

Natalija el Hage

Studienreform durch Lehrevaluation?

Ansätze, Projekte und Verwendungsmöglichkeiten der Lehrbewertung

Konstanzer Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (15)
Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Sozialwissenschaftliche Fakultät,

Universität Konstanz, Oktober 1995

STUDIENREFORM DURCH LEHREVALUATION ?

Seit einigen Jahren wird das Thema Evaluation der Lehre in Deutschland heftig diskutiert. Was am Anfang als populistische Schlagzeile erschien, als Modethema ohne Folgewirkung, hat sich sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch im politischen Diskurs etabliert. In Deutschland gibt es zur Zeit keine nennenswerte hochschulpolitische Institution, die sich nicht auf die eine oder andere Art mit der Lehrevaluation auseinandersetzen würde. Die meisten Bundesländer haben ihre Hochschulgesetze geändert, um mehr oder weniger detailliert die Berichterstattung über die Situation der Lehre festzulegen. Dabei sind neben statistischen Daten (Studiendauer, Abbruchquote etc.) z.T. auch Ergebnisse der Befragung von Studierenden vorgesehen.

Soviel wie über Lehrbewertung auch gerungen und gestritten wird, so wenig klar ist es, was die erhobenen Daten eigentlich bewirken sollen. Die in vielen Bundesländern geforderten Lehrberichte der Hochschulen werden die Probleme höchstens transparenter machen, gelöst werden sie dadurch nicht. Gerade die statistischen Daten haben einen rein deskriptiven, aber kaum einen erklärenden Wert.

Projekte, die nach dem sog. 'Niederländischen Modell' vorgehen, haben demgegenüber einen großen Vorteil. Nach internen Datensammlungen werden diese von Kollegen und Kolleginnen (den sog. 'peers') beurteilt und in einem weiteren Schritt werden konkrete Empfehlungen formuliert. Nach einer gewissen Zeit gibt es ein Bewertungstreffen, bei dem die Umsetzungen der vorgeschlagenen Maßnahmen besprochen werden (Holtkamp, 1992).

Obwohl in Deutschland bei den meisten Projekten die Revisionszeitpunkte noch nicht erreicht sind, läßt sich doch vermuten, daß eine optimale Nutzung der Evaluationsdaten mehr Steuerungsmechanismen benötigen würde als bis jetzt vorhanden sind. Für eine effektive Nutzung müssen die erhobenen Beurteilungen in ein Gesamtsystem der Verbesserung der Lehre eingebettet werden.

Es wäre notwendig, eine klärende Diskussion zu führen, in welche Richtung und in welchen Schritten Lehre verbessert werden sollte. Sollen möglichst alle Studierende in der Regelstudienzeit fertig werden? Sollen Veranstaltungen anwendungsbezogener konzipiert sein? Oder vielleicht berufsbezogener? Will man eine niedrigere Abbruchquote? Sollten weiterhin Lehrende so viele organisatorische und verwaltungstechnischen Aufgaben ausführen? Oder will man diese z.T. Verwaltungsfachleuten übertragen?

Unterschiedliche Zielsetzungen führen zu unterschiedlichen Maßnahmemöglichkeiten, aber auch zu anderen Daten, die erhoben werden müssen. Es wäre somit sinnvoll, erst die Ziele und Wege zu definieren, bevor man Daten erhebt. Sonst steht man u.U. vor "Datenbergen", von denen hinterher niemand weiß, was mit ihnen angefangen werden soll. Auch studentische Veranstaltungskritik kann dabei nichts weiter als die Sammlung notwendiger Befunde bedeuten. An diese Phase der Datenerhebung müssen sich entsprechende Verwertungsstrategien anschließen.

Daß studentische Befragungen zur Lehrqualität den üblichen Ansprüchen an Validität und Zuverlässigkeit durchaus genügen, haben viele empirische Studien belegt - und damit manche Vorbehalte und Einwände an Boden verloren (siehe auch Heft 13 der Konstanzer Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung: „Zur Validität studentischer Veranstaltungskritiken. Befunde empirischer Studien zu einem umstrittenen Verfahren.“).

Der hier vorliegende Bericht soll u.a. Möglichkeiten der Datenverwertung und ihre Vor- und Nachteile aufzeigen. Dabei wird als Vorlage ein Modell von Gralki und Heidemarie Hecht (1992) verwendet. Sie unterscheiden insgesamt fünf mögliche Verwendungsmodelle der für die Lehrevaluation gesammelten Informationen. Diese Modelle werden vervollständigt, erweitert und diskutiert. Abschließend werden sie zu einem Gesamtansatz zusammengeführt. Dies erscheint zum einen notwendig, da in der Praxis nicht davon ausgegangen werden kann, daß eine klare Abgrenzung in der Art der Verwendung der Daten vorliegen wird. Zum anderen ist es sinnvoll, ein so komplexes Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Daran schließen sich Überlegungen zur Einführung eines solchen Gesamtkonzepts an.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, eine Übersicht über Vorhaben und Projekte vorzustellen, die sich mit Lehrevaluation und Lehrberichterstattung in Deutschland befassen. Neben dieser Zielsetzung sollen in dem vorliegende Bericht dem Leser und der Leserin die entsprechende Ansprechpartner und -partnerinnen in den einzelnen Institutionen genannt werden.

Nach einigen Überlegungen wurde darauf verzichtet, große hochschulinterne Projekte, die auch einen wissenschaftlichen Anspruch besitzen, an dieser Stelle nochmals zu beschreiben. Dies soll keine geringe Wertschätzung für die Arbeiten von z.B. Daniel in Mannheim, Kromrey in Bochum, Preißer in Berlin oder Rindermann in Heidelberg darstellen. Da ihre Projekte jedoch vor allem Forschungsprojekte sind, erschien es sinnvoller sie ausführlich an einer anderen Stelle vorzustellen. Dies geschieht in Heft 14 der Konstanzer Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung „Konstruktionskriterien und Instrumente studentischer Veranstaltungskritik“.

Die im vorliegenden Bericht aufgeführten Projekte und Informationen wurden vor allem telefonisch bei den einzelnen Institutionen erhoben. Die Datensammlung wurde im September 1995 beendet. Ohne das Interesse an diesem Thema, die Auskunftsbereitschaft und die prompte Zusendung von Materialien wäre dieses Heft nicht zustande gekommen. Dafür möchte ich mich bei allen Befragten herzlichst bedanken.

Konstanz, Oktober 1995

Natalija el Hage

INHALTVERZEICHNIS

1 ANSÄTZE UND PROJEKTE DER LEHREVALUATION IN DEUTSCHLAND	1
1.1 Projekte des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF, früher BMBW)	2
1.2 Projekte der Bundesländer	4
1.3 Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz, Wissenschafts rat	8
1.4 Kooperationen und Verbünde	11
1.5 Lehrevaluation mit externen Institutionen	13
1.6 Studentische Evaluationsprojekte	15
2 GESETZLICHE GRUNDLAGEN DER LEHREVALUATION IN DEN BUNDESLÄNDERN	16
3 MÖGLICHKEITEN DER DATENVERWENDUNG	19
3.1 Die Wirkungslosigkeit reiner Datenerhebung	19
3.2 Modellansatz nach Gralki und Hecht (1992)	22
3.2.1 Forschungsmodell: Ermittlung und Diskussion	23
3.2.2 Transparenzmodell: Veröffentlichung und Orientierung	24
3.2.3 Kommunikationsmodell: Dialog und Koordination	25
3.2.4 Qualifikationsmodell: Kompetenzsteigerung und Fortbildung	26
3.2.5 Steuerungsmodell: Anreize und Sanktionen	29
3.3 Gesamtkonzept und Strategien der Verwendung	34
Literaturverzeichnis	39
Verzeichnis des Anhangs	43
Anhang 1 Übersicht: Gesetzgebung der Länder	44
Anhang 2: Muster zur Gliederung von Lehrberichte (Vorschlag der HRK)	49
Anhang 3: Ansprechpartner und -partnerinnen zum Thema Lehrevaluation:	53

1 Ansätze und Projekte der Lehrevaluation in Deutschland

In den letzten fünf Jahren ist eine große Anzahl an Projekten zur Evaluation der Lehre an deutschen Hochschulen ins Leben gerufen worden. Diese Projekte haben die unterschiedlichsten Initiatoren und Initiatorinnen. Dies kann in einem Fall das Bundesbildungsministerium, in einem anderen ein Hochschuldidaktisches Zentrum und in einem dritten eine studentische Fachschaft sein.

Es würde den Rahmen dieses Berichts bei weitem sprengen, würde versucht, alle diese Aktivitäten darzustellen. Eine Einschränkung mußte somit vorgenommen werden. Es werden daher nur solche Vorhaben aufgenommen, die von staatlichen Stellen initiiert und/oder begleitet werden. Weiter werden Vorhaben einbezogen, die über eine einzelne Hochschule hinausgehen bzw. einen hochschulvergleichenden Ansatz haben. Zusätzlich wird auf jene Projekte eingegangen, die von Institutionen betreut werden, deren Arbeitsschwerpunkt u.a. im Bereich der Lehrevaluation liegt und die hochschulübergreifende Projekte durchgeführt haben (z.B. HIS, IZHD, CHE).

Schließlich wird aufgrund ihrer besonderen Rolle auch auf Aktivitäten von Studierenden verwiesen. Dabei wurde eine Ausnahme von dem Grundsatz gemacht, nur hochschulübergreifende Projekte darzustellen. Zwar wurde auf die Beschreibung von einzelnen Fällen (z.B. von Fachschaften) verzichtet; koordinierte Arbeiten, die sich auf eine gesamte Hochschule beziehen, wurden jedoch aufgenommen. Für ehrenamtlich tätige Studierendenvertreter und -vertreterinnen ist eine große Hochschule bereits ein weites und arbeitsintensives Feld.

Aus den genannten Prämissen für die berücksichtigten Projekten und Vorhaben ergibt sich die Struktur für das folgende Kapitel: Als erstes werden vom Bundesbildungsministerium (BMBW bzw. BMBF) geförderte und begleitete Tagungen und Projekte aufgeführt. Daran schließen sich Projekte der einzelnen Bundesländern an. In Anhang 1 findet der interessierte Leser, die interessierte Leserin darüberhinaus die gesetzlichen Bestimmungen der Länder zur Lehrberichtspflicht.

Es folgen Projekte der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Wissenschaftsrates (WR). Diese Institutionen bemühen sich, gewisse Standards im Bereich der Lehrevaluation zu diskutieren und durchzusetzen. Es haben sich zudem bereits einige Kooperationen von Hochschulen gebildet, die im Anschluß genannt werden. Diese dienen meist dazu, die Erfahrung anderer Hochschulen mit der Lehrevaluation nutzen zu können.

Den Abschluß dieses Kapitels bilden Vorhaben verschiedener überregionaler Institutionen und - last not least - Projekte studentischer Initiativen und Verbände.

1.1 Projekte des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF, früher BMBW)

Ende 1991 wurde auf Initiative des Staatssekretärs im Bildungsministerium, Dr. Fritz Schaumann, mit einem Programm zu `Qualität und Wettbewerb in der Lehre` begonnen. Dieses Programm hatte zum Ziel, Impulse im Bereich der Lehrbewertung zu setzen und Projekte der Lehrevaluation zu fördern.

Gefördert wurden im Rahmen dieses Programms in den letzten Jahren vor allem eine Reihe von Tagungen, durchgeführt von verschiedenen Organisationen und Verbänden:

1991

- Die Sommerschule der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW);
Thema: „*Qualität von Studium und Lehre*“.
- Das Symposium der Liberalen Hochschulgruppen (LHG);
Thema: „*Die Evaluation von Lehrleistungen*“.
- Das Seminar des Deutschen Hochschulverbandes (DHV);
Thema: „*Universitäre Lehre - Wirklichkeit und Erwartungen*“.
- Die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD);
Thema: „*Qualität der akademischen Lehre*“.
- Die Zusammenkunft des Hochschullehrerverbundes (HLB);
Thema: „*Weiterentwicklung der Lehre*“.

1992

- Die Tagung des Hochschul-Information-Systems (HIS),
Thema: „*Evaluation der Lehre im internationalen Vergleich*“.
- Das Arbeitstreffen an der Freien Universität Berlin;
Thema: „*Evaluation der Lehre*“.
- Die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD);
Thema: „*Verbesserung der Qualität der Lehre durch Evaluation*“;
- Das Fachgespräch der AG Hochschulforschung und des BMBW;
Thema: „*Studieneffizienz und Studienqualität*“.

1993

- Die Arbeitstagung der FU Berlin;
Thema: „*Evaluation der Lehre*“.
- Das Forum der Hochschulrektorenkonferenz;
Thema: „*Qualität von Lehre und Studium*“.

1994

- Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll;
Thema: „*Hochschulökonomie*“.

1995

- Das Symposium der Medizinischen Fakultät der Universität Köln;
Thema: „*Qualität der Lehre*“.

Weiter wurden seit 1991 folgende Projekte ganz- oder teilfinanziert, die zum Teil die Entwicklung von Instrumenten für Befragungen von Studierenden zur Lehrevaluation zum Ziel haben:

- Professorenbefragung an der Universität Bochum, die sich mit dem Selbstverständnis der Dozenten als Lehrende auseinandersetzt.
- Befragung der Studierenden zum Thema „*Mehr Ehre für die Lehre*“ und „*Prüf den Prof*“ vom RCDS.
- Befragung der Studierenden zum Thema „*Lehre unter der Lupe*“ von den LHG.
- Wiederholte Befragung junger Beschäftigter zur Bewertung des Lehrangebots der betriebswirtschaftlichen Fachbereiche an Universitäten und Fachhochschulen durch das Institut der deutschen Wirtschaft.
- Methoden der Lehrberichtserstellung, zusammengestellt vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld.
- Erprobung eines maschinenlesbaren Veranstaltungsfragebogens an der Technischen Universität Berlin.
- Erprobung eines Berichtssystems „*Studium und Lehre*“ von HIS an der Universität Hannover, Fachbereiche Gartenbau und Landschaftsarchitektur.
- Die Studie „*Qualität der Lehre*“ an der Universität Kaiserslautern.
- Das Pilotprojekt „*Profilbildung*“ der Hochschulrektorenkonferenz.
- Das Pilotprojekt „*Qualitätsbewertung im Hochschulbereich*“ der Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen einer EU-Studie.
- Survey „*Studiensituation und studentische Orientierung*“ der AG Hochschulforschung (Erhebung an 22 Hochschulen).

Zu manchen dieser Projekte liegen Veröffentlichungen vor, zum Teil von den Autoren, zum Teil durch das BMBW bzw. BMBF in seinen Schriftenreihen. Darüberhinaus hat das damalige BMBW im Jahre 1993 eine Zwischenbilanz vorgelegt (Bundesbildungsministerium, 1993).

Ansprechpartner beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie für die Lehrevaluation: Herr Lömker, Tel. 0228- 592217.

1.2 Projekte der Bundesländer

Die für die Hochschulen zuständigen Ministerien der Bundesländer haben prinzipiell drei Möglichkeiten die Lehrevaluation zu beeinflussen: durch gesetzliche Maßnahmen, durch Bereitstellung von finanziellen Mitteln und durch Anregung und Entwicklung von Modellprojekten.

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Änderungsgesetzen zu den Hochschulgesetzen verabschiedet worden. U.a. ist den Hochschulen in den meisten Bundesländern eine 'Lehrberichtsspflicht' auferlegt worden (z.B. in Ba-Wü, NRW, Sachsen). In bestimmten Zeitabständen (häufig eins bis drei Jahren) sollen sie Daten aus dem Bereich der Hochschullehre veröffentlichen. (Zu den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer siehe Anhang 1.)

In vielen Bundesländern gibt es die Möglichkeit sowohl für ganze Hochschulen als auch für einzelne Fachbereiche oder gar studentische Initiativen Projekte der Lehrevaluation, vor allem der studentischen Veranstaltungskritik, fördern zu lassen (z.B. Ba-Wü, Hessen, NRW, Rheinlandpfalz).

Einige wenige Bundesländer haben auch Modellprojekte ins Leben gerufen. Diese werden meist mit Hilfe von außeruniversitären Institutionen durchgeführt und von den Länderministerien finanziert.

Evaluation der Lehre ist nicht in allen Wissenschaftsministerien ein Thema. Gerade die neuen Bundesländer, die in den letzten Jahren gravierende Umstrukturierungen ihres Hochschulwesens durchgeführt haben, tun sich aus verschiedenen Gründen z.T. schwer mit Projekten dieser Art. Andere Themenbereiche erscheinen problematischer, deren Lösung ist dringender. Manche Ministerien sind schlicht überlastet; manchmal klingen auch Bedenken durch, die Hochschullehrenden schon wieder beurteilen zu lassen.

Dennoch wird auch in den Wissenschaftsministerien im Osten Deutschlands über die Lehrevaluation diskutiert. In **Mecklenburg-Vorpommern** besteht vom Kultusministerium aus Interesse sich mittelfristig an der niedersächsischen Evaluationsagentur zu beteiligen (vgl. Abschnitt 1.4, Seite 11).

In **Sachsen** ist das Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst bestrebt, einen Minimalstandard für die dort vorgeschriebenen Lehrberichte einzuführen.

Aber auch in den alten Bundesländern läuft die Entwicklung sehr unterschiedlich. In **Bremen** und im **Saarland** bestehen z.Z. keine Projekte. Das **bayerische** Wissenschaftsministerium hat als ersten Schritt das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung beauftragt, eine Erhebung zu einem möglichen Instrumentarium der Lehrevaluation durchzuführen.

In **Berlin** liegt ein besonderer Fall vor. Dort wurden bereits frühzeitig Beschlüsse in den Hochschulkuratorien und Senaten zugunsten einer Lehrevaluation herbeigeführt. Von einer Festlegung auf eine Lehrberichtspflicht wurde danach abgesehen. Im Frühjahr 1991 hatte Berlin bereits eine Landeshochschulstrukturkommission eingesetzt, die einen umfangreichen Bericht erarbeitete (Landeshochschulstrukturkommission Berlin, 1992). Auf der Grundlage dieser Empfehlungen wurde im Sommer 1993 ein Hochschulstrukturplan im Senat beschlossen (Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung, 1993). In diesem Bericht sind sowohl die künftigen Lehrberichte, als auch Rahmenbedingungen für ein stärkeres Engagement in der Lehre genannt (Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung, 1993, S. 72).

