

Evaluation der Evaluation. Resonanz auf die Einführung der Evaluation der Lehre bei Lehrenden und Studierenden.

Prof. Peter R. Wellhöfer

Prof. Dr. G.-W. Rothgang

Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg
Fachbereich Sozialwesen
Bahnhofstr. 87
90402 Nürnberg

Dipl.-Sozialpädagogin Julia Busse

bfz Nürnberg

Abstract

Die vorliegende Arbeit versucht, die Resonanz auf die Einführung der Evaluation der Lehre an bayerischen Fachhochschulen zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden im WS 2000/01 alle bayerischen FachhochschullehrerInnen und eine repräsentative Gruppe Studierender an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule in Nürnberg angeschrieben und gebeten einen entsprechenden Fragebogen zu beantworten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Evaluation der Lehre von beiden Untersuchungsgruppen überwiegend positiv beurteilt wird.

Die unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrenden und Studierenden werden diskutiert. Aus dieser Diskussion werden Folgerungen für eine weitere Qualitätsentwicklung der Lehre abgeleitet.

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort	5
1. Stand der Problemdiskussion „Qualitätssicherung“	5
1.1 Entwicklung des Qualitätsmanagements	5
1.1.1 Begriffsdefinitionen	6
1.1.2 Die DIN EN ISO 9000-Serie	7
1.2 Qualitätsmanagement im Hochschulbereich	9
1.2.1 Rolle der Evaluation im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement	9
1.2.2 Was ist Qualität im Hochschulbereich	10
1.2.3 Ziele der Evaluation im Hochschulbereich	10
1.2.4 Beispiele von Evaluationsprojekten an deutschen Hochschulen	11
1.2.5 Evaluation der Lehre an bayerischen Hochschulen	13
1.2.5.1 Rechtliche Grundlagen	13
1.2.5.2 Evaluationsempfehlungen	13
2. Fragestellung der vorliegenden Untersuchung	14
3. Durchführung der Untersuchung	14
3.1 Untersuchungsmethode	14
3.2 Ablauf der Untersuchung	14
3.3 Auswertung der Untersuchung	15
4. Darstellung der Ergebnisse	15
4.1 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe	15
4.2 Spontane Assoziationen zur Evaluation der Lehre	15
4.3 Anteil der evaluierten Lehrveranstaltungen im letzten Semester	17
4.4 Zeitpunkt der LV-Evaluation	17
4.5 Veröffentlichung der Ergebnisse	18
4.6 Konkrete Veränderungen auf Grund der Ergebnisse	18
4.7 Generelle Erfahrungen mit den bisherigen Lehrevaluationen	19
4.8 Einstellung zu den DiZ-Empfehlungen	22

4.8.1 Bekanntheitsgrad der DiZ-Empfehlungen	22
4.8.2 Nutzen der DiZ-Empfehlungen	23
5. Interpretation	23
6. Zusammenfassung	24
7. Anhang	25
7.1 Literaturverzeichnis	25
7.2 Fragebogen der DozentInnenbefragung	27
7.3 Fragebogen der StudentInnenbefragung	29

Vorwort:

Mit der Verabschiedung des Bayerischen Hochschulgesetzes vom 2.10.1998 wurde das Amt des Studiendekans an den Hochschulen eingeführt und die Evaluation der Lehre - auch in Bayern - als Instrument der Qualitätssicherung zwingend vorgeschrieben. Im Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ) wurden in diesem Zusammenhang Empfehlungen für die Evaluation der Lehre entwickelt und in fünf 2-tägigen Workshops an die interessierten Studiendekane der bayerischen Fachhochschulen vermittelt.

Nachdem sich die engagiert geführte und auch emotional unterschiedlich besetzte Diskussion um die Einführung der Evaluation der Lehre beruhigt hat, erschien es sinnvoll, die Reaktionen auf die Einführung bei Studierenden und Lehrenden zu erfassen. In Zusammenarbeit mit dem DiZ wurden alle KollegInnen an bayerischen Fachhochschulen angeschrieben und gebeten, einen Fragebogen zu ihren Erfahrungen mit der Evaluation der Lehre zu beantworten.

Parallel dazu wurden an der G-S-O-FH Nürnberg eine repräsentative Auswahl der Studierenden zu ihren Erfahrungen mit der Lehrevaluation befragt. Interessant ist in diesem Zusammenhang natürlich die gesonderte Auswertung der "Nürnberger" Ergebnisse, bei der die beiden Perspektiven an einer Hochschule analysiert wurden. Der vorliegende Untersuchungsbericht (für dessen redaktionelle Bearbeitung der erstgenannte Autor verantwortlich ist) konzentriert sich im wesentlichen auf diese Daten - die von der Mitautorin ausführlich in ihrer Diplomarbeit dargestellt wurden - und versucht die Ergebnisse auch im Rahmen der Gesamtuntersuchung (Rothgang und Wellhöfer 2002) darzustellen.

1. Stand der Problemdiskussion „Qualitätssicherung“

Ende der 80er Jahre setzte in der Bundesrepublik die Diskussion über die Qualität der Lehre und die Evaluation ein. Gemessen an anderen europäischen Ländern, wie Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden oder der USA geschah dies ziemlich spät. Die zu diesem Zeitpunkt herrschenden Themen waren die „Überlast“ und „Studienzeitverkürzung“. Abgelöst wurden sie in den 90er Jahren von der Frage, wie die Qualität in Studium und Lehre gesichert werden kann.

Der nun von außen herrschende Druck, der an die Hochschulen herangetragen wurde, forderte sie auf,

ihre Ausbildungsleistungen und deren Qualität gegenüber der Öffentlichkeit zu belegen.

Es sind eine Reihe von Gründen dafür verantwortlich, dass sich ein Hochschulsystem den Forderungen die Qualität zu evaluieren nicht mehr entziehen kann.

Zum einen sind es wirtschaftliche Gründe, da die öffentlichen Mittel knapp sind und so die Einzeletats für die verschiedenen staatlichen Aufgabenbereiche in starker Konkurrenz stehen. Die Folge ist, dass die Hochschulen immer mehr einer leistungsbezogenen Betrachtung unterliegen, damit die knappen Mittel angemessen verteilt werden können.

Strukturelle Gründe sind zum anderen, dass Hochschulen, wie auch die Wirtschaft und die Arbeitsmärkte immer mehr der Internationalisierung unterliegen. Die Konsequenz ist, dass Hochschulen und nationale Hochschulsysteme auf den internationalen Bildungsmärkten konkurrieren. Somit hängt der Erfolg immer stärker von der Profilbildung, der Leistungstransparenz und den erreichten Qualitätsstandards ab.

Auf der politischen Ebene ist zu bemerken, dass in vielen Staaten den Hochschulen zunehmend mehr Autonomie gewährt wird, verbunden mit der Auflage einen Nachweis über die erbrachten Leistungen abzulegen. In diesem Zusammenhang wird nicht mehr akzeptiert, dass Hochschulen Qualität per se „produzieren“.

