: Luchterhand, S. 2.
6. Wetzlaer *Neue Zeitung* 16.7.1997.
7. Glotz op. cit. p.50.
8. *Forschung & Lehre* 2/1998, S. 58

### **8.20 Literatur**

- Altrichter, H./Schratz, M. (Hg.) (1992): *Qualität von Universitäten*. Wien: Österreichischer Studienverlag.
- Balke, S. u.a. (1991): *Auswirkungen der Spiegel-Rangliste westdeutscher Hochschulen auf die Wahl des Studienorts*. In: Webler, W.-D./Otto, H. U. (Hg.) (1991): *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, M./Franke-Wikberg, S. (1992): *Evaluation im schwedischen Hochschulwesen. Trends, Erwartungen und Risiken*. In: Altrichter, H./Schratz, M. (Hg.): *Qualität von Universitäten*. Wien: Österreichischer Studienverlag.

- Belardi, N. (1992): Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann.
- Belardi, N. (1996): Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg: Lambertus.
- Brookmann, J. (1994): Ranglisten - nichts als Lügen. In: Deutsche Universitäts Zeitung 14.
- Brunn, A. (1991): Maßnahmen des Landes NRW zur Verbesserung der Lehrqualität. In: Webler, W.-D./Otto, H. U. (Hg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Beltz.
- Daniel, H.D. u.a. (1995). Das Modellprojekt „Evaluation der Lehre“ an der Universität Mannheim. Teil 1. In: Peter Ph. Mohler (Hg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster: Waxmann.
- Daniel, H.D. (1995): Das Modellprojekt „Evaluation der Lehre“ an der Universität Mannheim. Teil 2. In: Peter Ph. Mohler (Hg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung. Münster: Waxmann.
- Daxner, M. (1996): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek: Rowohlt.
- Enders, J./Teichler, U. (Hg.) (1995): Der Hochschullehrerberuf. Neuwied: Luchterhand.
- Enders, J./Teichler, U. (1995): Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs. In: Enders, J./Teichler, U. (Hg.) (1995): Der Hochschullehrerberuf. Neuwied: Luchterhand.
- Früchtel, F. (1995): Evaluierung in der sozialen Praxis. St. Augustin: Asgard.
- Glötz, P. (1996): Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt.
- Habel, E. (1995): Hochschulen zum Rapport. Erfahrungen mit internen Lehrberichten und Lehrberichten nach Hochschulgesetz an der Universität Dortmund. In: Evaluation der Lehre. Band 1. Stuttgart: Raabe.
- Heiner, M. (Hg.) (1988): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Heiner, M. u.a. (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Himmelrath, A. (1997): Zahlenspiel mit Tücken. In: Deutsche Universitäts Zeitung 9.
- Hoebink, H. (Hg.) (1997): Perspektiven für die Universität 2000. Neuwied: Luchterhand.
- Höllinger, S./Steinbacher, W. (1992): Selbstorganisation und Management gegen Bürokratie. In: Altrichter, H./Schratz, M. (Hg.): Qualität von Universitäten. Wien: Österreichischer Studienverlag.
- Kellermann, P. (1992): Ranking- und Review-Verfahren in den Vereinigten Staaten. In: Altrichter, H./Schratz, M. (Hg.): Qualität von Universitäten. Wien: Österreichischer Studienverlag.
- Kromrey, H.: Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? . In: Peter Ph. Mohler (Hg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster: Waxmann.
- Lange, J.: Transparenz und Effizienz. Veränderte Rahmenbedingungen für die Hochschulen. In: Hollerith, J. (Hg.) (1997): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Neuwied: Luchterhand.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1991): Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“. Düsseldorf.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1997): Reformen und Ressourcen. Zwischenbilanz und Perspektiven des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“. Düsseldorf.
- Peter Ph. Mohler (Hg.) (1995): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster: Waxmann.
- Müller, C.W. (Hg.) (1978): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Müller, C.W. (1988): Evaluierung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz.

- Mullen, E. et al. (1982): *Evaluation of Social Intervention*, San Francisco.
- Neidhardt, F.: (1991): Evaluationsversuche im Lehrbereich der Hochschule. In: Webler, W.-D./Otto, H. U. (Hg.): *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. Weinheim: Beltz.
- Neuberger, O. (1995): *Mikropolitik*. Stuttgart: Enke.
- Neuweiler, G. (1997): Masse und Elite. Zur Rolle der Universitäten. In: Hoebink, H. (Hg.) (1997): *Perspektiven für die Universität 2000*. Neuwied: Luchterhand.
- Oechsler, W. A./Reichwald, R. (1997): Managementstrukturen an deutschen Universitäten. In: *Forschung und Lehre* 6.
- Rau, E. (1995): *Evaluation der Hochschullehre. Evaluation of Teaching in Higher Education*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Richter, R (1996): Qualitätsmanagement im europäischen Hochschulwesen. Drei Variationen über ein Thema: In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft* 2.
- Schenker-Wicki, A. (1996): *Evaluation von Hochschulleistungen*. Wiesbaden: Deutscher Union Verlag.
- Schreyögg, G. (1996): *Organisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Seidel, H. (1997): Zwei Jahre flächendeckende Evaluation von Lehre und Studium in Niedersachsen. In: *Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEVA)*. Hannover.
- Spiegel, H. v. (1993): *Aus Erfahrung lernen*. Münster: Votum.
- Der Spiegel (Hg.) (1990): Welche Uni ist die beste? In: *Der Spiegel* Nr. 50/1990.
- Der Spiegel (Hg.) (1990): Studieren heute. Welche Uni ist die beste? *Spiegel-Rangliste der westdeutschen Hochschulen (Spiegel-Spezial 1/1990)*. März 1990.
- Webler, W.-D./Otto, H. U. (Hg.) (1991): *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. Weinheim: Beltz.
- Webler, W.-D. (1996): Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft* 2.
- Weiss, C. H. (1974): *Evaluierungsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Welbers, U. (Hg.) (1997): *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform*. Neuwied: Luchterhand.
- Wild, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen. Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hg.) (1997): *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform*. Neuwied: Luchterhand.
- Willems, J. u.a.: (1994): *Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation*. Neuwied.
- Wottwa, H./Thierau, H. (1990): *Lehrbuch Evaluation*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.