Niedersachsen ist bereit, der von der Landesrektorenkonferenz beschlossenen Evaluationsagentur mit einer Anschubfinanzierung (vor allem für die Grundausrüstung) auf den Weg zu helfen. In **Rheinland-Pfalz** können aus dem Haushaltstitel zur Förderung und Verbesserung der Lehre auch Mittel für Evaluationsprojekte abgerufen werden, was in beachtlichen Umfang genutzt wird.

In **Nordrhein-Westfalen** haben zwei vom Wissenschaftsministerium eingesetzte Arbeitsgruppen (Professoren, Studierende, Wissenschaftsministerium) den Entwurf eines 1990 von Seiten des Ministeriums vorgestellten Programms „Qualität der Lehre“ diskutiert. Im Mai 1992 erschien der Abschlußbericht (Ministerium für Wissenschaft und Forschung, 1992), in dem detailliert Möglichkeiten der Lehrverbesserung beschrieben werden .

Nordrhein-Westfalen hat mit seinem „Qualität der Lehre-Programm“ zu dem Finanzierungsmöglichkeiten für einzelne Projekte der Lehrbewertung vorgesehen, die ausgiebig genutzt werden. Das Angebot an die Universitäten, ein landesweites Modellprojekt durchzuführen, wurde von diesen noch nicht angenommen. Ein Modellprojekt an den Fachhochschulen hat bereits begonnen.

In **Baden-Württemberg** und in **Hessen** können zum einen Mittel für Projekte der Lehrevaluation abgerufen werden, zum anderen haben beide Länder zusammen mit anderen Institutionen Modellprojekte initiiert. Auch Hessen hat, im Herbst 1992, eine Hochschulstrukturkommission eingesetzt. In deren Bericht werden jedoch Themen wie Lehrverbesserung und -evaluation nur am Rande erwähnt (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst Hg., 1995). Eine Broschüre des Ministeriums macht jedoch die Maßnahmen Hessens im Bereich der Lehrevaluation und -verbesserung deutlich (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 1994).

Schleswig-Holstein und **Hamburg** waren die ersten beiden Länder, in denen Modellprojekte durchgeführt wurden. In diesem Jahr soll in einem Gespräch evaluiert werden, was von den damaligen Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrqualität umgesetzt wurde.

In der nachfolgenden Übersicht werden die Projekte und Programme der Bundesländer zum Teil auch ihre finanzielle Unterstützung für Vorhaben zur Lehrevaluation aufgeführt.

**Übersicht über Projekte und Vorhaben der Bundesländer
(nach Auskunft der zuständigen Ministerien; Stand: September 1995):**

<i>Bundesland</i>	<i>Projekte, Programme und finanzielle Unterstützung</i>
Baden-Württemberg Ministerium für Wissenschaft und Forschung	Modellprojekt mit HIS (Hannover): Stuttgart+ Karlsruhe (Informatik), Tübingen und Mannheim (Anglistik). Seit 92/93 Arbeitsgruppe mit der Landesrektorenkonferenz (LRK) zur Vorbereitung des Modellversuchs. Für personelle Unterstützung der Evaluationvorhaben ca. ½ Mill. zur Verfügung gestellt.
Bayern Bay. Staatsmin. f. Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kultur	Das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung wurde beauftragt, eine Erhebung zu einem möglichen Instrumentarium der Lehrevaluation zu ermitteln.
Berlin Senatsverwaltung f. Wissenschaft und Forschung	Über die Kuratorien wurden Beschlüsse erwirkt (1993), Lehrberichte und Lehrevaluationen durchzuführen. Empfehlungen einer Hochschulstrukturkommission liegen vor (1993).
Brandenburg Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur	Zur Zeit liegen noch keine Projekte vor.
Bremen Senator f. Bildung und Wissenschaft	Zur Zeit liegen noch keine Projekte vor.
Hamburg Behörde für Wissenschaft und Forschung	Mit Schleswig-Holstein zusammen wurde ein Pilotprojekt von HIS an den Universitäten in HH und Kiel durchgeführt und mit 90.000 DM unterstützt (Gutachter, Reisekosten, Fachbereiche).
Hessen Ministerium f. Wissenschaft und Kunst	1993 hat das Ministerium eine „exemplarische Fachanalyse“ der Biologie und der Germanistik eingeleitet, 1994 kamen Erziehungswissenschaften, Physik und Wirtschaftswissenschaften hinzu. (Siehe: Aktualisierte Materialien zur Studienstrukturreform.) Das Ministerium finanziert ein Projekt zur Erprobung von Lehrberichten an Fachhochschulen mit dem IZHD (Bielefeld). 1993 wurden 482.000DM für Evaluationsmaßnahmen bewilligt, 1994 waren es 438.000 DM.

<p>Mecklenbur-Vorpommern Kultusministerium</p>	<p>Es besteht Interesse, sich mittelfristig an der niedersächsischen Evaluationsagentur zu beteiligen.</p>
<p>Niedersachsen Ministerium f. Wissenschaft und Kultur</p>	<p>120.000 -150.000 als Anschubfinanzierung (vor allem Grundausstattung) für die Niedersächsische Evaluationsagentur bereitgestellt.</p>
<p>Nordrhein-Westfalen Ministerium f. Wissenschaft und Forschung</p>	<p>Ein Projekt mit dem IZHD zur Erprobung von Lehrberichten an den Fachhochschulen wird durchgeführt.</p> <p>Mittel für Evaluationsprojekte können aus dem QdL-Programm beantragt werden. Von den 2 Mill. DM, die bereitgestellt wurden, ist 1993 und 1994 jeweils eine Mill. für Projekte der studentischen Veranstaltungskritik bewilligt worden</p>
<p>Rheinland-Pfalz Ministerium f. Wissenschaft und Weiterbildung</p>	<p>Staatssekretär Küchenhoff bot Hochschulen, die sich an einem Evaluationsprojekt mit CHE beteiligen wollen, 40.000 DM Unterstützung an.</p> <p>Aus dem Haushaltstitel zur Förderung und Verbesserung der Lehre (900.000) können auch Mittel für Evaluationsprojekte abgerufen werden. 1993 wurden 481.000 DM bewilligt, 1994 390.000DM.</p>
<p>Saarland Ministerium f. Wissenschaft und Kultur</p>	<p>Zur Zeit liegen noch keine Projekte vor.</p>
<p>Sachsen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst</p>	<p>Bestrebungen, einen Minimalstandard für die Lehrberichte einzuführen.</p>
<p>Sachsen- Anhalt Kultusministerium</p>	<p>Zur Zeit liegen noch keine Projekte vor.</p>
<p>Schleswig -Holstein Ministerium f. Wissenschaft und Forschung</p>	<p>Modellprojekt mit HIS (Hannover)an der Universität Kiel. Mitte 1995 ist ein Gespräch vorgesehen: Welche Empfehlungen wurden in die Tat umgesetzt? Dokumentation des HIS-Projektes liegt vor.</p> <p>Vom Ministerium wurden 100.000 DM für Evaluationsprojekte zur Verfügung gestellt. 1993 wurden 70.000 DM abgerufen</p>
<p>Thüringen Ministerium f. Wissenschaft, Forschung und Kultur</p>	<p>Zur Zeit liegen noch keine Projekte vor.</p>

1.3 Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz, Wissenschaftsrat

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Nachdem die HRK viele Jahre lang Reformmaßnahmen von Seiten der Hochschulen ohne vorherige Erhöhung der staatlichen Finanzmittel abgelehnt hatte, wurde 1993 ein Wendepunkt deutlich. Ihr Präsident, Prof. Hans-Uwe Erichsen erklärte in seinem Jahresbericht 1993: "In den Hochschulen hat sich demgegenüber zunehmend die Einsicht durchgesetzt, daß die Verfolgung als richtig erkannter Ziele nicht vom Tun oder Unterlassen und damit auch nicht vom Versagen des Staates abhängig gemacht werden darf. Viele Hochschulen waren daher bestrebt, auf der Grundlage einer ihrem Selbstverständnis als autonome, mit dem Recht der Selbstverwaltung ausgestattete Einrichtungen adäquaten, fortschreitenden Emanzipation vom Staat wieder stärker als in der Vergangenheit das Gesetz des Handelns in die Hand zu bekommen" (Erichsen, 1993, S. 2).

Die Repräsentanten und Repräsentantinnen geben mit dieser Meinungsänderung zu erkennen, notwendigen Reformen auch dann abzugehen, wenn von staatlicher Seite keine zusätzlichen finanziellen Mittel zu erwarten sind. Dieser neue Ansatz hat sich auf die Einstellung der Hochschulen zur Lehrevaluation ausgewirkt.

Die HRK hat eine Arbeitsgruppe "Qualität der Lehre" eingesetzt. Als Schwerpunkte von Evaluationsmaßnahmen werden vor allem die Selbstevaluation der Fachbereiche sowie regelmäßige hochschulübergreifende Evaluationen "in Verantwortung der Hochschulen" angestrebt. Aus Angst vor staatlicher Einflußnahme wird immer wieder betont, daß: "... die Evaluation eine eigene Aufgabe der Universität und der an ihr Lehrenden und Lernenden ist, keine Aufgabe der Hochschulverwaltung, der Wissenschaftsministerien oder besonderer externer Evaluationsinstanzen. Dennoch kann Hilfe von außen nützlich (gelegentlich auch notwendig) sein, um den entscheidenden Anstoß zu liefern, um Austausch von Erfahrungen zu verbessern und schließlich um die Umsetzung zu beschleunigen; ..." (Hochschulrektorenkonferenz, 1994, S. 29)

Die HRK hat im März 1995 eine Empfehlung zur Umsetzung der Lehrberichtsverordnungen und zur Evaluation der Lehre im allgemeinen an alle Rektorate geschickt (Hochschulrektorenkonferenz, 1995a) Diese Empfehlung besteht aus mehreren Teilen:

1. Allgemeine Erläuterung zur Lehrevaluation nach dem niederländischen Modell,
2. Kostenfrage,
3. Muster zur Gliederung der Lehrberichte,
4. Fragebogen für Studierende zu Vorlesungen
5. Dozentenfragebogen.

Zusätzlich wurde die Einrichtung einer Evaluationsagentur bei der HRK vorgeschlagen.

Das „Muster zur Gliederung der Lehrberichte“ ist im Anhang wiedergegeben (Anhang 2).

Die Stellungnahmen der Hochschulen zu den Vorschlägen und Empfehlungen der HRK lassen sich in drei Gruppen gliedern: (1) Eindeutige Zustimmung zur Empfehlung, gerade von den Hochschulen des norddeutschen Evaluationsverbundes. (2) Eindeutige Ablehnung an zwei Universitäten wegen möglicher Bürokratisierung der Lehrevaluation und aus Angst vor ausufernder Gutachtertätigkeit und (3) grundsätzliche Zustimmung von dem überwiegenden Teil der Hochschulen mit Verbesserungsvorschlägen.

Am 3.7.1995 verabschiedete das Plenum der Hochschulrektorenkonferenz eine Vorlage zur Lehrbewertung, die sich für eine „unabhängige und staatsferne Durchführung der Evaluation in Eigenverantwortung der Hochschulen, Fakultäten und Fachbereiche“ ausspricht (HRK, 1995b). Vorgesehen ist ein zweistufiges Verfahren (niederländisches Modell) mit interner Selbstevaluation und späterer Beurteilung durch Fachkollegen (externer Evaluation). Für die interne Evaluation ist die Erstellung eines Lehrberichts vorgesehen, der auch Daten aus der Befragung von Lehrenden und Studierenden beinhaltet (HRK, 1995c).

*Ansprechpartnerin bei der HRK für die Lehrevaluation:
Frau Dr. Steiger Tel. 0228/887-140.*

Kultusministerkonferenz

Gemeinsam verabschiedeten **Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz** 1993 eine Erklärung zur Studienstrukturreform (Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz, 1994). Dort wurde erstmalig darauf hingewiesen, daß Lehrdefizite zu einer Studienzeitverlängerung führen können, und daß die Gründe sowohl in der "mangelnden Abstimmung im Lehrangebot" als auch in der "mangelnden didaktischen Befähigung der Lehrenden" liegen. Eine Evaluation der Lehre wurde zum ersten mal als "unerläßlich" bezeichnet.

Die HRK/ KMK-Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung der Struktur des Hochschulwesens“ hat Empfehlungen zu quantitativen Indikatoren in den Hochschulen beschlossen (6.12.94/ 8.3.95). Empfohlen wird ein tiefgegliedertes Berichtssystem auf Hochschulebene. Diese Daten sollen in einem zweiten Schritt von den Statistischen Landesämtern gesammelt und aufbereitet, sodann auf Bundesebene vom Statistischen Bundesamt zusammengeführt werden.

Trotz dieser Arbeitsgruppe sind die in einigen Gesetzen oder Verordnungen der Länder geforderten quantitativen Indikatoren zur Lehrqualität relativ unterschiedlich. Eine Absprache, die sich auch auf die Gesetzgebung zur Lehrberichtserstattung auswirkt, wäre wünschenswert.

*Ansprechpartnerin bei der KMK zum Thema Lehrevaluation:
Frau Ackermann-Schneider Tel. 0228-501-0.*

Wissenschaftsrat

Der Wissenschaftsrat hat an verschiedenen Hochschulen ein Modellprojekt mit zwei beteiligten Fächern (Physik und BWL) durchgeführt mit dem Ziel ein exemplarisches Verfahrensinstrumentarium zu erproben. Das angewendete Verfahren war angelehnt an das niederländische Modell. Die Begehungen der Fachbereiche (jeweils 1,5 Tage) fanden im WS 94/95 und im SS 95 statt. Das Verfahren ist inzwischen abgeschlossen. Als problematisch stellte sich die große Unterschiedlichkeit der einzelnen Hochschulen heraus, ihre unterschiedlichen Standards und die unterschiedliche Problemwahrnehmung.

Mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates ist im November 1995 zu rechnen.

Die an Modellprojekten im Fach *Betriebswirtschaftslehre* beteiligte Hochschulen sind:

FH Frankfurt
FHW Berlin
Uni München
Uni Köln
Uni Kiel
GH Siegen

Die an Modellprojekten im Fach *Physik* beteiligten Hochschulen sind:

Uni Freiburg
TU Berlin
Uni Saarbrücken
Uni Osnabrück
Uni Leipzig

*Ansprechpartner beim Wissenschaftsrat für das Thema Lehrevaluation:
Dr. Husung, Tel. 0221-37760.*

1.4 Kooperationen und Verbände

Verbund der norddeutschen Hochschulen

1994 beschlossen die akademischen Senate der Universitäten Kiel, Rostock, Hamburg, Bremen und Oldenburg für drei Jahre die Evaluation von Studium und Lehre im Verbund zu erproben. Hilfestellung versprach dabei die Universität Groningen (Niederlande) zu leisten.

Der "Nordverbund" nutzte die Ergebnisse des mit HIS durchgeführten Modellprojektes an den Universitäten Hamburg und Kiel in Biologie und Germanistik. Die anderen Partnerhochschulen evaluierten ebenfalls diese beiden Fächer. Im Sommersemester 1995 wurden an den genannten Hochschulen Wirtschaftswissenschaften und Informatik mit einem umfangreichen Fragebogen bewertet

Anders als in vielen anderen Projekten sollen Studierende in den Gutachterkommissionen mit vertreten sein. Ebenfalls sehr spezifisch ist der Gedanke einer auswertenden Konferenz, auf der nach Beendigung der externen Evaluation Fachvertreter und -vertreterinnen die Möglichkeit haben, sowohl die Empfehlungen als auch Selbstverpflichtungen zu diskutieren.

Geschäftsführerin: Fr. Fischer-Blum Tel. 040-41236317.

Niedersächsische Evaluationsagentur

Noch in der Gründungsphase befindet sich die Niedersächsische Evaluationsagentur. Auch sie orientiert sich am niederländischen Modell. Sie soll sich der Aufgabe annehmen, eine systematische und hochschulübergreifende Evaluation von Studiengängen auf Fachbereichsebene zu initiieren und zu begleiten sowie einige Voraussetzungen dafür zu schaffen.

Weiter wird zu ihrem Tätigkeitsbereich gehören, die Berufung der 'peers' (Kollegen und Kolleginnen) mit den Hochschulen abzustimmen und die Veröffentlichung von zusammenfassenden Evaluationsberichten (im Sinne eines 'Gesamteindrucks') zu übernehmen. Schließlich soll sie den Hochschulen bei der Umsetzung der Empfehlungen helfen. Sitz der Agentur soll die Universität Hannover werden.

*Ansprechpartner bei der Niedersächsischen Evaluationsagentur:
Herr Reuke Tel. 0511-7623531.*

Netzwerk Bildungsforschung

Eine Zusammenarbeit über Ländergrenzen hinweg zeichnet sich auch im Bereich der Lehrevaluation ab. So sind z.B. am "Netzwerk Bildungsforschung" Bremen, NRW, Niedersachsen, Niederlande und Flandern (Belgien) beteiligt. Zur Aufgabe hat sich dieses Netzwerk gesetzt, Daten in den beteiligten Ländern im Bereich der Hochschule zu sammeln und einen intensiven Informationsaustausch voranzutreiben.

Für diese Aufgabe wurden vier Arbeitsgruppen gebildet: Hochschulfinanzierung, Hochschulstruktur (Studienangebote etc.), Übergang Schule/ Hochschule und Lehrevaluation. Dabei sind auch andere Institutionen beteiligt. So arbeitet z.B. HIS indirekt über Niedersachsen mit, das Wissenschaftliche Sekretariat für Hochschulreform direkt über NRW.

1.5 Lehrevaluation mit externen Institutionen

Institutionen, die bereits in der einen oder anderen Weise in der Hochschulforschung verankert sind aber auch neugegründete Organisationen haben die Lehrevaluation als ein maßgebliches Thema der nächsten Jahre begriffen. Gemeinsam mit den Hochschulen, teils mit, teils ohne Beteiligung eines Ministeriums, werden Modellprojekte und Beratungen sehr unterschiedlichen Umfangs durchgeführt.