Da Hochschulen heute nicht mehr nur eine kleine Elite, sondern einen großen Anteil der jungen Menschen ausbilden, ergibt sich auf gesellschaftlicher Ebene die Herausforderung, das Niveau der Ausbildung zu halten (HIS/HRK 1998).

1.1 Entwicklung des Qualitätsmanagements

In der Vergangenheit hat das Qualitätsmanagement mehrere Stufen der Entwicklung erlebt. Einer der auch heute noch bekannten Begriffe in diesem Zusammenhang ist die „Selbstprüfung“. Hier unterzieht der „Hersteller“ das Produkt noch in der Entstehungsphase oder zum Abschluss selber einer Prüfung. Einher ging mit dieser Entwicklung auch die Betrachtung von außen, durch Vorgesetzte oder andere, die sich auf diesem Gebiet auskennen.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in Deutschland die „Qualitätskontrolle“ populär. "Die statistische Qualitätskontrolle, wie sie dann bezeichnet wurde, ging aus dem erfolgreichem Verfahren zur Herstellung der Rüstungsgüter der Alliierten hervor" (Fuhr 1998, S.48).

Seit dem Ende der siebziger Jahre wurde dann der Begriff „Qualitätssicherung“ sehr populär. Der Unterschied zur vorher herrschenden Qualitätskontrolle liegt darin, dass vorbeugende Maßnahmen

zur Erreichung der Qualität eingeführt wurden. Die vor allem in der Wirtschaft bis heute bekannten Qualitätsmanagementsysteme wurden in diesem Zeitraum eingeführt. Die Entwicklung der ersten Normen für Qualitätsmanagementsysteme ist bereits im Regelwerk der AQAP im Nato-militärischen Bereich bekannt. Heute ist die Norm ISO 9000 in all ihren Differenzierungsstufen weltweit anerkannt (Fuhr 1998).

1.1.1 Begriffsdefinitionen

Bevor man über Qualität spricht, ist es sinnvoll zentrale Begriffe, die in diesem Zusammenhang benutzt werden, zu definieren. Das soll zur Vermeidung von Missverständnissen führen, da die folgenden Begriffe häufig unterschiedlich in ihrer Bedeutung ausgelegt werden.

Folgende Definitionen erscheinen uns in diesem Zusammenhang sinnvoll:

- Qualität:

Nach DIN EN ISO 8402 ist Qualität „...die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit, bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“.

Denkt man dabei an wirtschaftliche Produkte ist diese Definition leicht übertragbar. Doch wie verhält es sich im Bereich der Bildung? Im HIS-Handbuch zur Evaluation (Carstensen & Reissert 1998) finden sich noch mehrere Definitionsvorschläge, die aber alle zu dem gleichen Ergebnis führen: Qualität im Bereich Lehre und Studium ist multidimensional. Es kann nicht die Rede sein von der Qualität, sondern von unterschiedlichen Qualitätsausprägungen. Diese werden gebildet von den Ansprüchen Studierender, Lehrender, Arbeitgebern, Gesellschaft und Staat. Die Frage was Qualität ist, hängt immer von den Beteiligten und ihren Qualitätsansprüchen ab (Carstensen & Reissert 1998).

Nach Heiner (1996, S. 294) lässt sich die Qualität einer Bildungsmaßnahme anhand folgender Bereiche überprüfen:

- „Zufriedenheits- bzw. Teilnahmeerfolg: subjektive Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Bildungsmaßnahme
- Lern-/ Prüfungserfolg: pädagogischer Erfolg, nachgewiesen durch Prüfungen
- Arbeitsmarkterfolg: Vermittlung (zeitlich im Zielbereich, kurzfristige Betrachtung)
- Praxiserfolg: Bewährung/Anerkennung am Arbeitsplatz aufgrund der Fortbildung (langfristige Betrachtung)

- Wirtschaftlicher Erfolg für den Betrieb: wichtig für die Akzeptanz der arbeitsmarktpolitischen Aktivitäten, aber keine Betrachtungsweise der Bundesanstalt für Arbeit.“

Im Großen und Ganzen könnte man diese Bestandteile, mit einigen Anpassungen, auch auf die Hochschule übertragen. So ist der Arbeitsmarkterfolg dann zu sehen, wenn eine Arbeitsstelle in dem Bereich gefunden wird, den man studiert hat. Beim Praxiserfolg geht es nicht nur um die Fortbildung, sondern vor allem um die Ausbildung. Den wirtschaftlichen Erfolg würde ich darin sehen, welchen Ruf die jeweilige Fachhochschule hat.

- Qualitätsmanagement:

Die Aufgabe des Qualitätsmanagements ist es, zur Qualität von Humandienstleistungen beizutragen, indem Qualitätsstandards definiert, ihre Umsetzung kontinuierlich kontrolliert, Qualitätskriterien überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Qualitätsmanagement ist somit zugleich Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (Heiner 1996).

Qualitätsmanagementsysteme stellen einen systemischen Ansatz dar, um Organisationsstrukturen, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel festzulegen. Auf diesem Weg können nun gewünschte Veränderungen und Verbesserungen geplant und gelenkt werden.

Qualitätsmanagement ist nicht als ein neuer, konkurrierender Ansatz zur Evaluation oder den Lehrberichten zu sehen, sondern ist ein umfassendes Konzept, in dem diese beiden Verfahren und andere (vgl. DIN EN ISO 9000ff) ihren Platz finden (Stawicki 1998).

Die klassischen drei Qualitätsdimensionen gehen auf Donabedian (1982) zurück und sollten beim Qualitätsmanagement beachtet werden

- **Strukturqualität:** Ausstattungsdimensionen eines Dienstes (Räume, Personal, Sachmittel...).
- **Prozessqualität:** bezieht sich auf alle Eigenschaften der Aktivitäten, mit denen die definierten Ziele erreicht werden sollen.
- **Ergebnisqualität:** bezieht sich auf das erzielte Ergebnis (Verhaltensänderung, Lernerfolg)

Meier-Ziegler (1993) hat eine ähnliche Differenzierung des Qualitätsbegriffs vorgenommen. Er unterscheidet in:

- **Input-Qualität:** Dauer der Maßnahme, Unterrichtsmethode, Ausbildung und Berufserfahrung der Leiter, der Ausbilder, der Betreuungskräfte, der Bildungseinrichtung, die Ausstattung der Bildungseinrichtung.

- **Durchführungsqualität** (entspricht der Prozessqualität): Einhaltung des Lehrplans, Lernerfolgskontrolle, Fehlzeitenkontrolle, Teilnehmerorientierung
- **Output-Qualität:** Prüfungsergebnisse, Abbrecherquote, Vermittlungsquote usw.

Von Heiner (1996) wird kritisiert, dass diese Dimensionen produktbezogen und kundenorientiert formuliert sind und nicht produktionsbezogen und mitarbeiterorientiert. Das könnte man mit der Erweiterung folgender Dimensionen erreichen: Konzeptqualität, Mitarbeiterqualität, Organisations- und Ausstattungsqualität und Ressourcenqualität.