CHE (Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung)

Das neu eingerichtete CHE in Gütersloh hat u.a. eine „Moderatorrolle“ im Evaluationsverbund norddeutscher Hochschulen (Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock) übernommen. Ziel dieser Zusammenarbeit ist die Qualitätssicherung durch interne und externe Leistungsbewertung. Da an den genannten Hochschulen Datenerhebungen bereits vorliegen, geht es nun vor allem um die Entwicklung einer Struktur zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse und -empfehlungen.

Weiter hat das CHE allen Universitäten in NRW über die Landesrektorenkonferenz ein Angebot unterbreitet. Dort hat man sich darauf geeinigt, es den einzelnen Hochschulen zu überlassen, auf das Angebot einzugehen. Das Wissenschaftsministerium hat sich bereit erklärt, jede Evaluation mit 40.000 DM zu unterstützen.

Ansprechpartner im CHE für die Lehrevaluation:

Dr. Andreas Barz Tel.. 05241-9761-25.

Hochschul-Information-System (HIS)

HIS gehörte zu den ersten Institutionen, die die Lehrevaluation als neues Handlungsfeld aufgegriffen haben. Nach einer Dokumentation zu Projekten der Lehrbewertung an den Hochschulen (Reissert, 1992), wurde 1993 ein Projekt zur fachbereichsinternen Selbstevaluation an der Universität Hannover durchgeführt. Es folgte das Pilotprojekt an den Universitäten Hamburg und Kiel (Reissert, 1994). In Baden-Württemberg werden zwei Studiengänge an zwei Hochschulen ab dem 1.7.95 evaluiert.

Übersicht zu den Evaluationsprojekten von HIS:

Hannover	Gartenbau, Landschaftsarchitektur
Hamburg	Biologie und Germanistik
Kiel	Biologie und Germanistik
Stuttgart und Karlsruhe	Informatik
Tübingen und Mannheim	Angelistik

Nach den Erfahrungen von HIS ist die Veränderungsbereitschaft, vor allem auf der relativ niedrigen organisatorischen Ebene, an den Hochschulen höher als erwartet. Sobald jedoch auf der Inhaltsebene Veränderungsbedarf entstünde und u.U. zusätzlich noch finanzielle Umverteilungen notwendig würden, seien Veränderungen schwierig zu erreichen.

Ansprechpartner beim HIS für die Lehrevaluation: Herr Dr. Reissert Tel. 0511-1220-244.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD)

Das Projekt des IZHD der Universität Bielefeld „Entwicklung und Erprobung von konsensfähigen Parametern für die Selbstevaluation von Fachbereichen (als Grundlage von Lehrberichten)“, unterstützt vom BMBF, hat im März 1993 den Abschlußbericht vorgelegt (Webler et. al., 1993).

Daran schloß sich von August 1993 bis Januar 1995 das Projekt „Modellhafte Erprobung von Lehrberichten als Teil der Organisationsentwicklung“ an; beteiligt waren sechs universitäre Fachbereiche (I). Von Frühjahr 1994 bis März 1995 lief das Projekt „Erprobung von Lehrberichten an hessischen Fachhochschulen (II)“. Ab 1.12.94 wurde mit dem Projekt „Erprobung und Einführung von Lehrberichten an Fachhochschulen in NRW“ begonnen, das bis 30.9.95 abgeschlossen sein sollte (III). Einige weitere Projekte kamen hinzu (IV).

Übersicht beteiligter Hochschulen und Fächer am Projekt „Erprobung von Lehrberichten“:

(I)	Uni Bielefeld	Philosophie Fakultät für Soziologie
	GH Kassel	Fachbereich Sozialwesen Architektur Stadt- und Landschaftsplanung
	TU Braunschweig	Bauingenieur- und Vermessungswesen Elektrotechnik
(II)	FH Gießen-Friedberg	FB Elektrotechnik II FB Technisches Gesundheitswesen
	FH Wiesbaden	FB Weinbau- und Getränketechnik
	FH Frankfurt	FB Bauingenieurwesen
	FH Darmstadt	FB Information und Dokumentation
(III)	FH Aachen	FB Wirtschaft
	FH Bielefeld	FB Architektur / Bauingenieurwesen
	FH Bochum	FB Maschinenbau
	FH Dortmund	FB Informatik
	FH Iserlohn	FB Elektrotechnik
	FH Münster	FB Chemieingenieurwesen
	FH Niederrhein	FB Textil- und Bekleidungstechnik
	FH Gelsenkirchen	FB Versorgungs/ Entsorgungstechnik
	FH Köln	FB Sozialpädagogik
	eine zehnte Fachhochschule soll hinzukommen	
(IV)	GH Siegen	FB I Sozialwissenschaften
	Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg	

*Ansprechpartner des IZHD für die Lehrevaluation:
Herr Dr. Webler, Tel. 0521-106-4680.*

1.6 Studentische Evaluationsprojekte

Im Bereich der Lehrevaluation sind Studierende vor allem in der praktischen Durchführung präsent. Von den über 60 Evaluationsprojekten, die das Hochschul-Informationssystem (1992) in seiner Dokumentation zusammentrug, stammt der überwiegende Teil von Fachschaften und studentischen Initiativen.

Auch der Ring Christlich-Demokratischer Studenten (RCDS) und die Liberalen Hochschulgruppen (LHG) haben vom BMBW finanziell unterstützte Projekte studentischer Veranstaltungskritik durchgeführt (siehe Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1993, Ring Christlich-Demokratischer Studierender, 1992, Liberale Hochschulgruppen, 1992).

Gelegentlich bilden sich mehr oder weniger langfristige Initiativen, die versuchen die studentischen Evaluationsprojekte an der jeweiligen Hochschule zu koordinieren (z.B. das Studentische Evaluationsprojekt an der FU Berlin, das Studentische Koordinationszentrum in Hamburg oder die Koordinationsstelle Studentischer Evaluation in Hannover). Diese Initiativen sind häufig bei dem entsprechenden Allgemeinen Studierendenausschuß anhängig und stark personengebunden. Verläßt der oder die Studierende die Hochschule oder kann das Projekt aus anderen Gründen nicht fortsetzen, bedeutet das häufig ein zumindest vorübergehendes Aussetzen.

Die Koordination studentischer Aktivität im Bereich der Lehrevaluation außerhalb der einzelnen Hochschule auf Landes- oder Bundesebene erscheint schwierig. Dennoch gibt es immer wieder Ansätze dazu. So lud das Studentische Evaluationsprojekt (StEP) der FU Berlin im Frühjahr 1993 zu einer Evaluationstagung der Studierenden ein. Beim 'freie Zusammenschluß der studierendenschaftlichen' (fzs), der Nachfolgeorganisation des VDS, verglich eine Arbeitsgruppe die Gesetzgebung der Länder zum Thema Lehre und Lehrevaluation.

Außerdem gibt es immer wieder mehr oder weniger spontane Forderungen oder Aktionen, wie z.B. den 'Lehrer-Lämpel-Pokal' der seit 1980 von der Fachschaft Informatik an den schlechtesten Lehrenden verliehen wird (vgl. Schmyk, 1992).

Als besondere studentische Initiative ist auf die Bemühungen zur Gründung einer Deutschen Lehrgemeinschaft zu verweisen (siehe Bülow-Schramm, 1992). Leider hat sich dieses Projekt noch nicht weiter konkretisiert.

2 Gesetzliche Grundlagen der Lehrevaluation in den Bundesländern

Ähnlich unterschiedlich wie die Beteiligung der Bundesländer in Projekten zur Lehrevaluation, sind die Differenzen in bezug auf Umfang und Detailliertheit der gesetzlichen Grundlagen für die Lehrberichtspflicht.

In folgenden Bundesländern gibt es keine Verpflichtung einen Lehrbericht vorzulegen: In **Bayern, Bremen, Brandenburg** und **Thüringen**. Wobei Brandenburg plant, eine Lehrberichtspflicht noch im Jahre 1995 per Erlaß festzulegen. In **Berlin** haben Kuratoriumsbeschlüsse einen Lehrbericht verpflichtend vorgesehen, in **Hessen** wurde das durch eine Verordnung erwirkt.

Hamburg hat im Grunde genommen die älteste „Berichtspflicht“. Bereits im Jahre 1978 verpflichtete die damalige Fassung des Hochschulgesetzes die Hochschulen in dreijährigen Abständen über die Studienreform zu berichten. Dieses Überbleibsel der siebziger Jahre, das auch noch in der jetzigen Fassung zu finden ist, könnte eine Grundlage zu einer Lehrberichtspflicht sein, wird jedoch noch nicht in diesem Sinne genutzt.

In **Nordrhein-Westfalen** ist nichts näheres gesetzlich festgelegt, als daß der Dekan/ die Dekanin für die Erstellung eines Lehrberichts verantwortlich sind. Dies deckt sich mit der Politik des Wissenschaftsministeriums, die Position des Dekan/ der Dekanin zu stärken und sie gleichzeitig in größerem Maße für den Lehrbetrieb verantwortlich zu machen. Eine nähere Regelung des Lehrberichts existiert nicht.

In **Baden-Württemberg** liegt die Betonung dagegen auf dem Fakultätsrat. Dort sollen gerade auch Lehrbewertungen besprochen und mit Hilfe einer Studienkommission Verbesserungsvorschläge entwickelt werden. Explizit wird nur festgelegt, daß im Falle von durchgeführten Lehrbewertungen, diese samt einer Stellungnahme der Lehrenden im Lehrbericht aufgeführt werden sollen.

Im **Saarland** wurde im Juni 1994 beschlossen, daß sowohl die einzelnen Fachbereiche als auch die Hochschulen *jährlich* einen Lehrbericht vorzulegen haben. In **Rheinland-Pfalz** wurde im Mai 1995 das gleiche festgelegt.

Andere Länder haben bereits in den Gesetzestexten detailliert ausgeführt, welche Daten, aufgearbeiteten Ergebnisse und Kommentare sie in den Lehrberichten erwarten.

Niedersachsen legte im Januar 1994 fest, daß die dortigen Hochschulen *in angemessenen Zeitabständen* einen Bericht über die Situation und Entwicklung im Bereich von Lehre und Studium vorlegen. Darin sollten folgende Daten enthalten sein: *Entwicklung der Zahl der Studierenden und der Hochschulabschlüsse* und über die *Studienzeiten und -bedingungen*.

In Sachsen müssen die Hochschulen bereits seit dem August 1993 *jährlich* Lehrberichte vorlegen. Außer über allgemeine Maßnahmen zu Lehrevaluationen und der Stellungnahme der Lehrenden über Verbesserungsmaßnahmen, muß für jeden Studiengang über die *Zahl der Studienbewerber, Studienanfänger und Absolventen* sowie über die *Zahl der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Abschluß- und Zwischenprüfungen* berichtet werden.

In **Sachsen-Anhalt** wurde im Oktober 1993 eine im Wortlaut fast gleiche Lehrberichts-pflicht vorgesehen, die jedoch von einem zweijährlichem Abgabeturnus ausgeht.

Schleswig-Holstein sieht seit dem April 1995 ein Lehrbericht im Turnus von *zwei Studien-jahren* vor. Allgemein ist genannt, daß er für jeden Studiengang die für eine „Beurteilung von Lehre, Studium, Hochschulprüfungen und staatliche Prüfungen wesentlichen struktu-rellen und quantitativen Daten und Aussagen“ enthalten soll. Detailliert sollen Angaben zur Organisation der Lehre, zu den *Prüfungen und ihrer Dauer*, sowie jeweils *getrennt nach dem Geschlecht zum Studienerfolg, zur Studiendauer, zum Studienabbruch* und zum *Fachwechsel* enthalten sein.

Mecklenburg-Vorpommern hat im Februar 1994 einen Lehrbericht im Abstand von *zwei Jahren* beschlossen. Außer einer allgemeinen Aufforderung über die Lehrqualität zu be-richten, werden nach Studiengang geordnet folgende Daten verlangt: die *Zahl der Stu-dienbewerber, der Studienanfänger und Absolventen* sowie der *erfolgreichen und nicht erfolgreichen Zwischen- und Abschlußprüfungen*, *Zahl der Studienabbrecher* und die *Ka-pazitäten im Lehr- und Prüfungsbetrieb*.

Neben diesen deskriptiven Zahlen wird auch eine gewisse statistische Ausarbeitung ver-langt: Anteil der Studenten, die in der *Regelstudienzeit* das Studium abgeschlossen haben und das *Verhältnis der Studienanfänger zu der Zahl der Absolventen*.

Hessen hat per Erlaß im März 1994 eine Lehrberichtspflicht eingeführt. Die ersten Berich-te müssen im Februar 1995 erfolgen. Das geforderte Datenmaterial ist umfangreich: zum einen sind es Beschreibungen u.a. Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre sowie zu inno-vativen Maßnahmen der curricularen Erneuerung und, falls bekannt, Informationen über den Verbleib der Absolventen.

Weiter werden verschiedene statistische Daten eingefordert: *Gesamtzahl der Studierenden eines Studienganges, Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit, Anzahl der Studi-enanfänger im 1. Fachsemester pro Studienjahr, Fachstudiendauer bis zur Diplomvorprü-fung oder Zwischenprüfung, durchschnittliche Studiendauer und Median, Gesamtzahl der Absolventen pro Studiengang und Studienjahr, Schwundquote* („Übergangsquote“, erstellt nach dem „Hamburger Verfahren“), *Absolventenquote* („Erfolgsquote“) und *Anzahl der Promotionen pro Studienfach*. Statistische Auffälligkeiten sollen von den Hochschulen im Bericht kommentiert werden.(Siehe zu der Gesetzgebung der Länder auch Anhang 1.)

Fazit: uneinheitliche Bestimmungen für Lehrberichte.

Studentische Befragungen sind in keinem der Bundesländer verpflichtend, jedoch in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Hessen als eine Möglichkeit der Datensammlung genannt.

Eine **Stellungnahme der Studierenden zu den Lehrberichten** ist ausdrücklich in Baden-Württemberg, Saarland und Schleswig-Holstein erwähnt, wobei Schleswig-Holstein auch eine Anhörung der Studierenden zur Lehre vorsieht.

Insgesamt haben die Bundesländer in ihren Gesetzen keine oder z.T. unterschiedliche Forderungen nach bestimmten Zahlenmaterial festgeschrieben. Langfristig erscheint es daher notwendig, gemeinsam zu prüfen welche Zahlen benötigt werden und sich auf deren Erhebung zu einigen, z.B. über die KMK.

Einige Orientierungsmöglichkeiten liegen bereits vor. Die **HRK** hat ein „Muster zur Gliederung der Lehrberichte“ verabschiedet (siehe Anhang 2). Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hat 1993 einen Reader zum Thema „Lehrberichte“ herausgegeben (Webler et al., 1993).

In den Gesetzen, die bestimmte Daten im Lehrbericht fordern, wird häufig auch nach der Anzahl der **Studienabbrecher und -abbrecherinnen** gefragt. Interessant dabei ist, daß dies bisher weder irgendwo erhoben wurde, noch aus den bisher bestehenden Daten errechnet werden kann. Die Hochschulen sind somit aufgefordert, bei der Exmatrikulation die Gründe derselben zu erfassen. **HIS** hat seit 1993 einige Projekte dazu durchgeführt, an denen sich die Hochschulen orientieren können (HIS, 1994, 1995).

Weiter erscheint die Verwendung mancher der **geforderten Daten** noch nicht eindeutig und damit problematisch, z.B. das Verhältnis zwischen Studienanfängern/ -anfängerinnen und Absolventen/ Absolventinnen um den Schwund zu beschreiben, der sich während eines Studienverlaufs in einem Fach ergeben hat. Dies ist aber eine Zahl ohne größeren Erkenntnisgewinn. Denn der Anteil der Absolventen und Absolventinnen an den Studienanfängern besagt wenig, wenn nicht geklärt ist, aus welchen Gründen ein Studium an der entsprechenden Hochschule nicht beendet wurde. Wichtig wäre eine zutreffende Erhebung von Fachwechslern/ Fachwechslerinnen, Studienortwechslern/ Studienortwechslerinnen und Abbrechern/ Abbrecherinnen verbunden mit der Erhebung maßgeblicher Gründe.

Die größte Schwierigkeit wird jedoch in der **Vergleichbarkeit der Daten** bestehen. Lehrberichte müssen je nach Land gar nicht, jährlich, alle zwei oder drei Jahre erstellt werden. Die ersten Lehrberichte in Deutschland werden zu ganz unterschiedlichen Daten (Abstand von einigen Jahren) fällig.

In den nächsten Jahren wird man sich auch außerhalb der Gesetzgebung zumindest auf einen bestimmten Mindeststandard der Lehrberichte einigen müssen, falls man eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten erreichen möchte.

3 Möglichkeiten der Datenverwendung

3.1 Die Wirkungslosigkeit reiner Datenerhebung

Nachdem in Deutschland bereits seit einigen Jahren Projekte zur studentischen Veranstaltungskritik laufen, erscheint es möglich, bereits einige Ergebnisse und Probleme festzustellen. So beschreiben z.B. Gralki und Heidemarie Hecht: "Die in Deutschland laufenden lehrveranstaltungsbezogenen Evaluationsvorhaben brechen i.d.R. nach der Ergebnisrückmeldung ab. Es gibt kaum entwickelte Vorstellungen oder Modelle, was mit den Ergebnissen weiter geschehen soll, wie sie zielgerichtet zu einer Verbesserung der Vermittlungsqualifikation genutzt werden können. Die **Auffassung, daß allein die Kenntnisnahme der Ergebnisse zu einer Verbesserung des eigenen Lehrverhaltens** beiträgt, ist weit verbreitet" (Gralki und Heidemarie Hecht, 1992, S. 110). Daß diese Ansicht jedoch trügerisch ist, belegen eine ganze Reihe von Stellungnahmen.