- Qualitätssicherung:

Das Ziel der Qualitätssicherung ist die Erarbeitung von Maßnahmen sicherzustellen, um die formulierten Qualitätsziele zu erreichen und die Qualitätsstandards zu erfüllen (Meinhold 1998).

Die Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich lassen sich unterscheiden in:

- interne und externe Evaluation, die im Folgenden noch genauer erläutert werden. Häufig wird auch eine Mischform der beiden Verfahren angewandt
- Lehrveranstaltungsbeurteilungen
- gesetzlich vorgeschriebene Lehrberichte
- Qualitätssicherungsverfahren in Anlehnung an ISO 9000ff. und TQM/EFQM (Total Quality Management und European Foundation for Quality Management)
- Organisationsberatung.

- TQM/EFQM:

Der Begriff TQM taucht verstärkt seit den 80er Jahren in der Qualitätsdiskussion auf. Aufgrund der besonderen Bedeutung wurde der Begriff in die DIN EN ISO 8402 aufgenommen. In der deutschen Fassung wird für den Begriff TQM die Übersetzung „Umfassendes Qualitätsmanagement“ verwendet.

TQM ist wohl als die umfassendste Qualitätsstrategie anzusehen, da sie alle Bereiche vom Kunden über die eigenen Mitarbeiter, bis hin zum Lieferanten umfasst und integriert (Reinhert, Lindemann & Heinzl 1996; Kamiske & Brauer 1995).

Das Modell der EFQM stützt sich auf die Selbstbewertung von Input- Kriterien (Enablers, wie z.B. Führung, Mitarbeiterorientierung, Politik und Strategie,

Ressourcen, Prozesse) sowie Output-Kriterien (Results, wie z.B. Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, gesellschaftliche Verantwortung/ Image und Geschäftsergebnisse) (HIS/HRK, 1998; a).

- Evaluation:

„Evaluation bedeutet Auswertung, Bewährungs-, Wirkungs-, oder Erfolgskontrolle, von Verfahren, Programmen oder Maßnahmen“ (Pfaffenberger 1997, S.302).

Die Definitionen des Begriffs sind sehr vielfältig, allerdings gibt es nach Wottowa und Thierau (1998) einige Merkmale, mit denen sich der Begriff eingrenzen lässt:

- eine Evaluation bewertet etwas, z.B. ein Produkt, einen Prozess oder ein Programm
- eine Evaluation dient als Entscheidungs- und Planungshilfe
- sie zeigt Handlungsalternativen auf und bewertet diese und
- eine Evaluation ist ziel- und zweckorientiert.

Es gibt verschieden Formen der Evaluation, die kurz definiert werden sollen:

- Summative Evaluation: Analyse der erzielten Ergebnisse, d.h. es findet ein IST- SOLL- Abgleich statt. Diese Form der Evaluation wird meist durch externe Fachleute durchgeführt.
- Formative Evaluation: beinhaltet die Prozessbegleitung und Rückmeldung und bietet dem Team oder der Organisation so die Möglichkeit sich laufend zu korrigieren und zu verbessern. Die formative Evaluation kann auch intern durchgeführt werden.
- Selbstevaluation (interne Evaluation): Die Qualität des eigenen beruflichen Handelns wird mit den Methoden der empirischen Sozialforschung überprüft.
- Fremdevaluation (externe Evaluation): Das Handeln einer Person wird auf der gleichen oder einer anderen Hierarchieebene untersucht. Im Hochschulbereich spricht man meist von einer peer-review, d.h. die Evaluation wird von außenstehenden Kollegen oder Agenturen o.ä. vorgenommen.

1.1.2 Die DIN EN ISO 9000- Serie

Die Abkürzung DIN EN ISO 9000 steht für: Deutsches Institut für Normung; Europäische Norm; International Organization for Standards; 9000 ist eine Ordnungsnummer.

Die ISO 9000 Serie definiert Forderungen an ein Qualitätsmanagementsystem und ist kein Instrument zur Festlegung eines Qualitätsniveaus. Das

Qualitätsniveau eines Produktes oder einer Dienstleistung wird durch eine Managemententscheidung jeweils separat definiert und kontinuierlich an die Entwicklungen des Marktes angepasst (Rühl 1998).

Die Norm besteht aus mehreren Bestandteilen und definiert insgesamt 20 verschiedene Qualitätssicherungselemente (vgl. Tab. 1).

DIN ISO 9000	Normen zum Qualitätsmanagement: Leitfäden zur Auswahl und Anwendung von QM-Systemen (4Teile)
DIN ISO 9001	Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design/Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung
DIN ISO 9002	Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Produktion, Montage und Wartung
DIN ISO 9003	Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung bei der Endprüfung

Tab. 1: Die Bestandteile der DIN EN ISO 9000 (Rühl 1995, S. 27)

Die Idee von ISO 9000 ist es, dass gleiche Prozesse zu gleichen Ergebnissen und damit zu einer gleich bleibenden Qualität führen. Auf diesem Weg soll verhindert werden, dass Qualitätsmängel erst am Ende ausgebessert werden. Durch ein prozessbegleitendes Qualitätsmanagement können Fehler gleich bei der Erstellung von Produkten und Dienstleistungen vermieden werden.

Geprüft wird also nicht die Qualität des Produkts, sondern der Prozess der Entstehung. Das Qualitätsmanagement- Handbuch, in dem die Zielsetzung definiert wird, ist eine Grundlage zur Erreichung der Zertifizierung nach der DIN EN ISO 9000ff.

Die Anwendung der DIN EN ISO 9000 Reihe im Hochschulbereich

Die Normenreihe wurde ursprünglich für die Produktion materieller Güter konzipiert. Da sie aber in ihrem Ansatz sehr allgemein formuliert ist, wurde sie schon problemlos für die Erstellung von Software (DIN EN ISO 9000, Teil 3) und Erbringung von Dienstleistungen (DIN EN ISO 9000, Teil 2) erweitert. Inzwischen wurden auch Kliniken, Weiterbildungseinrichtungen, Lehrstühle, Institute, Fachbereiche und sogar eine ganze Hochschule zertifiziert. Bei der eins zu eins Übertragung der Normenreihe auf den Hochschulbereich treten einige Schwierigkeiten auf. Zentrale Begriffe müssen geeignet interpretiert und die Besonderheiten der Hochschule beachtet werden.