Rüdiger Reißert hat an der Technischen Universität Berlin in über 1400 Lehrveranstaltungen Studenten interviewt. Seine Erfahrung: "Kein einziger der Vorschläge, die als Konsequenzen aus den Bewertungen der Lehrveranstaltungen sowie aus zahlreichen Gesprächen mit Lehrenden und Studierenden empfohlen wurden, sind von der Hochschulleitung umgesetzt worden" (Zitiert nach: DER SPIEGEL, 1994, S. 57). "Die Mehrheit der Professoren hat kein Interesse am Urteil der Studenten", sagt Privatdozent Hans-Dieter Daniel, Projektleiter in Mannheim. Veränderungen sind nicht erwünscht. Didaktische Weiterbildung oder Einsatz neuer Medien - Fehlanzeige" (Zitiert nach: DER SPIEGEL, 1994, S. 57).

Die gleichen Auswirkungen beschreibt Schmyk (1992) für das Evaluationsprojekt der TU Berlin: "Das großangelegte Evaluationsprojekt an der TU droht nach zwei Jahren fleißigen Auftürens von (ebenfalls anonymisierten) Datenbergen im Sande zu verlaufen, weil sich unter den Verantwortlichen niemand mehr findet, der über notwendige Schlußfolgerungen aus den Befragungsergebnissen sprechen möchte" (S.88).

Auch Megerle stellte bereits 1991 fest, daß reine Erhebungen keine weiteren Konsequenzen nach sich ziehen, und er begründet auch warum: "... Dozentenschelte allein führt gewiß nicht weiter. Sie kann im Einzelfall anspornend wirken oder den Druck verstärken (allerdings u.U. auch trotzig Verweigerung provozieren). Eine generelle Kursänderung kann sie aufgrund der von der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit festgelegten ungleichen Wertigkeit von Forschung und Lehre nicht bewirken. Dazu ist sie nicht der richtige Ansatz" (Megerle, 1991, S. 35).

Umfassender hat Centra (1980) untersucht, unter welchen Bedingungen ein Feedback der Ergebnisse allein ausreicht, um Lehrende zur Veränderung der Unterrichtsgestaltung zu motivieren. Dabei kommt er zu dem Schluß, daß dies nur der Fall ist, wenn Lehrende a) in Lehraspekten, die sie als wichtig einstufen und b) in denen sie eine weitaus bessere Selbsteinschätzung hatten, schlechtere Werte erzielten als von ihnen erwartet.

Nur wenn sie eine unrealistische Selbsteinschätzung in Bezug auf die ihnen relevanten

Lehraspekte hatten, waren sie allein durch die Ergebnisse der Studierendenbefragungen zu Änderungen bereit. Da nicht davon ausgegangen werden kann, daß sehr viele Lehrende eine in größerem Ausmaß unkorrekte Einschätzung ihrer Lehrleistung haben, müssen Strategien gefunden werden, die den Lehrenden Hilfestellungen geben, die eine ergebnisorientierte Verwendung der Bewertungsdaten ermöglichen und zu Veränderungen motivieren. *Um Verbesserungen zu erreichen, muß Lehrevaluation Folgen haben*

Wichtige Elemente der Evaluation: Empfehlung und Rechenschaft

Die in Deutschland aktuellen Lehrbewertungen, ob von HIS, dem Wissenschaftsrat, dem IZHD oder dem norddeutschen Evaluationsverbund orientieren sich alle am niederländischen Modell, d.h. daß nicht nur die Ergebnisse der Lehrbewertung ermittelt werden, sondern auch Empfehlungen für die Lehrverbesserungen ausgesprochen werden.

Ein weiteres wichtiges Element darf bei diesem Modell nicht vergessen werden. Nach einem gewissen Zeitraum gibt es einer Art Kontrollpunkt: eine weitere Bewertung mit dem Ziel festzustellen, welche der Empfehlungen umgesetzt wurden. In Deutschland sind die ersten Projekte jetzt soweit, daß dieser Kontrollpunkt erreicht ist. Auswertungen liegen aber noch nicht vor.

In den **Niederlanden**, wo bereits Jahre früher mit Evaluationsmaßnahmen begonnen wurde, hat man die Erfahrung gemacht, daß etwa die Hälfte der Empfehlungen umgesetzt wird. Dies mag verschiedene Gründe haben. Dabei ist aber zu beachten, daß in unserem Nachbarstaat eine sog. 'Meta-Evaluierung' betrieben wird. Lehrevaluation wird nicht allein in die Hände der Eigenverantwortung der Hochschulen gelegt. Es existiert eine staatliche Aufsichtsbehörde, die die einzelnen Evaluierungen überwacht und sammelt. In einem nachträglichen Rechenschaftsbericht müssen die dortigen Universitäten Stellung zu den von ihren 'peers' erhaltenen Empfehlungen geben. Es ist anzunehmen, daß eine spätere Rechenschaft über die Umsetzung der Empfehlungen, zumal von staatlicher Stelle gesammelt, eine höhere Verbindlichkeit erzeugt. Sinnvoll erscheint es an dieser Stelle auch die Situation in den **Vereinigten Staaten** zu betrachten. Dort werden an vielen Hochschulen Lehrevaluationen durchgeführt. Diese Daten werden zwar z.T. für weitreichende Entscheidungen (z. B. Gehaltserhöhungen) benutzt, eine umfassende Strategie, wie mit diesen Daten die Lehrqualität verbessert werden soll, existiert jedoch meist ebenfalls nicht.

Notwendigkeit eines Gesamtkonzeptes zur Verbesserung der Lehre

Zu vermuten ist, daß auch in Deutschland eine reine Erhebung studentischer Veranstaltungskritik insgesamt wenig Folgen hat, wenn sie nicht eingebettet wird in ein **Gesamtkonzept zur Verbesserung der Lehre**, das Lehrende für ihre Aufgaben in diesem Bereich sowohl qualifiziert als auch motiviert. Allein davon auszugehen, daß Hochschullehrende guten Willens sind, aktiv an der Lehrverbesserung mitzuwirken und Belohnungen oder Preise für gute Lehre zu verteilen, reicht für eine konsequente Lehrverbesserung nicht aus. Man kann davon ausgehen, daß bei allen Lehrenden (oder zumindest bei den allermeisten) der gute Wille zur guten Lehre und zu ihrer Verbesserung nicht fehlt. Sieht man sich dann

Man kann davon ausgehen, daß bei allen Lehrenden (oder zumindest bei den allermeisten) der gute Wille zur guten Lehre und zu ihrer Verbesserung nicht fehlt. Sieht man sich dann aber den Hochschulalltag der Lehrenden an, so kann ebenso festgestellt werden, daß er bei den meisten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen reichlich ausgefüllt ist. Engagieren sie sich stärker in dem einen oder anderen Bereich, so müssen sie sich automatisch in einem anderen einschränken. Gerade in Bereichen wie der wissenschaftlichen Tätigkeit ist eine mehr oder weniger eindeutige Prioritätensetzung unerlässlich.

Weiter kann unterstellt werden, daß der allergrößte Teil des wissenschaftlichen Personals in irgendeiner Form ambitioniert ist und im allgemeinen recht rational handelt. Akzeptiert man diese Annahmen und betrachtet sich die Mechanismen der `scientific community`, die Mechanismen der Anerkennung, des beruflichen Fortkommens, der größeren wissenschaftlichen und finanziellen Freiräume, so stellt sich ernsthaft die Frage, weshalb sich ein kleiner Teil von Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen überhaupt überdurchschnittlich in der Lehre einsetzt.

Natürlich gibt es dafür Gründe. Und natürlich sind alle Lehrende und nicht ausschließlich am beruflichen Fortkommen interessiert. Auch Lust an der Lehre, Beliebtheit bei den Studierenden und vielleicht die Verpflichtung einer jüngeren Generation gegenüber können motivierend wirken. Dennoch ist klar festzustellen, daß es ein systematisches System von Anforderung und Belohnung, von zu erfüllenden Kriterien und Aufstiegsmöglichkeiten, von Bedingung und Erfüllung, wie es sich in der Forschung bewährt hat, in der Lehre nicht gibt.

Dies ist keine neue Erkenntnis. Es gibt bereits mehr oder weniger systematische Ansätze, dies zu beheben. Preise für gute Lehre zu verteilen ist "in". Zwar ist erfreulich, daß ein ausdauerndes Bemühen in der Lehre jetzt manchmal honoriert wird. Aber es ist nicht davon auszugehen, daß sich dadurch prinzipiell etwas ändert. Vielleicht sind diejenigen, die sich den Lehranforderungen schon immer sehr gewidmet haben, jetzt noch etwas motivierter, aber ein Lehrpreis wird einen schlechten Didaktiker, eine planlose Lehrende kaum zu Fortbildungsmaßnahmen motivieren. Preise treffen die positive Spitze, die glanzvollen Vorzeigehrenden. Dies ist erfreulich und gerecht. Aber ein systematischer Anreiz für alle Lehrende sind sie nicht.

Lehrleistungen müssen eine festgelegte Größe in den Regelkreisen der Wissenschaft werden. Bei einem solchen Konzept hat die Lehrbewertung die Funktion einer Befundaufnahme, an die sich Vorschläge der Verbesserung anschließen müssen, und deren Ausführung gelegentlich überprüft wird. Sowohl besonderes Engagement als auch die passive Haltung in der Lehrverbesserung müssen daraufhin Konsequenzen haben. In welchem Ausmaß und auf welche Art die Lehrleistungen in einer wissenschaftlichen Laufbahn berücksichtigt werden sollten, wird bereits diskutiert. Eine systematische Berücksichtigung, welchem Ausmaßes auch immer, wäre für eine bessere Nutzung von Evaluationsdaten wünschenswert.

3.2 Modellansatz nach Gralki und Hecht (1992)

Gralki und Heidemarie Hecht (1992) betonen in ihrem Ansatz, daß es wichtig ist, Evaluationen auch unter dem Zweck zu betrachten, für den sie durchgeführt werden. "Die Unterscheidung der verschiedenen Ansätze und Modelle dient nicht nur der begrifflichen Klarheit, sondern hat praktische Konsequenzen. Alle Modelle - und auch die daraus konstruierbaren Mischansätze - verlangen eine jeweils besondere Prozeßgestaltung und eine besondere Durchsetzungs- und Realisierungsstrategie" (Gralki und Heidemarie Hecht, 1992, S. 101).

Sie unterscheiden zwischen fünf Modellen. Zwar erläutern Gralki und Heidemarie Hecht ihre Modelle nicht näher. Dennoch bieten sie mit ihrem Ansatz ein praktisches Einteilungsschema. Dieses wird im folgenden genutzt, sowohl um die Diskussion in diesem Feld zu strukturieren, als auch um die sich daraus ergebenden Konsequenzen systematisch darstellen zu können.

Die Reihenfolge dieser Modelle wird an dieser Stelle unter dem Gesichtspunkt der Reichweite ihres **Veränderungsanspruches** bestimmt.

Den geringsten Veränderungsanspruch besitzt das **Forschungsmodell**, da nur der bestehende Ist-Zustand ermittelt werden und Grundlagen der Evaluationsmöglichkeiten geprüft werden sollen. Es wird vor allem zur Hypotheseengewinnung im Bereich der Lehre genutzt.

Das **Transparenzmodell** stellt die Informationsauskunft in den Mittelpunkt, sowohl als Feedback für die Lehrenden als auch als Orientierungs- und Entscheidungsmöglichkeit für eine Kursbelegung der Studierenden.

Das **Kommunikationsmodell** nutzt die erhobenen Daten als Grundlage für einen Dialog über die Lehre. Lehre soll im Fachbereich bzw. der Hochschule stärker thematisiert werden, der Erfahrungsaustausch dadurch unterstützt werden.

Beim **Qualifikationsmodell**, das den Lehrenden ermöglichen soll, ihre Stärken und Schwächen besser zu erkennen, wird die Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals betont. Die vorhandenen Daten sollen zur Entscheidungshilfe für Fortbildungsmaßnahmen herangezogen werden.

Ein umfassender Veränderungsanspruch ist erst beim **Steuerungsmodell** vorhanden. Lehrbewertung dient dann z.B. als Basis für einen bestimmten Teil der Mittelvergabe, um so eine höhere Motivation für Verbesserungen in der Lehre zu erreichen.

Nachfolgend werden diese fünf Modelle mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten und Reichweiten diskutiert, um sie in ihrer praktischen Wirksamkeit für die Verbesserung der Lehre als Teil der Studienreform einzuschätzen.

3.2.1 Forschungsmodell: Ermittlung und Diskussion

Das Forschungsmodell ist für eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Lehrqualität von Bedeutung. Es kann u.a. dazu dienen, Instrumente und Methoden der Lehrbewertung zu entwickeln und zu verbessern, Hypothesen zur Lehre zu testen und Grundlagen der empirischen Sozialforschung auf Bereiche der Lehrevaluation zu übertragen.

Wie die Veranstaltungskritik selbst, kann jedoch auch die Forschung in diesem Bereich nur Wissen bereit stellen. Auswirkungen per se sind von bloßen Befunden nicht zu erwarten. Dennoch darf man die Wichtigkeit gerade dieses Bereiches nicht unterschätzen. Auf genau diesem Terrain setzen sich die Befürworter/-innen und Gegner/-innen der Lehrevaluation mit Vorliebe auseinander.

Gegner und Gegnerinnen der Lehrevaluation vermuten bei den Studierenden, daß sie die Lehre gar nicht beurteilen könnten, da sie zu unreif und zu unerfahren seien, studentische Veranstaltungskritik sei daher nichts weiter als ein 'Beliebtheitswettbewerb'. Bewertungsbögen seien prinzipiell unreliabel und nicht valide. Und eine Vielzahl externen Variablen (Kursgröße, Notengebung) beeinflusse die Bewertung.

Die Fachdiskussion in diesem Bereich bezieht sich in Deutschland dabei vor allem auf zwei Themen:

1. Können Bewertungen unterschiedlicher Kurse (d.h. mit einer unterschiedlich zusammengesetzten Studierendenschaft) überhaupt zu Vergleichen herangezogen werden?
2. Welche Einflüsse spielen bei der Lehrbewertung von Seiten der Studierenden eine Rolle?

Außer vieler kleinerer Untersuchungen, die in Deutschland vor allem von Seiten der Psychologie zu nennen sind, haben sich an dieser wissenschaftlichen Debatte, neben vielen anderen, vor allem Daniel (Mannheim), Kromrey (Bochum) und Preißer (Berlin) beteiligt.

Freilich wird schon an diesem ersten Modell deutlich, daß die Aufteilung und Abgrenzung der Modelle nur theoretisch möglich ist, sich in der Realität aber anders darstellt. So hat allein die Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen in einigen großen Magazinen (vor allem DER SPIEGEL, 1989, aber auch STERN, 1993) für öffentliche Aufmerksamkeit, Vergleiche und so viel sozialen Druck gesorgt, daß in der Folge an den Hochschulen im Bereich der Lehrevaluation einiges in Angriff genommen wurde.

Streng genommen ist bei diesem Modell davon auszugehen, daß Veröffentlichungen höchstens 'rein wissenschaftlich' vorliegen dürfen, um dessen theoretischen Rahmen nicht zu überschreiten. Um Wirksamkeit zu entfalten, müssen forschungsbezogene Untersuchungen zur Lehrevaluation mit zuverlässigen Instrumenten arbeiten und ihre Ergebnisse in verständlicher, nachvollziehbarer Form veröffentlicht werden.

3.2.2 Transparenzmodell: Veröffentlichung und Orientierung

Das Transparenzmodell geht eine Stufe weiter als das Forschungsmodell. Die Daten sollen erhoben und in einem gewissen Rahmen öffentlich gemacht werden. Mit der Veröffentlichung hätten Lehrende die Möglichkeit ihre Leistungen einzuschätzen, Studierende die Möglichkeit, ihre Kurse entsprechend zu wählen.

Implizit wird vermutet, daß Lehrende sich aufgrund dieser Öffentlichkeit und der damit entstehenden Konkurrenz stärker um Lehrverbesserungen bemühen werden. Dieser Druck würde noch wachsen, wenn Studierende anhand der Daten eine entsprechende Kursbelegung durchführen würden. Sind die Lehrbeurteilungen somit öffentlich und werden Studierenden explizit aufgefodert, sie als Orientierungshilfe zu benutzen, so findet bereits eine indirekte Steuerung mit Hilfe sozialen Drucks statt.

Betrachtet man dieses Modell, so wird ersichtlich, daß zwei Vorbedingung notwendig sind, um die impliziten Auswirkungen herbeizuführen. Erstens müßten die Studierenden überhaupt dieses Ausmaß an **Wahlmöglichkeiten** besitzen, um einen Marktmechanismus im Sinne von Angebot und Nachfrage etablieren zu können. Dies erscheint bei der jetzigen Situation an den deutschen Hochschulen für die meisten Fächer illusorisch.

Zweitens müßten die gewonnenen Ergebnisse **veröffentlicht** werden. Eine öffentliche Präsentation dieser Daten findet in den Projekten der Lehrevaluation häufig nicht so detailliert statt. Dies hängt auch mit den Unklarheiten zusammen, ob Ergebnisse der studentischen Veranstaltungskritik überhaupt veröffentlicht werden dürfen.

Dabei werden vor allem **Bestimmungen zum Datenschutz** thematisiert. Es wird u.a. diskutiert, ob Regelungen der "Dienstaufsicht" von Hochschulleitungen oder Wissenschaftsministerien so geändert werden könnten, daß Lehrbewertung organisiert durchgeführt und die Ergebnisse in bestimmte Entscheidungen miteinbezogen werden könnten. Gestritten wird, ob Lehre eine universitätsöffentliche Angelegenheit sei, und ob Veröffentlichungen von Evaluationsdaten überhaupt mit dem "informationellem Selbstbestimmungsrecht" vereinbar seien.

Das Transparenzmodell ist somit in vielerlei Hinsicht weniger ein eigenständiges Modell, es beschreibt vielmehr einen Verwendungszweck studentischer Lehrevaluation, ihre Veröffentlichung. Im Modellfall würde der Veranstaltungsbesuch über die veröffentlichten Bewertungen gesteuert. Auswirkungen auf die Lehrqualität sind aus den genannten Gründen kaum zu erwarten, eher sind kontraproduktive Reaktionen zu befürchten, wenn keine begleitenden Maßnahmen vorhanden sind. Die bloße Veröffentlichung kann zwar Aufregungen und Diskussionen auslösen, sicherlich aber nicht eine Verbesserung der Lehre in kontinuierlicher und geregelter Form.