Stawicki (1998) nennt dabei folgende Punkte:

1. Der Begriff „Lieferant“ könnte auf Lehrstühle, Institute, Fachbereiche, ganze Hochschulen oder einzelne Lehrende übertragbar sein.
2. Die Frage nach dem „Kunden“ und dem „Produkt“ ist schon etwas komplizierter. Vorstellbar wäre der Student als Kunde. Dieses Bild birgt aber einige Probleme: ein Kunde entscheidet selbständig und eigenverantwortlich über das Produkt und dessen Qualität. Das können und sollen Studenten aber nicht in allen Fällen. Weiterhin ist die Grundidee der Kunden- Lieferanten- Beziehung, dass der Kunde möglichst genau bekommt, was er sich vorstellt. Im Extremfall könnte das zu dem dominierenden Wunsch „Examen“ oder „Schein“ der StudentInnen führen. Den Studenten folglich aber als „Produkt“ zu sehen birgt auch Schwierigkeiten: Wie passt der maßgebliche Anteil, den Studierende am Studienerfolg haben zu einem „Produkt“? Oder: Soziale Interaktion und Motivation mit einem „Produkt“? Die Übertragung des Kunden auf Staat, Gesellschaft oder einstellende Institutionen wirft ähnliche Probleme auf.
3. Es gibt keine Vorgesetzten bezüglich der Durchsetzung von Entscheidungen.
4. Im Allgemeinen verkaufen Hochschulen nichts.
5. (Fast) alle Führungskräfte sind nur für relativ kurze Zeit von ihresgleichen gewählt.
6. Hochschulen streben nicht (primär) die Erzielung von Gewinn an.

Um diese Probleme zu umgehen, besteht die Möglichkeit die Norm so zu adaptieren, dass sie auf den Bereich der Hochschule passt. Das Ergebnis wäre dann eine „DIN EN ISO 9005- Qualitätsmanagement an Hochschulen“.

Die Probleme mit den Begriffen „Lieferanten“, „Kunden“ und „Produkte“ wären aufgehoben, weil die Dinge in diesem Fall eben so heißen würden, wie sie heißen: Fachbereiche, Studierende, Lehrende, Vorlesungen, Prüfungen etc.

Wichtig bei der Adaption ist, den Geist der Norm zu übernehmen, was soviel bedeutet, wie Prozesse zu dokumentieren, Verantwortlichkeiten festzulegen, den Qualitätskreis zu implementieren usw.

1.2 Qualitätsmanagement im Hochschulbereich

„Die Verbesserung der Lehre ist seit jeher Ziel von engagierten HochschullehrerInnen und seit Ende der achtziger Jahre ein Thema in der Hochschulpolitik in Deutschland. Während sich die Bemühungen zunächst direkt auf Inhalte von Lehre, Studium und Didaktik der Lehre richteten, wird Qualitätssicherung in zunehmendem Maße auf die gesamte Organisation von Lehre und Studium einschließlich des Prüfungswesens bezogen. Dies trägt der Erkenntnis Rechnung, dass Lehrqualität in einem Fachbereich nicht nur an einzelnen Lehrveranstaltungen gemessen werden kann, sondern dass ein Studiengang bzw. das Lehrangebot insgesamt, seine Strukturierung und inhaltliche Abstimmungen, Betreuung und Beratung, der Bezug zur Forschung u.a.m. im Zusammenhang und als Prozess betrachtet werden müssen“ (Raes & Unkelbach 1998, S. 5).

So stehen seit vielen Jahren nicht mehr nur die Strukturprobleme und Rahmenbedingungen der Lehre im Blickfeld der Hochschulpolitik, sondern auch die Lehre selbst. Die langsam wachsende Wettbewerbsorientierung und die neuartigen Steuerungsherausforderungen im Hochschulsystem sorgen dafür, dass man sich zunehmend für die Leistungen, die einzelne Hochschulen erbringen, für deren Qualität und Effizienz, und gerade für den Vergleich zu anderen Hochschulen interessiert (Hoffmann 1995).

An den Hochschulen in Deutschland sind verschiedene Verfahren der Qualitätssicherung im Umlauf. Eins aber haben sie gemeinsam, nämlich die Erkenntnis, dass Qualitätsmanagement in der heutigen Zeit an Bedeutung gewonnen hat und man sich mit der Sicherung von Qualität in Lehre und Studium beschäftigen muss.

Zu beachten ist auch, dass Qualität von Studium und Lehre kein statisches Endprodukt ist. Sie kann nur gesichert werden, wenn kontinuierlich daran gearbeitet wird. Qualität entsteht immer wieder neu und ist nie einfach nur da. Somit ist Qualitätssiche-

rung und Qualitätsverbesserung ein dauerhafter Prozess.

Die Frage „Warum Qualitätsmanagement in Hochschulen“ lässt sich nach Stawicki (1998) folgendermaßen beantworten:

QM-Systeme

- erlauben eine systemische Ist-Analyse,
- ermöglichen geplante und kontrollierte Veränderungen,
- installieren einen Qualitätsregelkreis (Rückführung von Informationen, um aus Fehlern zu lernen und auf Erfahrungen aufzubauen),
- dokumentieren Qualitätsfähigkeit,
- machen Studierende mit diesem Ansatz vertraut (bereitet auf die Konfrontation mit diesem Thema im späteren Berufsleben vor),
- beziehen Studierende ein und erhöhen auf diese Weise die studentische Mitverantwortung für Qualität.

Denn Qualitätsmanagement legt, wie schon in den Begriffsdefinitionen (vgl. Punkt 1.1.1) genannt, Organisationsstrukturen, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel fest.

1.2.1 Rolle der Evaluation im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement

Um noch einmal den Zusammenhang zwischen Evaluationsverfahren und QM herzustellen: Evaluation ist ein unverzichtbares Element von Qualitätsmanagement. Um konform mit dem QM zugehen, müssen die Ziele und Anforderungen der Evaluation klar sein und von den Hochschulen selbst gesetzt werden.

Evaluation ohne Folgen, d.h. ohne Veränderungen und Vereinbarungen, macht keinen Sinn. Das ist der Punkt, in dem QM anfängt. Es müssen Maßnahmen festgelegt werden, wie man verbessern will und mit welchen Kriterien überprüft werden kann, dass sich etwas verändert.

Evaluationen erfüllen dann ihre Funktionen, wenn sichergestellt ist, dass darauf abgestellte Rahmenbedingungen gegeben sind. Es lässt sich also zusammenfassend sagen: Um Qualität nachhaltig zu fördern oder zu sichern bedarf es eines Qualitätsmanagements. Hierzu ist es nach Barz (1998, S.49) nötig:

- Ziele und Standards zu setzen (Qualitätsplanung)
- Regeln für qualitätssicherndes Handeln zu definieren (Qualitätsorganisation)

- Maßnahmen zur Prüfung der Zielerreichung und wenn erforderlich der Gegensteuerung zu entwickeln (Qualitätssteuerung) sowie
- Zu qualitätsförderndem Verhalten zu motivieren (Führung der Mitarbeiter).

1.2.2 Was ist Qualität im Hochschulbereich?

Die Frage, was Qualität im Hochschulbereich ist, kann nicht leicht und vor allem nicht eindeutig und universell beantwortet werden. Qualität ist multidimensional, abhängig von der Betrachtungsweise der Befragten.

Es gibt weder Kriterien noch Parameter, die festlegen, was eine gute Lehre ausmacht. „Ist es der Erfolg in der Abschlussprüfung oder im späteren Beruf? Ist es das gute Gefühl am Ende einer Veranstaltung, wenn ja: wessen Gefühl? Das der Studierenden oder das der Lehrenden?“ (Lüthje 1995, S.149).

Um Vorstellungen von Qualität zu entwickeln ist es nötig, dass die an Lehre und Studium Beteiligten darüber ins Gespräch kommen, um über den Austausch von Meinungen und Einschätzungen Kriterien von Qualität zu entwickeln.

Wichtig scheint uns bei der Überprüfung von Qualität im Hochschulbereich, dass alle beteiligten Gruppen zu Beginn der Qualitätssicherung offen legen und klären, welche Qualitätsansprüche sie an den Prozess der Qualitätssicherung stellen.

Der Wissenschaftsrat nennt fünf Ausprägungen von Qualität, die bei der Evaluation an Hochschulen untersucht werden sollen:

- Ausbildungsprofil der Absolventen eines Studiengangs (Kenntnisse, Fähigkeiten, Qualifikation)
- Maß an Konsistenz und Kohärenz des Bildungs-/ Ausbildungsprozesses
- Maß an Kongruenz zwischen (Ausbildungs-) Prozess einerseits, Erwartungen und Ansprüchen an eine wissenschaftlich fundierte Hochschulausbildung andererseits
- Effizienz, d.h. Verhältnis zwischen eingesetzten Mitteln und erzieltm Ergebnis
- Prozess der Qualifizierung zwischen Beginn und Abschluss eines Studiums (Persönlichkeitsentwicklung, Wissenserwerb)
HIS/HRK, 1998b).

1.2.3 Ziele der Evaluation im Hochschulbereich

Die interne und externe Evaluation ist neben anderen Verfahren (vgl. Qualitätssicherung Punkt 1.1.1) eine Methode der Qualitätssicherung. Es gibt verschiedene Arten der Evaluation: summative, formative, Selbst- und Fremdevaluation (vgl. Evaluation Punkt 1.1.1).

Die Frage ist aber, welche Ziele werden mit einer Evaluation verfolgt? Hierzu gibt das HIS (1998) einige Anregungen:

1. Mehr Transparenz durch validere Formen: Vielfältige Informationen sind notwendig, um den Studien- und Lehrbetrieb effizient und effektiv zu gestalten und zu steuern. Valide Daten über Input, Prozess und Output schaffen die notwendige Transparenz, um Entscheidungen und Planungen fundierter treffen zu können.
2. Rechenschaftslegung: Hochschulen als staatlich finanzierte Einrichtungen sind gefordert den effizienten Einsatz der Ressourcen nachzuweisen, die Wirksamkeit der Lehr- und Studienorganisation zu belegen und den Erfolg der Ausbildung zu dokumentieren. Intern und extern Rechenschaft durch Evaluation abzulegen, kann helfen, im Verteilungskampf um knappe Mittel zu bestehen.
3. Qualitätssicherung und –verbesserung: Angestrebt wird durch die interne und externe Evaluation Ausbildungsziele, Curriculum, Studien- und Lehrorganisation, Lehr- und Lernpraxis zu überprüfen. Stärken und Schwächen in der Ausbildung aufzeigen und Vorschläge zur Förderung der Qualität der Ausbildung gewinnen, soll durch den systemischen Ansatz der Bestandsaufnahme und Analyse erreicht werden. Durch die Verbindung der Selbst- und Peerevaluation wird der Komplexität der Qualität Rechnung getragen. In diesem diskursiven Prozess aus der Innen- und Außensicht schärft sich das Bewusstsein für die Qualität von Lehre und Studium im Fach, und eine Diskussion wird in Gang gesetzt.
4. Profilbildung, Wettbewerb und Vergleich (=Ranking): Der Prozess der Evaluation soll dazu beitragen das Profil der Fächer heraus zu arbeiten. Ein eigenständiges fachliches Profil stärkt die Marktposition der Fächer im Wettbewerb, dies hilft z.B. Studieninteressierte zu gewinnen und die Berufschancen der Absolventen zu verbessern.

5. Steuerung der Ressourcen und Finanzen: Knappe Finanzen bedingen, dass Hochschulen und Fächer Mittel und Ressourcen nach konsensfähigen Kriterien verteilen müssen. Um in diesen Verteilungskämpfen auf den verschiedenen Ebenen innerhalb, sowie zwischen den Hochschulen zu bestehen, ist es erforderlich, dass Hochschulen und Fächer über ihre Leistungsbilanz informiert sind. In diesem Fall kann die Evaluation dazu beitragen, quantitative und qualitative Kriterien für die Steuerung der Ressourcen und Finanzen bereitzustellen.

Das in der Bundesrepublik favorisierte Modell der Qualitätssicherung ist die interne und externe Evaluation. Ursprünglich stammt dieses Konzept aus den Niederlanden und wurde den deutschen Verhältnissen angepasst.

Das Verfahren baut auf den folgenden drei Säulen auf:

- Interne Evaluation:

Die systemische Bestandsaufnahme und Analyse der Lehre und des Studiums ist der erste Schritt der internen Evaluation. Die Ermittlung der Stärken und Schwächen der Ausbildung erfolgt in Verantwortung des Faches/ Fachbereichs bzw. der Fakultät. Hierfür wurden Frageleitfäden entwickelt, die auf diesem Weg das Untersuchungsfeld abstecken. Zur Analyse werden quantitative und qualitative Daten genutzt (Sekundärauswertungen aus den Verwaltungsdateien, Befragungen bei Studierenden und Absolventen, moderierte Gruppengespräche mit Lehrenden und Studierenden). Der am Ende der Evaluation verfasste Bericht enthält die Ergebnisse der Analyse und dokumentiert erste konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung.

- Externe Evaluation:

Durch einen „Blick von außen“ soll die interne Evaluation ergänzt werden. Peers sind in aller Regel Hochschullehrer sowie Vertreter aus der beruflichen Praxis. Die Auswahl der Peers wird meist von den zu evaluierenden Fächern vorgenommen. Vor Beginn der Begehung erhalten die Peers den Selbstreport zur Vorbereitung. Während dem zweitägigen Aufenthalt an der jeweiligen Hochschule führen sie verschiedene Gesprächsrunden mit Lehrenden und Studierenden, besuchen die wichtigen Lehr- und Lernorte des zu evaluierenden Faches und besuchen z.T. die Lehrveranstaltungen. Am Ende werden die Empfehlungen präsentiert und ein schriftliches Gutachten erstellt.

- Umsetzung:

Um Qualität zu sichern und zu verbessern, ist es wichtig aus der internen und externen Evaluation Konsequenzen zu ziehen. Dazu werden vom Fach, dem Fachbereich oder der Fakultät Maßnahmenkataloge erarbeitet. In denen sind zukünftige Änderungen für Lehre und Studium, Verantwortliche sowie konkrete Termine und Zwischenschritte enthalten. Die Umsetzung entscheidet letztendlich über den Erfolg der Evaluation (HIS/HRK 1998).