3.2.3 Kommunikationsmodell: Dialog und Koordination

Kommunikation ist die grundsätzlichsste Vorbedingung bei der Einführung studentischer Veranstaltungskritik. Sie ist zum einen notwendig, um Studierende und Lehrende überhaupt zu motivieren, an Erhebungen zur Lehrbewertung teilzunehmen. Zum anderen ist sie unerlässlich, um nach der Datenerhebung weitere Maßnahmen vorzubereiten und durchzuführen. Das Kommunikationsmodell wird zwar als "niedrigste" Ebene eines Rahmenkonzeptes betrachtet, ist damit aber auch grundlegende Basis.

Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden scheint in vielen Bereichen nicht optimal. Peisert u.a. (1989) ermittelten, daß es nur ca. 25% der Studierenden gelingt, zumindest manchmal Kontakt zu den Lehrenden herzustellen. Nur 10% der Studierenden sind mit dieser Situation zufrieden; 60% der Hochschullehrer und -lehrerinnen beklagen sich dagegen, daß die von ihnen angebotenen Sprechstunden zu wenig genutzt werden. Preißer (1991) spricht von einer "**fehlenden Gesprächskultur**".

In den entsprechenden Hochschulgremien und unter den Lehrenden selbst findet wenig Diskussion zum Thema Qualität der Lehre statt. Studentische Veranstaltungskritik kann ein Instrument sein, die Kommunikation in einem Kurs anzuregen. Wird nur ein Dialog über die Lehrqualität angestrebt, so spielt die Qualität des benutzten Fragebogens eine nicht so große Rolle: Auch aus einer "Krücke von Fragebogen" (Comelli, 1991) kann man die Grundlage für Kommunikationsprozesse schaffen.

Preißer (1991) betrachtet studentische Lehrbewertung auch deswegen als notwendig, weil Veranstaltungsfeedback häufig nicht gegeben wird. Um ein direktes Feedback zu ermöglichen, ist es jedoch unerlässlich, die Ergebnisse der erhobenen Daten zumindest im jeweiligen Kurs zu besprechen. Dies ist bei den im Moment laufenden Einzelprojekten zur Lehrbewertung, ob sie von Studierenden, Lehrenden oder der Hochschulleitung initiiert wurden, selten der Fall. Werden jedoch nur Daten erhoben, so erhält der Dozent/ die Dozentin ein mehr oder weniger unkommentiertes Ergebnis. Dies ist bedauerlicherweise bei dieser Art der Erhebungen meist der Fall.

Einen anderen Weg gehen die Projekte, die sich an dem sog. 'Holländischen Modell' orientieren. Dort werden nach der Erhebung sehr unterschiedlicher Daten Empfehlungen formuliert und diese in einem mehr oder weniger großen Rahmen des jeweiligen Faches besprochen. Allerdings steht dabei die Lehrqualität des einzelnen Lehrenden weniger im Mittelpunkt, was die Kommunikation erheblich erleichtern dürfte.

Der allererste Schritt in jedem Projekt sollte das **Gespräch über die Lehre zwischen den Kursteilnehmern und -teilnehmerinnen auf der einen und den Lehrenden auf der anderen Seite** sein. Dies darf sich jedoch nicht auf die Ebene der Beziehungen zwischen Lehrenden und Kurs beschränken, sondern muß sich im Fachbereich und der Hochschule fortsetzen.

Beschränkt man die Kommunikation nicht nur auf das interne System Hochschule, müßte auch das Umfeld (Schulen, künftige Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen etc.) in die Interaktion einbezogen werden. "Im Vergleich zum Dialog in den USA mutet die hermetisch abgeschlossene Dreigliederung von Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt noch immer wie ein indisches Kastenwesen an" (Schnitzer, 1991, S. 17). Der von Schnitzer beschriebene Koordinationsmangel trägt jedoch mit zu den bekannten Schwierigkeiten bei (z.B. häufiges Wechseln bestimmter Fachkombinationen). Die Institutionalisierung eines Dialogs über die verschiedenen Ebenen erscheint notwendig.

Vorteilhaft an diesem Ansatz des "Kommunikationsmodells" ist, daß man im Vergleich zu den folgenden Modellen mit **geringeren Widerständen** zu rechnen hätte, da betroffene Lehrende keinerlei Sanktionen zu fürchten hätten und die "Öffentlichkeit" als erstes auf den entsprechenden Kurs beschränkt bleiben könnte. Letzteres würde vor allem für ein mündliches Veranstaltungsfeedback gelten, in geringerem Maße auch für eine Datenauswertung ohne Kursvergleiche und öffentlichen Aushang zutreffen.

Problematisch dagegen ist die **völlige Abhängigkeit der Lehrverbesserung vom "goodwill"** der Lehrenden. Es ist fraglich, ob die Motivation oder die Fähigkeit, etwas am eigenen Kurs zu ändern, sich allein durch die Kommunikation über die Ergebnisse der Lehrbewertung verbessern würde. Dabei geht es nicht nur um eine geringe Motivation der Lehrenden. Comelli (1991) z.B. geht davon aus, daß für das Gelingen solcher Feedback-Mechanismen, wie sie die studentische Veranstaltungskritik darstellen soll, soziale und vor allem kommunikative Fähigkeiten notwendig sind, die z.T. völlig fehlen.

Das Kommunikationsmodell muß zwar unabdingbarer Bestandteil eines Rahmenkonzeptes sein, in dem studentische Veranstaltungskritik die wichtigste Datensammlung ausmacht, es bleibt jedoch ohne weitere Maßnahmen unzureichend. Die Ergebnisse bisheriger Projekte der Lehrevaluation lassen die Schlußfolgerung zu, daß sich an der Qualität der Lehre nur punktuell etwas ändern würde.

3.2.4 Qualifikationsmodell: Kompetenzsteigerung und Fortbildung

Im Qualifikationsmodell, als Ausgangspunkt zur Verbesserung der Lehre, wird der/ die **Lehrende als zentrales Organ der Hochschule** in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Eine höhere Qualifizierung der Lehrenden führt in diesem Sinne zu einer Verbesserung der Lehre. Im Vergleich zum Kommunikationsmodell beinhaltet das Qualifikationsmodell einen weitreichenderen Schritt. Als Voraussetzungen für eine Verbesserung werden Qualifikationsmaßnahmen gesehen.

Beurteilt man den Ist-Zustand der bisherigen Qualifikation der Dozenten und Dozentinnen in Bezug auf die Lehre, so kann man zu folgendem Ergebnis kommen: "Die Hochschule verlangt von den Hochschullehrern Dinge, für die sie nicht ausgebildet sind und für die sie nicht systematisch die Ressourcen bereitstellt. Sie versetzt sie nicht in die Lage, die gestie-

genen Anforderungen an ihre Tätigkeit qualifiziert zu verrichten, entlastet sie aber auch nicht. An diesem kurzen Rückblick sieht man, daß die Lehre nicht verbessert werden kann, ohne die Institution der Hochschullehrer zu reformieren. Denn Lehren ist nur ein Bestandteil dieser unqualifizierten Tätigkeiten, die die Hochschullehrer zu verrichten haben. Die Lehrenden an der Hochschule haben Lehren systematisch nie gelernt. Die Hochschule stellt dafür keine Ressourcen bereit, um Lernen und Lehren zu lernen sowie Lernen zu lehren" (Preißer, 1992, S. 209).

Im Vergleich zu dem vorgestellten Kommunikationsmodell (vgl. 3.2.3) wird beim Qualifikationsmodell nicht davon ausgegangen, daß die alleinige Rückmeldung der Lehrbewertungsergebnisse bereits Verbesserungen sichert. Die **Qualifikation der Schlüsselakteure** an den Hochschulen wird somit als zentrales Mittel der Lehrverbesserung gesehen. Bereits heute haben die Hochschulen den Auftrag, die Weiterbildung ihres Personals zu fördern (Hochschulrahmengesetz vom 23.4.87 § 2,4) und dafür zu sorgen, daß die Lehre den didaktischen und methodischen Erkenntnissen entspricht (ebd. § 8,2).

Werden die tatsächlichen Weiterbildungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Personals in Bezug auf die Lehre betrachtet, so stellt sich heraus, daß weder **Weiterbildungseinrichtungen** flächendeckend, noch **Modelle** für eine systematische Weiterbildung vorhanden sind.

Zwar ist das Interesse an didaktischer Fortbildung in den letzten Jahren gestiegen, es ist jedoch immer noch eine kleine Minderheit der Lehrenden, die an solchen Kursen teilnimmt. Wie sieht es in diesem Zusammenhang mit den hochschuldidaktischen Einrichtungen aus? Was bieten sie an Möglichkeiten der Weiterbildung zur Qualifikation in der Lehre?

"Es gibt an bundesdeutschen Hochschulen etwa ein Dutzend solcher meist kleiner, zentraler Einrichtungen. ... Diese hochschuldidaktischen Einrichtungen sind "Überbleibsel" der Studentenbewegung und von Bemühungen der Bundesassistentenkonferenz am Ende der 60er Jahre; sie besitzen hochschulpolitisch nur sehr geringen Einfluß. Viele dieser hochschuldidaktischen Einrichtungen sind nahezu ständig mehr oder weniger stark von ihrer Abschaffung bedroht; etliche sind in den letzten zwanzig Jahren geschlossen worden" (Heger, 1991, S. 57). "Leider hat die Hochschuldidaktik in Deutschland bisher keine Modelle einer systematischen Fort- und Weiterbildung für den Bereich der akademischen Lehre entwickeln können. " (Gralki und Heidemarie Hecht, 1992, S. 111).

Ebenfalls wird im Hochschulrahmengesetz (§44 Einstellungsvoraussetzungen für Professoren) festgelegt, daß Professoren eine 'pädagogische Eignung' besitzen müssen, die aber nicht näher spezifiziert wird. Diese Eignung sollte in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen werden. Wie sieht dies in der Praxis aus? In den Landesgesetzen ist meist vorgeschrieben, daß zum Abschluß einer Promotion ein wissenschaftlicher Vortrag gehört. In den wenigsten Hochschulgesetzen ist bei einer Berufung auch eine Probelehrveranstaltung vorgesehen.

Es gibt bislang wenig Anreize, sich um eine höhere Qualifikation in der Lehre zu bemühen. Berufungen erfordern fast ausschließlich Forschungsleistungen, ihre Grundlage sind Publikationslisten. Mit Ausnahme von einer Probelehrveranstaltung findet keine Überprüfung der Lehrbefähigung statt. Nicht einmal in dem genannten Probevortrag wird die Lehrqualität systematisch ermittelt (vgl. Krieger, 1992).

Der erste Schritt in einem Qualifikationsmodell müßte somit die Beantwortung der Frage nach den notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten der Hochschullehrer und -lehrerinnen sein.

Betrachtet man Hochschulen als Unternehmen (Sparte Dienstleistungen), so sind sie mit ihren zigtausend Angestellten und ihren 1,8 Millionen direkten `Kunden und Kundinnen´ fast immer größer, als das, was üblicherweise als Mittelstandsunternehmen zählt. Verwaltet werden sie dagegen, manchmal im Großen, häufig im Kleinen, wie selbstverwaltete Betriebe von der Art eines alternativen Buchladens.

Gerade in Zeiten knapper Ressourcen und vieler Studierender, also in Zeiten in denen es auf eine gute und effiziente Organisation ankäme, wird dies erschreckend deutlich. Lehre an deutschen Hochschulen hat vielleicht sogar mehr organisatorische als didaktische Aspekte. Die Organisationsform, im einzelnen Fachbereich oder - schlimmer noch - in Studiengängen, die an verschiedene Fachbereiche angebunden sind, hat jedoch mit der Entwicklung der Studierendenzahlen nicht Schritt gehalten. Es ist deshalb an der Zeit zu überlegen, ob die deutsche Hochschullandschaft nach dem amerikanischen Modell verändert werden sollte, wobei Verwaltungsfachleute sich stärker um den organisatorischen Teil der Lehre kümmern, und damit Lehrende in bestimmten Bereichen entlasten, oder ob die klassische Art der deutschen Selbstverwaltung beibehalten, aber professionalisiert werden sollte.

Die Entscheidung für die erste Lösung würde eine große Anzahl neuer Stellen erfordern, die Beschneidung einiger Kompetenzen der Lehrenden und eine deutliche Umstrukturierung der deutschen Hochschullandschaft verlangen. All´ dies erscheint gegenwärtig zwar interessant, aber mittelfristig kaum zu verwirklichen.

Entscheidet man sich für den zweiten Weg, so bleibt die Frage nach dem Teil der Kompetenzen bei Hochschullehrenden, der über die fachwissenschaftliche Qualifikation hinausgeht. So fordert Preißer von den Lehrenden: "Sie müssen das lernen, was in vergleichbaren Positionen in der freien Wirtschaft gang und gebe ist: Arbeitseinsatz und Mitarbeiterführung (wie kommuniziere ich mit meiner Sekretärin und mit meinen Assistenten), Entscheidungsvorbereitung (für Gremiensitzungen eine unabdingbare Voraussetzung), Problemlösungstechniken, Haushaltsplanung (ohne sie wird die Hochschule keine Ressourcen intelligent einsparen können), Arbeitsplanung (weil sie permanent keine Zeit haben, aber auch permanent Zeit verträdeln); Präsentations- und Kommunikationstechniken (damit auch die Lehre, aber auch Vorträge auf Kongressen besser werden) usw." (Preißer, 1992, S. 204).

Studentische Veranstaltungskritik wäre im Qualifikationsmodell das Instrument zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf, sowohl bei dem einzelnen Hochschullehrer, der einzelnen Hochschullehrerin als auch über den gesamten Lehrkörper gesehen. Diese Forderung wirkt sich auf den **Anspruch an den zu benutzenden Fragebogen** aus: "Während im kommunikativen Ansatz Akzeptanz zu einem großen Teil über Gremien hergestellt wird, die selbst über die Formulierung einzelner Fragen noch beschließen - ...- muß Akzeptanz des qualifikationsorientierten Ansatz direkt über die Plausibilität des Instrumentes und des Prozesses gewonnen werden" (Gralki und Heidemarie Hecht, 1992, S. 205). Ein solches Instrument muß zum einen eine relativ präzise Stärken-Schwächen-Analyse ermöglichen, zum anderen über hohe soziale Validität verfügen.

Wie bei dem Kommunikationsmodell ist am Qualifikationsansatz bei aller grundsätzlichen Berechtigung bedenklich, daß allein von der **Motivation der Lehrenden** abhängt, ob Verbesserungen angestrebt und durchgeführt werden. Ist diese Motivation vorhanden, reicht manchmal schon das studentische Feedback, um eine ständige Optimierung der eigenen Veranstaltung durchzuführen. Betrachtet man in Deutschland allein das Interesse an hochschuldidaktischen Qualifikationmöglichkeiten, so ist zu bezweifeln, ob die für diesen Ansatz notwendige Motivation vorhanden ist: "Hochschuldidaktische Fragen sind - mit Ausnahmen für die Fachwissenschaftler der Disziplin Hochschuldidaktik - kein aktuelles Thema unter deutschen Professoren und auch nicht innerhalb des akademischen Mittelbaus" (Krieger, 1992, S. 56).

Der von der Hochschulrektorenkonferenz formulierte intrinsische Anspruch, daß "Evaluation nicht (einseitig) als Instrument zur Behebung von Defiziten gesehen wird, sondern als Ausdruck des ständigen Bemühens um einen hohen Standard und um kontinuierliche Reflexion des individuellen wie institutionellen Handelns; ..." (Hochschulrektorenkonferenz, 1994, S. 30) ist bedauerlicherweise in der Lehre kaum zu finden.

Insgesamt kann geschlossen werden, daß Absichten zur Verbesserung der Lehre, die sich nur auf das 'reine' Qualifikationsmodell stützen, die notwendige Basis dafür nicht herstellen, zumal wenn Lehrkompetenz nicht verbindliche Grundlage von Einstellung und Berufen wird und Weiterbildung bloß freiwillig bleibt. Eine wichtige Voraussetzung zur Anwendung des Qualifikationsmodells wäre zunächst, das Fehlen entsprechender Modelle und Einrichtungen für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals zu beheben.

3.2.5 Steuerungsmodell: Anreize und Sanktionen

Steuerung ist kein Ziel an sich, sondern ein Prinzip, um Erwünschtes zu fördern und Negatives zu unterbinden. Mittel einer Steuerung sind somit Anreizsysteme und Sanktionsmöglichkeiten. Vor allem zwei Richtungen werden mit dem Gedanken eines Steuerungsmodells an den Hochschulen verfolgt: einen effizienteren Mitteleinsatz zu ermöglichen und eine Verbesserung der Lehre zu bewirken. Steuerungsmechanismen können sowohl von staatlicher Seite den Hochschulen gegenüber angewandt oder aber innerhalb der

Hochschulen selbst praktiziert werden. Staatliche Steuerung kann direkt über rechtliche Vorschriften und indirekt über "Markt"-Mechanismen ausgeführt werden.

Unter den Steuerungsmöglichkeiten ist die **Verteilung finanzieller Mittel** das am häufigsten eingesetzte Instrument. Bevor der Aspekt der Mittelsteuerung mit Hilfe von Ergebnissen studentischer Veranstaltungskritik betrachtet wird, ist es notwendig, sich insgesamt anzuschauen, ob und inwieweit eine finanzielle Mittelsteuerung an den deutschen Hochschulen stattfindet. Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: zum einen der Mittelzufluß von staatlichen Stellen an die Hochschulen (z.B. durch Mittelzuweisung über Studierendenzahlen), zum anderen seine Verteilung innerhalb der Hochschulen.