1.2.4 Beispiele von Evaluationsprojekten an deutschen Hochschulen

In Deutschland gibt es inzwischen bundesweit eine Unzahl an Evaluationsprojekten, die zudem auch verschiedenartig in ihren Ansätzen sind. Ich möchte im Folgenden einige der bekanntesten Projekte und Formen der Evaluation, die im Hochschulalltag zu finden sind, vorstellen. Der Anspruch auf Vollständigkeit soll dabei nicht erhoben werden. Die einzelnen Erfahrungen der Projekte zu nennen würde hier den Rahmen sprengen, so sollen hauptsächlich die Verfahren, mit denen gearbeitet wird, vorgestellt werden.

Die Projekte zur Evaluation der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen haben die unterschiedlichsten Initiatoren. Dies kann vom Bundesbildungsministerium, über ein Hochschuldidaktisches Zentrum bis hin zu einer studentischen Fachschaft gehen.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK):

Von der HRK wurde eine Arbeitsgruppe „Qualität der Lehre“ eingesetzt, deren Aufgabe es ist, die Selbstevaluation der Fachbereiche sowie regelmäßige hochschulübergreifende Evaluationen „in Verantwortung der Hochschulen“ anzustreben. Im März 1995 hat die HRK an alle Rektorate eine Empfehlung zur Umsetzung der Lehrberichtsverordnung und zur Evaluation der Lehre im Allgemeinen verschickt. Diese Empfehlung besteht aus mehreren Teilen:

- Allgemeine Erläuterungen zur Lehrevaluation nach dem niederländischen Modell
- Kostenfrage
- Muster zur Gliederung der Lehrberichte
- Fragebogen für Studierende zu Vorlesungen
- Dozentenfragebogen.

Im Juli 1995 wurde dann vom Plenum der HRK eine Vorlage verabschiedet, die den Hochschulen, Fakultäten und Fachbereichen die Eigenverantwortung in der Durchführung der Evaluation zuspricht.

Vorgesehen ist hier ein zweistufiges Verfahren (orientiert am niederländischen Modell) mit interner Selbstevaluation und späterer externer Evaluation. Für die interne Evaluation ist die Erstellung eines Lehrberichts vorgesehen, der auch Daten aus der Befragung von Lehrenden und Studierenden beinhaltet (bmb+f 1996).

- Wissenschaftsrat

Der Wissenschaftsrat hat an mehreren Hochschulen ein Modellprojekt durchgeführt. Beteiligt waren zwei Fächer (Physik und Betriebswirtschaft) mit dem Ziel ein exemplarisches Verfahrensinstrumentarium zu erproben. Auch hier diente als Vorbild das niederländische Modell zur Lehrevaluation. Angestrebt wird mit dem von Wissenschaftsrat bevorzugten Verfahren ein überregionaler Vergleich einer begrenzten Anzahl von Studiengängen. Dazu dienen die Verfahren der Selbstevaluation in Kombination mit einer Fremdevaluation.

Als problematisch bei diesem Projekt stellten sich die großen Unterschiedlichkeiten der einzelnen Hochschulen, ihrer Standards und Problemwahrnehmungen heraus.

Auf Grund der in diesem Projekt gewonnenen Erfahrungen veröffentlichte der Wissenschaftsrat im Januar 1996 die „Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“ (bmb+f 1996).

- Verbund der norddeutschen Hochschulen

Im Jahr 1994 haben sich die Senate der Universitäten Kiel, Rostock, Hamburg, Bremen, und Oldenburg zum so genannten Nordverbund zusammengeschlossen. Ziel war es, die Evaluation von Lehre und Studium im Verbund zu erproben und jedem Fachbereich die Weiterentwicklung der Qualität in Lehre und Studium zu ermöglichen. Es soll auf Grund der Unterschiedlichkeit der einzelnen Hochschulen hier nicht zu einem Ranking kommen, sondern die evaluierten Einheiten sollen an ihren eigenen Zielen gemessen werden (Fischer-Blum 1998).

Besondere strukturelle Merkmale der Evaluation im Verbund sind:

- Sie greifen über die Grenzen von Bundesländern hinweg; das erleichtert den Erfahrungsaustausch und die Meinungsbildung für eine Kooperation unter den Universitäten;
- Sie werden autonom im Sinne von „unabhängig vom Staat durchgeführt“. Natürlich sind sie verflochten mit den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen, ihre Ergebnisse fließen z.B. in die Hochschulentwicklung einer jeden Universität ein;

- Im wesentlichen Maße beteiligen sich Studierende, d. h. sowohl während der Selbstevaluation als auch in der Begutachtung (Fischer-Blum 1998, S.26).

- Niedersächsische Evaluationsagentur

Die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA) ist eine gemeinsame Einrichtung der Hochschulen in Niedersachsen. Sie wurde im Oktober 1995 gegründet und zu ihren Aufgaben gehört es eine systemische und hochschulübergreifende Evaluation von Studiengängen auf Fachbereichsebene zu initiieren und zu begleiten. Damit hat das Land Niedersachsen die Verantwortung für die hochschulinterne und hochschulübergreifende Evaluation in die Hände der Universitäten und Fachhochschulen gelegt. Unterstützt wird die ZEvA vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK), die über eine Lenkungsgruppe an der Arbeit der Agentur teilnimmt.

Die Evaluation an den niedersächsischen Hochschulen erfolgt flächendeckend, systematisch und periodisch, dass heißt etwa im Abstand von je fünf bis sechs Jahren sollen alle Studiengänge bzw. –fächer evaluiert werden.

Auch in Niedersachsen wird in einem zweistufigen Verfahren evaluiert: die interne Selbstevaluation wird verbunden mit der externen Evaluation durch peer-reviews.

Die ZEvA übernimmt also nicht selber die Evaluation, sondern koordiniert, neben den oben genannten Aufgaben, die Evaluation, informiert die Hochschulleitungen und Fachbereiche, nimmt die Berichte der Selbstevaluation entgegen, bestellt Gutachter, publiziert die Ergebnisse der Evaluation und stellt Informationen und Datenmaterial zur Verfügung (bmb+f 1996; Reuke 1998).

- Hochschul- Informations- System (HIS)

Für die Hochschul- Informations- System GmbH (HIS) ist die Lehrevaluation sehr schnell zu einem neuen Handlungsfeld geworden. Sie machte es sich zur Aufgabe eine Dokumentation von Projekten und Instrumenten der Lehrbewertung an Hochschulen zu erstellen. 1993 folgte dann ein Pilotprojekt zur fachbereichsinternen Selbstevaluation an der Universität Hannover und später eines an der Universität Hamburg und Kiel.

Unter anderem sind diese Ergebnisse auch für die Arbeit im Nordverbund genutzt worden (bmb+f 1996).

- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)

Das CHE wurde 1995 in Gütersloh neu eingerichtet. Es übernimmt unter anderem im Nordverbund eine „Moderatorrolle“. Ziel dieser Zusammenarbeit ist die

Qualitätssicherung durch interne und externe Leistungsbewertung.

Das CHE sieht seine Aufgabe auch darin als Informationsdrehscheibe zu fungieren, d.h. auf Anfrage hin Informationen und Kontakte zu vermitteln. Aus diesem Grund arbeiten das CHE und HIS auch eng in einem Projekt zusammen, das eine Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis zur Aufgabe hat (bmb+f 1996).

Im Folgenden möchte ich noch einige weitere Ziele und Arbeitsbereiche vorstellen, in denen das CHE tätig ist.

Arbeitsbereich	Ziel
Leitbildvision	Leitbild für Hochschule der Zukunft entwickeln
Führungs- Organisationsstruktur	und Autonomie und Rechenschaftspflichtigkeit stärken
Leistungstransparenz	Wettbewerb durch Leistungsvergleiche ermöglichen
Wirtschaftlichkeit	Eigenverantwortlichkeit für die Ressourcen fördern
Rahmenbedingungen	Wettbewerb durch Rahmenbedingungen absichern

Tab. 2: Ziele und Arbeitsbereiche des CHE
(Müller-Böling 1995, S.359)

1.2.5 Evaluation der Lehre an bayerischen Hochschulen

1.2.5.1 Rechtliche Grundlagen

Laut dem bayerischen Hochschulgesetz (BayHSchG) von 1998 ist die Evaluation als Mittel der Qualitätssicherung und -verbesserung in den bayerischen Fachhochschulen verbindlich vorgeschrieben. Konkrete Vorschriften über die Gestaltung und die Durchführung der Evaluation sind aber nicht festgelegt, sie bleiben den einzelnen Fachbereichen überlassen. Nach Art. 39 a Abs.2 Satz 3 BayHSchG muss ein Studiendekan gewählt werden, der für die Durchführung der Evaluation der Lehre unter Einbeziehung der studentischen Bewertung verantwortlich ist. Mindestens einmal im Semester muss er den Fachbereichsrat über seine Arbeit informieren (Art 39a Abs. 2 Satz 4, 2. Halbsatz). Der jährlich abzuliefernde Lehrbericht muss Angaben über die Situation von Lehre und Studium, die Organisation der Lehre und die Bewertung des Lehrangebots in den einzelnen Studiengängen enthalten (Art. 39a Abs.1 Satz 1). Neben der Bezeichnung der Lehrveranstaltung, den Namen der Lehrenden und den ausgewerteten Ergebnissen, die dem Fachbereichsrat und der Hochschulleitung bekannt gegeben werden müssen, gibt es die Möglichkeit für die Lehrenden eine schriftliche Stellungnahme zu den Bewertungsergebnissen abzugeben (Art.39a Abs. 3 Satz 4). Der von den DozentInnen ausgefüllte Bogen über die Veranstaltungsrückmeldung, wird an den Studiendekan weitergeleitet und

kann für die Mitglieder des Fachbereichs zugänglich gemacht werden (Art. 39a Abs. 3 Satz 5).

1.2.5.2 Evaluationsempfehlungen des DiZ-Bayern

Das Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ) hat, unter Zusammenarbeit mit Studiendekanen bayerischer Fachhochschulen in vier zweitägigen Workshops, Anregungen und Hilfestellungen zur Evaluation entwickelt und in der Broschüre „Evaluation und Lehrbericht –Empfehlungen für Studiendekane“ zusammengefasst. Im Folgenden wird ein grober Überblick über den Inhalt der Broschüre gegeben. Die Ausführungen orientieren sich dabei eng an dem Beitrag von Wellhöfer & Rothgang (1999).

Der Art.39 a BayHSchG gibt zwar die Rahmenbedingungen unter denen die Evaluation laufen soll vor, aber diese sind noch inhaltlich auszufüllen. Der Lehrende ist durch das Gesetz nicht zu einer passiven Rolle gezwungen, in der er die studentische Bewertung ohne Kommentar über sich ergehen lassen muss. Ganz im Gegenteil, denn allein durch den enormen Arbeitsaufwand, den eine Evaluation mit sich bringt, ist eine Zusammenarbeit zwischen Studierenden und DozentInnen nicht nur nötig, sondern auch erwünscht. Denn auf diesem Weg kommt eine Kommunikation zwischen allen Betroffenen zustande.

Angst machen den Lehrenden immer noch die Folgen bei negativen Ergebnissen. Es ist nicht das Ziel eine so genannte „Prangerevaluation“ anzustreben,

die auch nicht zur Qualitätsverbesserung führen würde, sondern eher zu einer Polarisierung und Nivellierung.

Ein weiterer Punkt ist, dass durch Evaluationen die Gefahr von Rankings bestehen könnte. Hier ist es vor allem die Aufgabe der Fachbereiche dafür zu sorgen, dass dies nicht geschieht. Rein inhaltlich ist dies auch gar nicht möglich, da die Anforderungen an ein Pflichtfach nicht mit denen an ein Wahlfach verglichen werden können.

Im Vergleich zu anderen Bundesländern, in denen die Qualitätssicherung auf den Pfeilern interne und externe Evaluation steht, sieht die Evaluation in Bayern nach Art. 39 a Abs. 3 Satz 2 eine Befragung der StudentInnen über die Bewertung des Lehrangebots vor. Doch wie ist die Qualität einer solchen Befragung einzustufen? Sind die nötigen „Gütekriterien“ einer Erhebungsmethode- Objektivität, Reliabilität und Validität noch gegeben?

„Die meisten Untersuchungen zeigen [...], daß studentische Urteile über Lehrveranstaltungen relativ valide sind [...]“ (Wellhöfer & Rothgang 1999, S. 8). Es gibt aber auch einige Faktoren, die das Ergebnis verzerren. Je stärker z.B. das inhaltliche Interesse an einer Lehrveranstaltung ist, desto positiver fällt die Rückmeldung aus. Ebenfalls ein falsches Bild entsteht, je größer die Zahl der Teilnehmer, desto negativer ist die Rückmeldung.

Deshalb sollte die studentische Befragung auch nur als Grundlage dienen, um mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen und eine gemeinsame Diskussion über die Verbesserung der Lehre in Gang zu bringen.

In der DiZ-Broschüre werden einige Methoden der Datenerhebung genannt und anhand von Beispielen und bereits vorhandenen Fragebögen dargestellt. Es eignen sich sowohl qualitative Methoden, für den seminaristischen Unterricht, als auch quantitative für größerer Lehrveranstaltungen.

Nach dem BayHSchG ist es die Aufgabe des Studiendekans die Evaluation für seinen Fachbereich durchzuführen. Da dies aber zu zeitaufwendig ist bietet es sich an, dass die jeweiligen DozentInnen unter Einbeziehung der Studierenden ihre Fächer evaluieren und die Daten auswerten. An den Studiendekan gehen dann anschließend alle Erhebungsdaten, die Ergebnisse und die Zusammenfassung des Rückmeldegesprächs.