Festgestellt werden kann, daß bisher die Haushalte der Hochschulen von Jahr zu Jahr zum allergrößten Teil identisch blieben. Die grobe Verteilung der einzelnen Haushaltsposten änderte sich über die Jahre kaum. Eine Mittelsteuerung von staatlicher Seite findet immer noch vor allem über sog. Sonderprogramme statt, mit denen Mittel zweckgebunden an die Hochschulen ausgeschüttet werden. Die interne Mittelsteuerung liegt in den meisten Hochschulen erst in den Anfängen.

Verteilungskämpfe sind kaum bekannt, der Status quo bleibt über Jahre erhalten. "Evaluationskonzepte, die eine Steuerungsfunktion erhalten sollen, sind andersartig zu gestalten. Voraussetzung für die Einführung derartiger Konzepte ist die **Bereitschaft einer Universität, Ressourcen für die Lehre bedarfs- und leistungsgerecht zu verteilen**. Im Bereich der Forschung ist dieses Prinzip anerkannt" (Kurth, 1992, S. 164).

Ist diese Bereitschaft vorhanden, kann innerhalb der Hochschulen studentische Veranstaltungskritik eine Grundlage der Mittelverteilung sein. "Ein denkbarer Weg, die Ergebnisse der Evaluation wirkungsvoll umzusetzen, ist die Kopplung der Zuweisung eines Teils der Ressourcen, die einem Lehrstuhl zur Verfügung stehen, an die Ergebnisse der Evaluation. Besonders belastete und nachgefragte Lehrstühle erhalten einen Ausgleich für Engagement in der Lehre. In erster Linie ist hier an Hilfskraftmittel zu denken. Ferner könnten zeitlich befristete Stellen an die Belastung mit Lehr- und Prüfungsaufgaben geknüpft werden. Denkbar ist auch Räume variabel zuzuweisen" (Kurth, 1992).

Ein Beispiel für eine bereits weit gediegene Mittelsteuerung ist an der Universität Dortmund zu finden. Dort wird ein beträchtlicher Teil der finanziellen Mittel mit Hilfe festgelegter Kriterien verteilt. Diese Kriterien beziehen sich allerdings noch auf rein quantitative Evaluationszahlen, wie z.B. die Anzahl der Studierenden in einem Studiengang.

Bereits solche Steuerungsmodelle stoßen anderenorts allerdings auf großen Widerstand: "Notwendig ist also ein Verfahren, das in Kriterien und Erträgen auch von den Handelnden akzeptiert wird, dessen Ergebnisse nicht für andere Zwecke (z.B. finanzielle Sanktionen) mißbraucht werden" (Hochschulrektorenkonferenz, 1994, S. 30).

Dieser Widerstand ist auch dann gegeben, wenn die Forderung von Preißer (1992) nach einer Stärkung der Selbstverwaltung, z.B. mit Hilfe einer höheren Deckungsfähigkeit der Haushaltstitel untereinander, erfüllt wird. Mitglieder des Lehrkörpers sind auf Leistungsvergleiche, Haushaltsverhandlungen und Verteilungskämpfe nicht eingestellt. "Ein wichtiger Grund für die bisherige Beschränkung besteht sicher darin, daß bei uns eine **kritische Selbst- und Fremdevaluation noch wenig geübt** ist und noch eher als persönliche Zumutung, wenn nicht als unzulässiger Eingriff in die Lehrfreiheit gedeutet wird" (Gerlach, 1992, S. 2).

Bei diesem Vergleich muß jedoch bedacht werden, daß die Kultur der Kritik, die in der Forschung gepflegt wird, auch nicht sehr öffentlicher Natur ist. Natürlich werden Gutachten erstellt und die in Fachzeitschriften ausgetauschte Kritik tangiert gerade in den Geisteswissenschaften manchmal die Grenze zur persönlichen Feindschaft, zu dem sind die "großen Namen eines Faches" bekannt, doch systematische Vergleiche der Produktivität, z.B. über die Anzahl veröffentlichter Artikel oder über die Häufigkeit von Zitationen, findet nicht statt. Werden solche Vergleiche systematisch durchgeführt und veröffentlicht (z.B. Keul, Gigerenzer und Stroebe, 1993), führt das zu harscher Kritik.

Schlußfolgernd kann gesagt werden, daß direkte Leistungsvergleiche über die Lehrenden eines Faches nicht nur in der Lehre sondern auch in der Forschung unüblich sind. Somit beinhaltet die Bewertung von Lehrveranstaltungen für die Professoren und Professorinnen eine völlig neue Perspektive.

Eine Steuerung von staatlicher Seite kann auch über die **indirekte Aufwertung** der Lehre durchgeführt werden. Im Vergleich zur Forschung hat Lehre einen weitaus geringeren Stellenwert, da Lehrqualifikationen nicht honoriert werden und sie keine Bedeutung für eine Hochschulkarriere haben. **Eine Änderung der gesetzlichen Vorschriften für die Habilitations- und Berufsordnung**, die in den Hochschulgesetzen der Länder verankert sind, wäre dafür notwendig.

Weiss (1991) beschreibt für Österreich solche Möglichkeiten: "Wie für den Schüler gibt es aber auch beim Universitätslehrer Beurteilungen, die Berechtigungen verleihen oder der Auslese dienen: Beurteilung des "didaktischen Geschicks" im Rahmen des Habilitationsverfahrens, Beurteilung der "didaktischen Fähigkeiten" im Rahmen des Habilitationsverfahrens oder der Verlängerung eines Dienstvertrages als Universitätsassistent" (Weiss, 1991, S. 36).

Wissenschaftsminister von Trotha (Baden-Württemberg) schlägt in einer Presseerklärung im Mai 1991 vor, daß bei Habilitations- und bei den Berufungsverfahren stärker auf die Lehrbefähigung geachtet werden soll (Presseerklärung 68/1991). Dieser Vorschlag hat jedoch nur Apellfunktion und kann nicht als Steuerungsmaßnahme betrachtet werden.

Ähnliches wird in anderen Bundesländern diskutiert. So wird in NRW im Aktionsprogramm zur Qualität der Lehre (Ministerium für Wissenschaft und Forschung, 1994) vorge-

schlagen, an den Hochschulen `Hospitationen´ einzuführen, um wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Lehre anzuleiten, das Habilitationsverfahren um eine didaktische Komponente zu erweitern, insgesamt die Lehqualifikationen bei Berufungsverhandlungen und das Lehrengagement bei Bleibeverhandlungen stärker zu berücksichtigen. Weiter wird die Einführung eines Lehrprobejahres bei Erstberufenen genannt.

Vergleichbare Vorschläge sind im Berliner Hochschulstrukturplan (Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung, 1993) zu finden. Ebenso sind mögliche Maßnahmen in den Materialien zur Studienstrukturreform in Hessen (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 1994) genannt, wobei dort ausgearbeitet wurde, nach welchen Kriterien man die im Rahmengesetz geforderte `pädagogische Eignung´ überprüfen könnte.

Die genannten Steuerungsmöglichkeiten sind jedoch vor allem auf den wissenschaftlichen Nachwuchs ausgerichtet. Marianne Kriszio (1992) z.B. erwartet Auswirkungen studentischer Veranstaltungskritik am ehesten bei Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen, da dort die Einflußmöglichkeiten größer sind als bei bereits langjährigen Professoren und Professorinnen.

Eine weitere indirekte Steuerung ließe sich über **sozialen Druck** erzielen. Dies ist z.B. bei der Veröffentlichung der Ergebnisse studentischer Veranstaltungskritik möglich. Ein anderes Beispiel für die Fachbereichsevaluation wäre das in den Niederlanden praktizierte Verfahren der "peer-evaluation", bei dem Fachkollegen und -kolleginnen den entsprechenden Bereich besuchen und beurteilen (Vlg. Acherman, 1992).

Ein direktes Steuerungsprinzip dagegen wäre z.B. die **Schaffung entsprechender Anreizmechanismen**. Diese Mechanismen könnten sich auf den jeweiligen Lehrstuhl beziehen, zum Beispiel Sondermittel für die Lehre beinhalten. Ein Beispiel für ein solches Anreizsystem wäre LARS: Im Erfahrungsbericht des Programms zu "Leistungsanreizsysteme in der Lehre an den Fachhochschulen" (LARS) geht hervor, daß etwas mehr als 10% der an baden-württembergischen Fachhochschulen lehrenden Professoren und Professorinnen 1993 teilnahmen.

Gefördert wurden vor allem: der Einsatz neuer Medien und die Erprobung neuer Studien- und Arbeitsformen (Ministerium für Wissenschaft und Forschung Ba-Wü, 1994). Ein **direkt** auf den Lehrenden/ die Lehrende bezogener Anreizmechanismus wären z.B. Gehaltszulagen für besonders gut beurteilte Lehrende.

Solche Förderungen und Anreize könnten mit geringen Maßnahmen hohe Wirkungen gerade bei dem wissenschaftlichen Nachwuchs erzielen. Solche Programme erfordern häufig nicht einmal hohe Extrakosten. Ein Beispiel von der TH Darmstadt zeigt, daß Tutoren und Tutorinnen schon allein durch eine Lohnfortzahlung (bis zehn Stunden) für eine freiwillige Teilnahme an hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildungsangeboten motiviert werden konnten (Heger, 1991, S. 66).

Außer Anreizen wären als Steuerungsmöglichkeiten noch **Sanktionen** zu nennen. Während Anreize vor allem die engagiertesten Lehrenden erreicht würden, würde mit Sanktionsmechanismen vor allem eine "Minimalsteuerung" (d.h. Steuerung, wenn eine bestimmte Norm unterschritten wird) erfolgen. Sanktionsmöglichkeiten dieser Art wären z.B. die Gewährung eines Forschungsfreisemesters bei kritisch beurteilten Lehrenden erst nach einer didaktischen Weiterbildung.

Wird studentische Veranstaltungskritik als Grundlage für Steuerungsmechanismen benutzt, müssen die ihr zugrundeliegenden Instrumente entsprechenden Gütekriterien genügen. Solche **Fragebögen müssen sorgfältig konstruierte und überprüfte Instrumente** sein. Ihre soziale Validität hat zwar nicht den Stellenwert wie im Qualifikationsmodell, ist aber dennoch ausgesprochen relevant. Bedenkt man jedoch Penfields (1978) Feststellung, daß systematische Lehrverbesserungen selbst beim Einsatz massiver Steuerungsmechanismen, wie z.B. Beförderung, in den Vereinigten Staaten nicht auftreten, so ist festzustellen, daß auch der alleinige Einsatz einzelner Steuerungsmechanismen nicht ausreicht, um entscheidende und weitreichende Steigerungen der Qualität der Lehre zu erreichen.

3.3 Gesamtkonzept und Strategien der Verwendung

Entwicklung und Verwendung der Instrumente

Instrumente der Datenerhebung müssen entwickelt werden, die entsprechenden Qualitätskriterien genügen. Lita Linzer Schwarz (1980) listet auf, welche verschiedenen Evaluationsmöglichkeiten es im Ganzen gibt: Unterrichtsbesuche, Lehrpläne, studentische Kommentare, Kollegenbeurteilungen, Selbstevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Obwohl letzteres die wohl umfassendste und kostengünstigste Variante darstellt, ist es sinnvoll auch andere Datensammlungen in die **Phase der Befunderhebung** miteinzubeziehen.

Sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Verwendung entsprechender Instrumente muß bereits vorher der Verwendungszweck deutlich sein. Es bestehen große Unterschiede bei den Anforderungen an Instrumente, die unterschiedlichen Zwecken dienen sollen. Es bedarf nur eines relativ einfachen Verfahrens, um einer Professorin ein kurzes Feedback zu geben, das sie als Grundlage für ein Gespräch mit Studierenden verwenden kann. Ganz andere Punkte müssen beachtet werden, wenn ein Verfahren z.B. dazu dienen soll, einem Privatdozenten bei der Wahl von didaktischen Weiterbildungsangeboten zu unterstützen. Sollen gar Ressourcen entsprechend der Evaluationsergebnisse verteilt werden, so müssen bei der Erhebung entsprechende Gütekriterien (Zuverlässigkeit, Meßgenauigkeit, Objektivität) noch stärker beachtet werden.

Sollen Fachbereiche beurteilt oder Studiengänge reformiert werden, so müssen wiederum andere Daten gesammelt und aufgearbeitet werden. Dabei können Verfahren, die stärker für die Bewertung einzelner Kurse gedacht sind, wie z.B. die studentische Veranstaltungskritik im engeren Sinne, als ein Teil der Befundsammlung gesehen werden.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, daß bei der Überlegung, welches Instrument verwandt werden soll und welchen Kriterien es genügen muß, vor allem der Zweck der Erhebung ausschlaggebend sein sollte.

Nutzung der gewonnenen Daten

Um die Daten studentischer Veranstaltungskritik als Lehrevaluationen und Teil der Lehrberichtsgestaltung zur Verbesserung der Lehre wirksam nutzen zu können, reicht es nicht aus, sie nur zu erheben. Das Modell von Gralki und Hecht (1992) zeigt dabei verschiedene Nutzungsmöglichkeiten auf.

Sieht man von dem nur zu wissenschaftlichen Zwecken dienlichen Nutzungsmodell (*Forschungsmodell*) ab, so wird deutlich, daß der Qualitätsanspruch an die anzuwendenden Verfahren vor allem mit dem Verwendungszweck zusammenhängen sollte. Daraus ergibt sich auch, daß auf unterschiedlichen Wegen gewonnene Daten unterschiedlich verwendet werden sollten.

Im Sinne des *Transparenzmodells* ist eine Veröffentlichung gewonnener Daten vorgesehen. Dies dient folgenden Zwecken: Lehre gewinnt dadurch an Transparenz, Studierende können sich dementsprechend orientieren und durch die so hergestellte Öffentlichkeit soll zu einer stärkeren Sensibilisierung für Lehrbelange erreicht werden. Zumindestens kurz- bis mittelfristig ist davon auszugehen, daß mit solchen Maßnahmen das Thema „Lehrqualität“ stärker in der hochschulpolitischen Öffentlichkeit thematisiert würde.

Das *Kommunikationsmodell* geht einen Schritt weiter und sieht eine aktive Auseinandersetzung um die Lehrqualität im Dialog vor. Dies erscheint vor allem für die Verbesserung der Lehre im einzelnen Kurs sinnvoll. Weiterreichende Vorstellungen können damit wohl kaum verwirklicht werden.

Nutzt man entsprechende Daten zur weiteren Qualifikation der Lehrenden (*Qualifikationsmodell*), so erscheint eine vertraulichere Verwendung der erhobenen Daten sinnvoll. Allerdings ist nach den bisherigen Erkenntnissen die didaktische Qualifikation der Lehrenden nicht das größte Problem der Lehrqualität.

Steuerungsmodelle sehen direktere und umfassendere Mechanismen zur Lehrverbesserung vor. Durch Belohnungen und Sanktionen sollen Anreize geschaffen werden, die die Lehrqualität steigern sollen.

Die Verwendung gesammelter Daten im Sinne einzelner Nutzungsmodelle erscheint als nicht ausreichend. Die erläuterten Modelle behandeln jeweils nur Teilaspekte der Verwendung. Es erscheint daher sinnvoll, sie zu einem Gesamtkonzept zu verbinden. Qualität, Verbesserung und Evaluation der Lehre müssen erst einmal stärker thematisiert werden, bevor weitere Maßnahmen folgen können.

Auf direkter Ebene einzelner Kurse spielen in erster Linie die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und erst in zweiter Linie die Qualifikation der Lehrenden eine Rolle. Dabei ist die Frage nach der „Qualität“ der Instrumente vernachlässigbar. Daten können mit relativ einfachen Verfahren gewonnen werden, wenn sie nur dazu dienen sollen, eine Grundlage für ein Feedbackgespräch zu bieten und u.U. nur kursintern öffentlich sind.

Instrumente ganz anderer Güte erscheinen notwendig, wenn Daten dazu verwandt werden sollen auf Fachbereichs- oder Hochschulebene Ressourcen zu verteilen oder z.B. Sanktionen zu formulieren. Aber auch hier spielen Kommunikation und Transparenz eine herausragende Rolle. Neue Steuerungsmechanismen vermögen Ängste und auch Abwehrmechanismen auszulösen. Daher erscheint es nicht sinnvoll, Ansätze zu solchen Maßnahmen **per staatlicher Verordnung** einzuführen.

Stellvertretend für andere steht Comellis (1991) Reaktion auf einen solchen Versuch: "Bei mir als Arbeits- und Organisationspsychologen, der sich seit mehr als zwei Jahrzehnten unter anderem auch mit Fragen und Problemen betrieblicher Beurteilungssysteme beschäf-

tigt, provoziert hier Art und Vorgehensweise (der Einführung studentischer Veranstaltungskritik in NRW/ Anm. d. Verf.) kritische Überlegungen. Ich weiß nur noch nicht: Soll mich der Zorn packen oder die Resignation?...kein Wirtschaftsunternehmen, wenn es sich auch nur einigermaßen sachkundig gemacht hätte, würde es wagen, in der hier zu beobachtenden Form ein Beurteilungssystem zu implementieren....Kein Beurteilungssystem kann ohne begleitende Schulungsmaßnahmen erfolgreich implementiert werden. Das bedeutet zunächst, daß allen Beteiligten das Beurteilungssystem erläutert und begründet wird. Dies geht nicht per Rundschreiben oder Erlaß, sondern nur durch Schulung und Diskussion" (S. 12).

Die Einführung von Steuerungsmaßnahmen erscheint nur möglich, wenn sie von einer ausführlichen Kommunikationsstrategie begleitet werden.

Chancen und Grenzen der Lehrevaluation

Es gibt prinzipiell zwei Gründe für die Schwierigkeiten im Bereich der Lehre und der Lehrorganisation. Kulik und McKeachie (1975, zitiert nach Friedlander, 1978) unterscheiden zwei Faktoren: **fehlende Motivation und fehlende Qualifikation**. Eine unzureichende Qualität der Lehre kann entweder auf Qualifikationsmängel der Lehrenden zurückzuführen sein oder darauf, daß Lehrenden andere Bereiche wichtiger sind, sie also nicht motiviert sind (bzw. motiviert werden), sich intensiver mit diesem Teil ihrer Aufgabe auseinanderzusetzen.

Mit Hilfe von Steuerungsmechanismen (von denen ein indirektes Mittel öffentlicher Druck ist) ist es möglich, dafür zu sorgen, daß sich Hochschulen und Lehrende mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen. Diese Steuerungsmöglichkeiten beziehen sich vor allem auf mögliche **Änderungen von Rahmenbedingungen** (Gesetzgebung, Mittelzuweisung).

Hauptansatzpunkt ist dabei die **Stellung der Lehre an den Hochschulen**. Deren Stellung läßt sich zu einem gewissen Teil durch Steuerungsmechanismen beeinflussen. Wird der Wert der Lehre erhöht, so würde sich dies auf alle Ebenen der Hochschule (Gesamtheit, Fachbereich, Lehrveranstaltung) auswirken. Hochschulleitungen könnten eher eine interne Steuerung entsprechend solcher Faktoren vornehmen, Fachbereiche den organisatorischen Aspekt der Lehre als wichtig begreifen, einzelne Dozenten und Dozentinnen ihre Lehrverpflichtungen ernster nehmen. Dabei spielt die Frage nach der Qualifikation der Lehrenden eine wichtige Rolle.

Die **Anforderungen bezüglich Lehrqualifikationen und Managementfähigkeiten** haben sich nicht nur aufgrund der gestiegenen Studierendenzahlen drastisch erhöht. Dies hat jedoch weder in einer verstärkten Fortbildung, noch im Ausbildungskanon der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen Spuren hinterlassen. Es müssen somit Möglichkeiten der Qualifikation (auch im Bereich von Managementqualifikationen) eröffnet und Lehrende motiviert werden, diese wahrzunehmen.

Oder man entscheidet sich dafür, Lehrende stärker als bisher von Aufgaben, für die sie nicht ausgebildet wurden, zu entlasten und in diesem Bereich qualifizierte und ausgebildete Verwaltungsfachleute zu beschäftigen. Dabei geht es vor allem um Bereiche der Lehrorganisation und -Verwaltung; zugleich müssen die Konsequenzen eines solchen Schrittes bedacht werden: Eine Entlastung der Lehrenden in diesem Bereich ist ohne eine gewisse Umverteilung der Entscheidungsspielräume und eine finanzielle Mehrausstattung der Fachbereiche nicht möglich.

Daher erscheint es in Deutschland wahrscheinlicher, daß diese Aufgaben weiterhin von den Lehrenden wahrgenommen werden; diese dafür allerdings besser ausgebildet werden sollten. Dabei kommt der **Motivierung durch Kommunikation und verschiedene Steuerungsmechanismen** eine große Bedeutung zu.

Größer dagegen erscheinen Möglichkeiten der Motivationssteigerung beim wissenschaftlichen Nachwuchs, der sich "noch in der Ausbildung" befindet. Dort müssen die Anforderungen deutlich werden, die inzwischen an den Hochschulen, im Wissenschaftsbetrieb und in der Lehre notwendig sind.

Die Debatte um Strategien der Verwendung von Lehrberichten und (studentischer) Lehr-evaluation wird von zwei Polen markiert: Soll **Veränderung durch Kommunikation oder durch Steuerung** erreicht werden? Als 'Veränderung durch Kommunikation' können Appelle, Diskussionen, aber auch Preisverleihungen u.ä. gelten. Dies alles sind Mechanismen, die vor allem dazu führen sollen, die Lehrenden und die Öffentlichkeit für das Thema zu sensibilisieren. Die dahinter stehende Hoffnung ist, daß damit die Lehre ganz selbstverständlich aufgewertet wird und diese Aufwertung zu allgemeinen Verbesserungen der Lehrqualität führt.

Eine Veränderung an den Hochschulen ohne den Einsatz von Steuerungsmechanismen ist jedoch nicht wahrscheinlich. Dies hat verschiedene Gründe: "Evaluation bedeutet immer potentiellen Veränderungsdruck; das muß in **restriktiv-stabilen Systemen** Ängste und Abwehr erzeugen" (Heger, 1991, S. 53). "Die Evaluation der Lehre gefährdet potentiell die bestehenden Strukturen und eingefahrenen Verfahren in der Hochschule, indem sie transparent gemacht und der öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht werden. ... Die **Eigengesetzlichkeit der hochschulpolitischen Rituale** blockiert grundlegende Reformmaßnahmen...Der Konservatismus des Bestandsinteresses, des Interesses der Institution an sich selbst ... ist wichtiger als die Notwendigkeit zur Reform" (Preißer, 1992, S. 205).

Ein Gesamtkonzept zur Einführung von Lehrbewertungen muß somit Folgemaßnahmen berücksichtigen und alle genannten Verwendungsmöglichkeiten beachten. Ohne eine neue Steuerungsstrategie, abgestimmt zwischen staatlicher Seite, den Gremien der Hochschulleitungen und Fachbereiche besteht ansonsten die Gefahr einer reinen Symptombekämpfung.



Literaturverzeichnis

- Acherman, H.A. (1992). Externe Qualitätsbewertung EQA (External Quality Assessment) - Selbstregulierung der Ausbildungsqualität im holländischen Hochschulsystem. In: Holtkamp, R. und Schnitzer K. (Hrsg.), Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente. S.13-19
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1993). Qualität und Wettbewerb in der akademischen Lehre - Zwischenbilanz zum Modellprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Reihe: Bildung - Wissenschaft - Aktuell, Bd. 5, Bonn
- Bülow-Schramm (1992). Unter anderem Lehrevaluation: Vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Lehre an der Universität Hamburg. In: Grün, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.), Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 163-167, Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei
- Centra, J. A. (1980). Determining Faculty Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Comelli, G. (1991). Studentische Veranstaltungskritik. Mit wachen Augen trotzdem mitmachen! Die Neue Hochschule, Bd. 4, S.12-14
- DER SPIEGEL, (1994). Famose Ergebnisse. Bd.15, S.55-57
- Erichsen, H.U. (1993). Hochschulen auf dem Wege - Jahresbericht 1993 des Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) - Professor Dr. Hans-Uwe Erichsen. S.1-15
- Friedlander, J. (1978). Student Perception on the Effectiveness of Midterm Feedback to Modify College Instruction. The Journal of Educational Research, Bd.71, S. 140-143
- Gerlach, J.W. (1992). Vorwort des Präsidenten der Freien Universität Berlin. In: Grün, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.) Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 1-2, Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei
- Gralki, H. O. und Hecht, Heidemarie (1992). Hochschuldidaktische Aspekte der Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studenten. In: Grün, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.) Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 99-113, Berlin. Zentrale Universitäts-Druckerei
- Heger, M. (1991). Lehrveranstaltungskritik als angewandte Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Bd. 15, S.43-69
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (1994). Der hessische Weg. Aktualisierte Materialien zur Studienstrukturreform. Wiesbaden: Oscar Brandstetter GmbH
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst Hg. (1995). Autonomie und Verantwortung - Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt/ Main: Campus Verlags GmbH
- Hochschul-Informationssystem (1992). Aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen. Dokumentation Teil 1+2

- Hochschul-Informations-System, (1994). Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Bayreuth im Studienjahr 1993/94. HIS Kurzinformationen, A11/94. Hrsg. HIS: Hannover
- Hochschul-Informations-System, (1995). -Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94. HIS Kurzinformationen, A1/95. Hrsg. HIS: Hannover
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1994). Qualität von Studium und Lehre. Dokumente zur Hochschulreform, Bonn
- Hochschulrektorenkonferenz, (1995a). Rundschreiben Nr.3/95 vom 06.03.95
- Hochschulrektorenkonferenz, (1995b). Evaluation der Lehre. Pressemitteilung HRK/16/95
- Hochschulrektorenkonferenz, (1995c). Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Entschließung des 176. HRK-Plenums vom 3.7.1995
- Holtkamp, R. & Schnitzer, K. (1992) Evaluationen des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente. HIS: Hannover
- Keul, A. G., Gigerenzer, G. und Stroebe W. (1993). Wie international ist die Psychologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz? Eine SSCI-Analyse. Psychologische Rundschau, Bd. 4, S.259-269
- Krieger, W. (1992). Evaluation von Hochschulunterricht. In: Grün, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.) Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 45-59, Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei
- Kriszio, Marianne (1992). "USA als Vorbild? - Bewertung der Lehre im Rahmen der gegenwärtigen Personalstruktur". Forum Wissenschaft, Bd. 1, S. 17- 19
- Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz (1994). „Umsetzung der Studienstrukturreform“. Bonn.
- Kurth, M. (1992). Evaluationskonzepte zur Mittelsteuerung im Haushalt der Universität. In: Grün, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.), Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 163-167, Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei
- Landeshochschulstrukturkommission (1992). Stellungnahmen und Empfehlungen zu Struktur und Entwicklung der Berliner Hochschulen. Berlin: Michael Görlitz Layout und Satz
- Liberale Hochschulgruppen (1992). Lehre unter der Lupe. Augsburg: Pinus Druck
- Linzer Schwartz, Lita (1980). Criteria for Effective University Teaching. Improving College and University Teaching, Bd. 28 (3), S. 120-123
- Megerle, K. (1991). Dozentenschelte allein führt nicht weiter. Frankfurter Rundschau, Nr. 276 vom 28.11.1991, S.35
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung (NRW), (1992). Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Abschlußbericht. Düsseldorf: Neusser Druckerei und Verlag GmbH
- Ministerium für Wissenschaft und Kunst (BaWü), (1991), Pressemitteilung 68/1991 vom Mai 1991
- Ministerium für Wissenschaft und Kunst (BaWü), (1994). Pressemitteilung 11/1994 vom 4.2.1994

- Penfield, D. A. (1978). Student Ratings of college Teaching: Rating the Utility of Rating Forms. The Journal of Educational Research, Bd. 72, S. 19-23
- Peisert, H., Bargel, T. und Framheim, Gerhild (1988). Studiensituation und studentische Orientierung an Universitäten und Fachhochschulen In: Schriftreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 59, Hrg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
- Preißer, R. (1991). Bewertung der Qualität der Lehre an der Technischen Universität Berlin. In: Webler, W. D. und Otto, H. U. (Hrsg.) Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Preißer, R. (1992). Verwirklichungsbedingungen der Evaluation der Lehre und der Verbesserung der Lehre - Konsequenzen aus den bisherigen Erfahrungen mit Lehrveranstaltungskritik. In: Grünh, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.) Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 197-217, Berlin. Zentrale Universitäts-Druckerei
- Reissert, R. (1992). Dokumentation: Evaluation der Lehre - Aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen Teil 1+2, Hochschul-Informationssystem (Hrsg.)
- Reissert, R. (1994). Evaluation der Lehre - interne Selbsevaluation und externe Begutachtung durch Peers. HIS-Kurzinformation A8/94
- Ring Christlich-Demokratischer Studierender (1992). Mehr Ehre für die Lehre. Erlangen: Union Betriebsgesellschaft (UBG)
- Schmyk, C. (1992). Viele kleine Süppchen im großen Evaluationstopf. Evaluation der Lehre und hochschulpolitische Interessenlagen - ein Beitrag aus studentischer Sicht. In: Grünh, D. und Gattwinkel, H. (Hrsg.) Evaluation von Lehrveranstaltungen. S. 83-89, Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei
- Schnitzer, K. (1991). Transparenz der Lehre auf amerikanisch. In: Hochschul-Informationssystem (Hrsg.). HIS-Kurzinformation. A10/ 91. Hannover
- Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung Berlin (1993). Berliner Hochschulstrukturplan 1993. Berlin
- Webler, W.-D., Domeyer, V. und Schiebel B. (1993). Lehrberichte: empirische Grundlagen, Indikatorauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bad Honnef: Bock Verlag
- Weiss, R. (1991). Ziele und Probleme einer Lehrveranstaltungskritik. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Bd. 15, S. 35-42



Verzeichnis des Anhangs

Anhang 1 Übersicht: Gesetzgebung der Länder	44
Anhang 2: Muster zur Gliederung von Lehrberichte (Vorschlag der HRK)	49
Anhang 3: Ansprechpartner und -partnerinnen zum Thema Lehrevaluation	53

Anhang 1 Übersicht: Gesetzgebung der Länder

<i>Bundesland</i>	<i>Gesetzgebung zum Thema Lehrberichte</i>
Baden-Württemberg	<p>Im <u>Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (UG)</u> vom 10.01.95 ist im §25 Fakultätsrat, Absatz 4 u.a. festgelegt: „Zu den Aufgaben der Studienkommission gehört es insbesondere, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Gegenständen und Formen des Studiums ... zu erarbeiten sowie Verfahren zur Bewertung und Verbesserung der Qualität der Lehre unter Einbeziehung studentischer Veranstaltungskritik zu entwickeln. Die Studienkommission erarbeitet in regelmäßigen Abständen einen Bericht über die Entwicklung von Lehre, Studium und Prüfungen. Der Bericht enthält für den Berichtszeitraum auch Angaben über die Bewertung des Lehrangebotes in den einzelnen Studiengängen insbesondere über Befragungen der Studierenden zur Qualität der Lehre und die Stellungnahme des Lehrkörpers zu den Ergebnissen der Befragung; der Bericht bezieht auch die Ergebnisse externer Bewertungen ein. Der Fakultätsrat gibt der Fachschaft Gelegenheit, zu dem Bericht Stellung zu nehmen. Der Fakultätsrat erörtert den Bericht der Studienkommission und ergreift geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre.“</p>
Bayern	Keine Lehrpflicht festgelegt
Berlin	Alle Berliner Hochschulen verfügen über Senats- und Kuratoriumsbeschlüsse meist aus dem Jahre 1993, die eine Lehrberichtspflicht verbindlich festlegen.
Brandenburg	Erlaß vermutlich noch in diesem Jahr (1995).
Bremen	Keine Lehrpflicht festgelegt.
Hamburg	Das <u>Hamburgische Hochschulgesetz</u> aus dem Jahre 1994 legt in §66 Aufgaben , Abschnitt 3 fest: „(3) Die Hochschulen berichten in dreijährigen Abständen über die Studienreform. Die zuständige Behörde kann darüber hinaus zu einzelnen Bereichen Berichte anfordern.“
Hessen	<p>Der <u>Erlaß W - 915/01 - 574</u> (Einführung von Lehr- und Studienberichten an den hessischen Universitäten) vom 17.3.94 sieht erstmals Lehr- und Studienbericht in Hessen vor. Diese Berichte sollten bis zum 15.02.95 dem Ministerium vorliegen. Vorgesehen ist, daß die einzelnen Fakultäten eigenen Lehrberichte anfertigen. Diese sollen dann auf Hochschulebene in einen zusammenfassenden Lehr- und Studienbericht eingehen. Von Seiten des Ministeriums wird angeregt, daß sich die Hochschulen eigene Vorgaben setzen, um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen.</p> <p>Der Lehr- und Studienbericht soll folgende Angaben beinhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesamtlehrkapazität unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Betreuungsverhältnisses Lehrende/ Lernende, - Sicherstellung des Lehrangebotes und der Einhaltung der Lehrverpflichtung, - Schwerpunkten der konkreten Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in der Lehre sowie zu innovativen Maßnahmen der curricularen Erneuerung, - und falls bekannt über den Verbleib der Absolventen. <p>Weiter werden einige statistische Daten eingefordert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesamtzahl der Studierenden eines Studienganges, - Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit,

Mecklenburg-Vorpommern	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der Studienanfänger im 1. Fachsemester pro Studienjahr, - Fachstudiendauer bis zur Diplom-Vorprüfung oder Zwischenprüfung, durchschnittliche Studiendauer und Median, - Gesamtzahl der Absolventen pro Studiengang und Studienjahr, - Schwundquote (“Übergangsquote“, erstellt nach dem “Hamburger Verfahren“), - Absolventenquote (“Erfolgsquote“), - Anzahl der Promotionen pro Studienfach. <p>Statistische Auffälligkeiten sollen von den Hochschulen im Bericht kommentiert werden.</p> <p>Das <u>Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern</u> (Landeshochschulgesetz LHG) vom 9.2.94 legt in § 11 Lehrangebot, Lehrbericht, Absatz 3 fest: „Die Hochschule überprüft in regelmäßigen Abständen, mindestens alle zwei Jahre, unter Beteiligung von Studenten und Absolventen die Qualität der Lehrtätigkeit ihrer Fachbereiche und berichtet darüber (Lehrbericht). Der Bericht soll über Maßnahmen zur Bewertung und Verbesserung der Lehre berichten. Er soll jeden Studiengang insbesondere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aussagen über die Qualität der Lehrleistungen, 2. die Zahl der Studienbewerber, der Studienanfänger und Absolventen sowie der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Zwischen- und Abschlußprüfungen, 3. das Verhältnis der Zahl der Studienanfänger zu der Zahl der Absolventen, 4. den Anteil der Studenten, die in der Regelstudienzeit das Studium abgeschlossen haben, 5. die Zahl der Studenten, die das Studium abgebrochen haben, 6. die Kapazitäten im Lehr- und Prüfungsbetrieb <p>ausweisen. Die Landesrektorenkonferenz kann weitere Elemente des Berichtes und Einzelheiten der Berichterstattung vorschlagen. Die Kultusministerin kann durch Rechtsverordnung den Mindestinhalt des Berichts bestimmen. Der Lehrbericht ist im Senat zu behandeln, der Kultusministerin vorzulegen und zu veröffentlichen.“</p>
Niedersachsen	<p>Das <u>Niedersächsische Hochschulgesetz (NHG)</u> vom 21.1.94 legt in § 10 Zentrale Aufgaben fest:</p> <p>„(1) Die Hochschule legt in angemessenen Zeitabständen einen Bericht über die Situation und Entwicklung im Bereich von Lehre und Studium vor. Hierbei unterrichtet sie insbesondere</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. über die Entwicklung der Zahl der Studierenden und der Hochschulabschlüsse sowie 2. über die Studienzeiten und Studienbedingungen <p>in den einzelnen Fächern, und zwar auch im Hinblick auf die Entwicklung an anderen Hochschulen.</p> <p>(2) Die Hochschule überprüft die Lehrangebote und die Studienzeiten in den einzelnen Fächern. Hierzu führt sie insbesondere Evaluationen des Lehr- und Studienbetriebs durch und berät die wissenschaftlichen Einrichtungen.</p> <p>(3) ... “</p>
NRW	<p>Das <u>Gesetz über die Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen (UG)</u> vom 3.8.93 legt in § 27 Dekanin oder Dekan, Absatz 1 fest:</p> <p>„ Die Dekanin oder der Dekan leitet den Fachbereich und vertritt ihn innerhalb der Hochschule. Sie oder er ist insbesondere verantwortlich für die Vollständigkeit des Lehrangebotes, für die Studien- und Prüfungsorganisation sowie die Erstellung des alle zwei Jahre vorzulegenden Lehrbericht.“</p>

Rheinland-Pfalz	<p>Das <u>Landesgesetz über die Universitäten in Rheinland-Pfalz (UG)</u> vom 23.5.95 legt in</p> <p>§ 20 Lehrangebot, Absatz 3 fest: „Die Hochschule darf für ihre Aufgaben in der Lehre die Studierenden anonym über die Art und Weise der Vermittlung von Lehrinhalten in den Lehrveranstaltungen befragen und die gewonnenen Daten verarbeiten. Die Ergebnisse dürfen, soweit sie Namen von Lehrenden enthalten, nur hochschulöffentlich mitgeteilt werden.“</p> <p>In § 80 Aufgaben wird in Absatz 2 festgelegt: „Der Fachbereich hat insbesondere ... 2. das erforderliche Lehrangebot zu gewährleisten (§20) und jährlich dem Präsidenten einen Lehrbericht vorzulegen ...“</p> <p>In §74 Aufgaben des Präsidenten wird in Absatz 1 genannt: „Der Präsident leitet die Hochschule und vertritt sie nach außen, sorgt für ein gedeihliches Zusammenwirken der Organe und der Mitglieder der Hochschule und unterrichtet die Öffentlichkeit von der Erfüllung der Aufgaben der Hochschule durch die Veröffentlichung des Jahresberichts.“</p>
Saarland	<p>Das <u>Gesetz über die Universität des Saarlandes (UG)</u> vom 1.6.94 legt fest in</p> <p>§ 38 Fachbereichsvorsitzender, Absatz 3: „(3) Der Fachbereichsvorsitzende legt dem Universitätspräsidenten jährlich einen Bericht über die Situation der Lehre vor (Lehrbericht); die Fachschaft nimmt zu dem Bericht Stellung. Auf der Grundlage der Lehrberichte der Fachbereichsvorsitzenden legt der Universitätspräsident dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur jährlich einen zusammenfassenden Lehrbericht vor, der von der Zentralen Studienkommission vorzubereiten ist. Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur kann durch Rechtsverordnung den Mindestinhalt der Lehrberichte bestimmen.“</p>
Sachsen	<p>Das <u>Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (SHG)</u> vom 4.8.93 legt in</p> <p>§14 Lehrberichte fest: „Die Hochschulen legen jährlich Lehrberichte vor. Darin berichten sie insbesondere</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. für jeden Studiengang über die Zahl der Studienbewerber, Studienanfänger und Absolventen sowie über die Zahl der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Abschluß- und Zwischenprüfungen, 2. über die von der Hochschule und ihren Fakultäten oder Fachbereichen getroffenen Maßnahmen zur inhaltlichen und didaktischen Qualität der Lehre, zur Betreuung der Studenten und zur Einhaltung der Regelstudienzeit, 3. über Befragungen der Studenten zur Qualität der Lehre und die Stellungnahme des Lehrkörpers zu den Ergebnissen der Befragung, 4. über die Ergebnisse von Evaluationen. <p>Näheres kann durch eine Rechtsverordnung des Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst geregelt werden.“</p>
Sachsen-Anhalt	<p>Das <u>Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt</u> von 7.10.93 legt in</p> <p>§8 Lehrberichte fest: „Die Hochschulen legen alle zwei Jahre Lehrberichte vor. Darin berichten sie insbesondere</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. für jeden Studiengang über die Zahl der Studienbewerber, Studienanfänger und Absolventen sowie über die Zahl der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Abschluß- und Zwischenprüfungen, 2. über die von der Hochschule und ihren Fachbereichen getroffenen Maßnahmen zur inhaltlichen und didaktischen Qualität der Lehre, zur Betreuung der Studenten und zur Einhaltung der Regelstudienzeit,

Schleswig-Holstein	<p>3. über Befragungen der Studenten zur Qualität der Lehre und die Stellungnahme des Lehrkörpers zu den Ergebnissen der Befragung, 4. über die Ergebnisse von Evaluationen. Näheres kann durch eine Verordnung des Ministeriums geregelt werden.“</p> <p>Das Gesetz über die Hochschulen im Lande Schleswig-Holstein (HSG) vom 27.4.1995 legt fest in §56 Dekanat, Absatz 1 fest: „...Das Dekanat führt auf Antrag der Vertreter und Vertreterinnen der Mitgliedergruppe der Studierenden im Fachbereichskonvent mindestens einmal im Semester in Angelegenheiten der Lehre, des Studiums oder der Prüfungen eine hochschulöffentliche Anhörung durch; der Antrag bedarf der Mehrheit von drei Viertel der Mitglieder der Gruppe der Studierenden.“</p> <p>In § 81 Studienreform, Absatz 8 und 9 steht: „(8) Der Fachbereich erstellt für jeweils zwei Studienjahre einen Lehrbericht. Er soll für jeden Studiengang die für eine Beurteilung von Lehre, Studium, Hochschulprüfungen und staatliche Prüfungen wesentlichen strukturellen und quantitativen Daten und Aussagen über die zur Bewertung und Verbesserung der Lehre ergriffenen Maßnahmen enthalten. Der Lehrbericht enthält insbesondere Angaben zur Organisation der Lehre und der Prüfungen, zur Prüfungsdauer, zu Engpässen im Lehr- und Prüfungsbetrieb, zu Maßnahmen der Teilnahmebeschränkung nach §4 Abs.3 sowie jeweils getrennt nach dem Geschlecht zum Studienerfolg, zur Studiendauer, zum Studienabbruch und zum Fachwechsel. Ist eine im Studienplan vorgesehene Lehrveranstaltung nicht durchgeführt worden, nennt der Bericht hierfür die Gründe. Die Daten sollen überregionale Vergleiche ermöglichen. Die Hochschule erstellt auf der Grundlage der Lehrbericht der Fachbereiche einen Lehrbericht der Hochschule, der die nach Satz 2 bis 5 erforderlichen Angaben enthält, und legt ihn innerhalb eines Jahres nach Ablauf der beiden Studienjahre dem Minister oder der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur vor. Die Vertreter und Vertreterinnen der Mitgliedergruppe der Studierenden im Fachbereichskonvent können sich zum Lehrbericht des Fachbereichs, die Vertreter und Vertreterinnen der Mitgliedergruppe der Studierenden im Senat können sich zum Lehrbericht der Hochschule äußern; sie können verlangen, daß ihre Äußerungen dem Lehrbericht beigefügt wird.</p> <p>(9)Der Fachbereich darf zur Wahrnehmung seiner Aufgaben in der Lehre die Studenten und Studentinnen über den Ablauf von Lehrveranstaltungen sowie über die Art und Weise der Darbietung des Lehrstoffs befragen und die Antworten auswerten. Die Studenten und Studentinnen sind zur Antwort nicht verpflichtet. Der Senat regelt die Erhebung und Weiterverarbeitung der personenbezogenen Daten dieser Befragung durch Satzung.“</p>
Thüringen	Keine Lehrpflicht festgelegt.



Anhang 2: Muster zur Gliederung von Lehrberichten (Vorschlag der HRK)

- a) **Anzahl der Studienanfänger - männlich, weiblich, Ausländer - im ersten Hochschulsemester und im ersten Fachsemester.** Die entsprechenden Angaben sollen nach Studiengängen differenziert ausgewiesen werden.
- b) **Zugangsberechtigung** der Studienanfänger zum Studium (z.B. Abitur, Abitur und Berufsausbildung, Fachhochschulreife, Fachhochschulreife und Berufsausbildung, 2. Bildungsweg, Prüfung für besonders befähigte Berufstätige). In diesem Zusammenhang sollte auch generell der Anteil der Studienanfänger mit einer Berufsausbildung oder längeren Praktika festgestellt werden.
- c) **Zahl der Diplom-Vorprüfungen oder Zwischenprüfungen sowie Angaben zu der Notenverteilung** für jedes Studienjahr und jeden Studiengang.
Möglichkeit, mit der Zwischenprüfung/dem Vordiplom einen Abschluß (z.B. Baccalaureus) zu erwerben.
- d) **Tatsächliche Fachstudiendauer und Studienzeiten bis zur Diplom-Vorprüfung oder Zwischenprüfung.** Soweit diese Daten nicht von der amtlichen Statistik erfaßt werden, müssen sie gesondert erhoben und zusammengestellt werden (Hochschul- und Fachsemester).
- e) **Absolventenzahl.** Für jedes Studienjahr und jeden Studiengang sollte die Zahl der erfolgreich und erfolglos abgelegten Abschlußprüfungen erhoben werden. Die Zahl der Studierenden, die die Hochschule ohne Abschluß verlassen, sowie deren Verteilung auf die einzelnen Semester sollte einbezogen werden.
- f) **Studienzeiten bis zur Abschlußprüfung.** Hier werden die insgesamt im Hochschulbereich verbrachten Semester (Verweildauer) plus evtl. Auslandssemester angegeben.

5. Der Lehrprozeß

5.1 Lehrverfahren

5.2 Lehr- und Lernmittel

5.3 Prüfungen

5.4 Studienbelastung, Studierbarkeit des Lehrangebots

5.5 Institutionalisierte Formen der Kritik

6. Umsetzung der Empfehlungen des vorangegangenen Evaluierungsberichts

6.1 Verbesserung der Lehrorganisation

6.2 Verbesserung des Lehrprozesses

6.3 Überarbeitung von Studien- und Prüfungsordnung

7. Stärken und Schwächen auf einen Blick

III Empfehlungen der Evaluierungskommission

8. Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre

8.1 Verbesserung der Lehrorganisation

8.2 Verbesserung des Lehrprozesses

8.3 Überarbeitung von Studien- und Prüfungsordnung

Anhang

A Studienpläne, Listen der Pflicht- und Wahlpflichtfächer

B Lehrberichte

C Prüfungsstatistik

D Ergebnisse von Erhebungen unter Studenten und Absolventen

E Materialien zur fachbereichsinternen Studienreform

Vorschlag für eine Gliederung des Evaluierungsberichts

I Hintergrund der Evaluierung

1. Der Studiengang

(Beschreibung und Bewertung des Soll-Zustands)

1.1 Ziele

1.2 Beschreibung *(Prüfungsordnung, Studienpläne)*

1.3 Zeitliche Entwicklung von Lehrinhalten und Prüfungsordnung

1.4 Anforderungen an Lehrorganisation, Lehrprozeß und Personal

1.5 Bewertung im Hinblick auf die Ziele des Fachbereichs

2. Die Rahmenbedingungen der Lehre

2.1 Lehrpersonal

2.2 Studentinnen und Studenten *(Ergebnisse des Lehrberichts)*

2.3 Räume und Ausstattung

2.4 Forschungsschwerpunkte

2.5 Bewertung der Rahmenbedingungen

3. Der Prozeß der Selbstbeurteilung

3.1 Umfang

3.2 Gespräche

3.3 Semesterkritiken

3.4 Erhebungen

3.5 Andere Informationsquellen

3.6 Bewertung des Selbstbeurteilungsprozesses

II Ergebnisse der Evaluierung

4. Die Lehrorganisation

4.1 Verantwortlichkeit

4.2 Personal- und Finanzpolitik

4.3 Lehrangebot

4.4 Studienbegleitung und Studienberatung, Information

4.5 Fortlaufende Studienreform

Erwerbstätigkeit, Zeiten für Kinderbetreuung während des Studiums sind gesondert auszuweisen. Die Hochschulabsolventen sollten um Angaben gebeten werden über eventuelle (studiennahe, -ferne) Erwerbs-/Berufstätigkeit und deren Umfang (während der vorlesungsfreien Zeit, und/oder während des Semesters)

Fachstudiendauer bis zur Abschlußprüfung sowie Beginn und Ende der Examensphase (Anmeldung zur ersten Prüfung des Abschlußexamens. Tag der letzten Prüfung bzw. Abgabedatum der Abschlußarbeit) sowie Regelstudienzeit nach der maßgeblichen Prüfungsordnung. Die entsprechenden Angaben können aus der amtlichen Statistik entnommen werden. Dafür müßten die gesetzlichen Voraussetzungen, sofern noch nicht vorhanden, geschaffen werden.

- g) **Durchschnittsalter** der Studienanfänger und der Absolventen
- h) **Zahl** der betreuten Abschlußarbeiten je Prüfer.
- i) **Durchschnitt der Gesamtnote und Verteilung** bei den Abschlußprüfungen.
- j) **Betreuungsverhältnis** (Zahl der Studienanfänger, der Studierenden im 3. Fachstudienjahr an Fachhochschulen bzw. im 4. Fachstudienjahr an Universitäten im Verhältnis zur Zahl der Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter, beide Kategorien getrennt ausweisen).
- k) **Dienstleistungen für andere Fächer:** Vorlesungen, Übungen, Seminare, Praktika, Exkursionen, Mitwirkung bei Prüfungen und Abschlußarbeiten. Diese Dienstleistungen sollten differenziert nach Fächern/Studiengängen ausgewiesen werden, um Dienstleistungsbilanzen bei Lehrnachfrage und Lehrangebot bewerten zu können (Anforderung der Verflechtungsmatrices als Anlage zu den Lehrberichten)
- l) **Rahmenbedingungen** für Lehre und Studium (u. a. räumliche Auslastung, Ausstattung mit Sachmitteln, Öffnungszeiten der Bibliotheken, Studienberatung).

Anhang 3: Ansprechpartner und -partnerinnen zum Thema Lehrevaluation:

Institution	Ansprechpartner/in
BUND Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Heinemannstraße 2 53175 Bonn	Herr Lömker, Tel 0228-592217
LÄNDER Baden-Württemberg, Ministerium für Wissenschaft und Forschung Königstr. 46 70173 Stuttgart	Herr Dr. Kneser, Tel. 0711-279-3174
Bayern Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst Salvatorplatz 2 80333 München	Herr Fießler, Tel. 089-2186-2366
Berlin Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung Bredtschneiderstr. 5-8 14057 Berlin	Herr Reich, Tel. 030-3065-5780
Brandenburg Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Friedrich-Ebert-Str. 4 14473 Potsdam	Herr Dr. Boschan, Tel. 0331-866-4750

Bremen
Senator für Bildung und
Wissenschaft
Rembertiring 8-12
28195 Bremen Fr. Dr. Sywottek, Tel. 0421-361-15660

Hamburg
Behörde für Wissenschaft und Forschung
Hamburger Str. 37
22083 Hamburg Fr. Tursich, Tel. 040-2984-3525

Hessen
Ministerium für Wissenschaft und Kunst
Rheinstr. 23-25
65185 Wiesbaden Herr Weber, Tel 0611-165-510

Mecklenburg-Vorpommern
Kultursministerium
Werderstr. 124
19055 Schwerin Herr Schanné, Tel. 0385-588-7310

Niedersachsen
Niedersächsisches Ministerium für
Wissenschaft und Kultur
Leibnizufer 9
30169 Hannover Fr. Valentien, Tel. 0511-120-2452

Nordrhein-Westfalen
Ministerium für Wissenschaft
und Forschung
Völkingenstr. 49
40221 Düsseldorf Fr. Jorzek, Tel. 0211-896-04

Rheinland-Pfalz
Ministerium für Bildung und Kultur
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz Herr Mentges, Tel. 06131-16-2954

Saarland
Ministrium für Wissenschaft und Kultur
Hohenzollernstr. 60
66117 Saarbrücken Fr. Klos, Tel 0681-503-1

Sachsen
Sächsisches Staatsministerium für
Wissenschaft und Kunst
Wigardstr. 17
01069 Dresden

Herr Dr. Binjoschek, Tel. 0351-564-6320

Sachsen- Anhalt
Kultusministerium
Breiter Weg 31
39104 Magdeburg

Fr. Dr. Berg, Tel. 033911-567-7672

Schleswig-Holstein
Ministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kultur
Düsternbrooker W'eg 104
24105 Kiel

Herr Schlütz, Tel. 0431-596-1

Thüringen
Thü. Ministerium für
Wissenschaft und Kunst
Werner-Seelenbinder-Str. 1
24105 Kiel

Fr. Muck, Tel. 0361-5966-140

WEITERE INSTITUTIONEN

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Ahrstr. 39
53175 Bonn

Frau Dr. Steiger Tel. 0228-887-140

Ständige Konferenz der Kultusminister
der Länder (KMK)
Nassestr. 8
53113 Bonn

Frau Ackermann-Schneider Tel. 0228-501-0

Wissenschaftsrat (WR)
Brohler Str. 11
50968 Köln

Dr. Husung Tel. 0221-37760

Wissenschaftliches Sekretariat
für Hochschulreform
Universität Bocum
44780 Bochum

Dr. Richter, Tel. 0234-7002025

7
Verbund der norddeutschen Hochschulen Frau Dr. Fischer-Blum Tel. 040-4123631.
Universität Hamburg
Edmund-Siemers-Allee 1
20146 Hamburg

Niedersächsischen Evaluationsagentur: Herr Reuke Tel. 0511-7623531
Universität Hannover
Welfengarten 1
30167 Hannover

Hochschul-Informations-System Dr. Reissert Tel. 0511-1220-244
Goseriede 9
30159 Hannover

Interdisziplinäres Zentrum für
Hochschuldidaktik (IZHD) Dr. Webler, Tel. 0521-106-4680
Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld

Gemeinnütziges Centrum für
Hochschulentwicklung (CHE) Dr. Barz Tel. 05241-9761-25
Carl-Bertelsmann-Str. 256
33311 Gütersloh

Arbeitsgruppe für Hochschulforschung: Frau el Hage, Tel. 07531-88 2896
Universität Konstanz
Universitätsstrasse 10
78464 Konstanz