Nach Art. 39a Abs. 2 Satz 4 BayHSchG i.V. mit Abs. 3 Satz BayHSchG sollte jedes Fach nicht öfter als einmal innerhalb von zwei Studienjahren evaluiert werden. Auf diesem Weg soll eine Evaluationsmüdigkeit verhindert werden. Als geeigneter Zeitpunkt für die Befragung der StudentInnen wird

die Semestermitte empfohlen. So können bis zum Ende des Semesters noch Veränderungen vorgenommen werden und auf ihre Effektivität hin überprüft werden.

Die Auswertung der Daten hängt von der vorher angewandten Erhebungsmethode ab. Im allgemeinen gilt, dass die Elemente der offenen, also qualitativen Fragen am Besten in Strichlisten übertragen, nach Sinnzusammenhängen gruppiert und anschließend nach Häufigkeiten ausgewertet werden.

2. Fragestellung der vorliegenden Untersuchung

Der geschilderte Problemhintergrund und die Einführung der Evaluation der Lehre an bayerischen Hochschulen veranlassten uns, Daten zu den folgenden Themenkreisen zu erheben:

- Generelle Resonanz auf die Evaluation der Lehre bei ProfessorInnen und Studierenden
- Zeitpunkt / Häufigkeit der Lehrevaluationen
- Unterschiede in der Evaluationspraxis
- "Veröffentlichung" und Konsequenzen der Ergebnisse
- DiZ-Empfehlungen und Evaluationspraxis
- Unterschiedliche Perspektiven von Studierenden und Lehrenden
- Anregungen für zukünftige Evaluationen

3. Durchführung der Untersuchung

3.1 Untersuchungsmethode

Auf der Basis der DiZ-Empfehlungen zur Evaluation (Wellhöfer & Rothgang, 1999) wurde ein Fragebogen entwickelt, der in einem Pretest an 20 Lehrenden der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule in Nürnberg auf seine Anwendbarkeit hin überprüft wurde. Die Erfahrungen aus diesem Pretest führten zur endgültigen Fassung, bei der sich offene und strukturierte Fragen abwechseln. Dieser Fragebogen ist weitgehend identisch mit der Erhebungsmethode, die bei der Untersuchung der studentischen Resonanz auf die Lehrevaluation an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule im gleichen Zeitraum durchgeführt wurde (siehe Anhang 7.2. ff).

3.2 Ablauf der Untersuchung

Das Didaktikzentrum übernahm zu Beginn des Wintersemesters 2000/2001 den Versand des Fragebogens an alle ProfessorInnen der bayerischen Fachhochschulen. Sie wurden gebeten den ausgefüllten Fragebogen bis zum 15.11.2000 an die Autoren zu senden.

Bis Ende des WS 2000/01 kamen 366 Fragebögen ausgefüllt zurück. Die Rücklaufquote betrug etwa 20 Prozent. Leider standen bei der Untersuchung keine finanziellen Mittel zu Verfügung, um durch ein weiteres Nachfassen den Rücklauf zu verbessern. Unter diesen Umständen bewegt sich die Rücklaufquote im "normalen" Bereich.

Parallel zu der "Hauptuntersuchung" wurde eine repräsentative StudentInnenstichprobe (n=279) im Rahmen der Lehrveranstaltung "Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen" an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg befragt.

3.3 Auswertung der Untersuchung

Die Daten zu den offenen Fragen wurden qualitativ ausgewertet und zu Kategorien zusammengefaßt; diese Kategorien bildeten zusammen mit den Daten der strukturierten Fragen die Datenmatrix für das statistische Auswertungsprogramm SPSS 9.0 (Bühl & Zöfel 1999).

Die beobachteten Gruppenunterschiede wurden mit einschlägigen Signifikanztests für das jeweilige Skalenniveau überprüft (Chiquadrat-Test, Wilcoxon-White-Test). Dabei wurde die Nullhypothese (der Zufall ist allein für die beobachteten Gruppenunterschiede verantwortlich) erst dann abgelehnt, wenn sie mit 95-prozentiger Sicherheit ausgeschlossen werden konnte (Signifikanzniveau $\alpha = 5\%$).

4. Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden werden die wesentlichen Untersuchungsergebnisse dargestellt. Eine detaillierte Wiedergabe aller berechneten Teilergebnisse hätte eine verständliche und übersichtliche Beschreibung erschwert bzw. unmöglich gemacht. Auf signifikante Gruppenunterschiede zwischen den Ausbildungsrichtungen wird jeweils verwiesen.

Soweit es möglich ist, werden die Ergebnisse mit denen der **Befragung der Studierenden** an der G-S-O-FH Nürnberg, verglichen. Natürlich muss betont werden, dass diese Stichprobe nur für die Nürnberger Fachhochschule repräsentativ ist und nicht auf die Studierenden aller bayerischen Fachhochschulen übertragen werden kann, da z.B. bei unserer Ausbildungsrichtung Wirtschaft der Studiendekan die Evaluation zentral am Semesterende durchführte und extern (FH Heilbronn) auswerten ließ. Dennoch ergeben sich beim Vergleich interes-

sante unterschiedliche Perspektiven und Hypothesen.

4.1 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Die Beschreibung der Untersuchungsstichprobe soll an den Anfang gestellt werden, um entscheiden zu können, ob die Ergebnisse - trotz relativ geringer Rücklaufquote - als einigermaßen repräsentativ für die bayerischen ProfessorInnen angesehen werden kann.

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung und auch bei den Ausbildungsrichtungen bestehen nur geringe Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Gesamtstichprobe, so dass unsere Befragung in dieser Hinsicht als repräsentativ betrachtet werden kann (Quotenstichprobe). Die Altersgruppe 40 bis 50 Jahre ist in der Untersuchungsstichprobe allerdings stärker vertreten

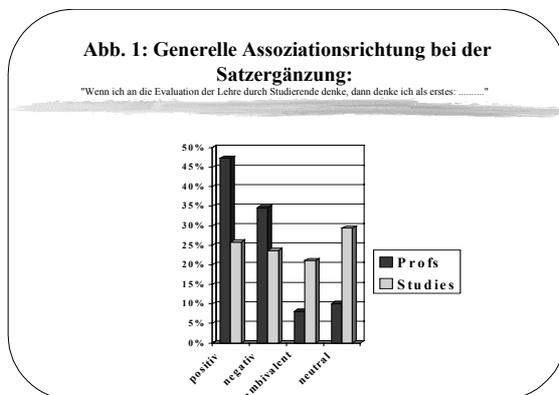
4.2 Spontane Assoziationen zur Evaluation der Lehre

Zu Beginn der Untersuchung wurden die Befragten gebeten, den Satz „*Wenn ich an die Evaluation der Lehre durch Studierende denke, dann denke ich als erstes*“ zu ergänzen. Mit dieser Satzergänzung sollten die eher emotionale Dimensionen der Auseinandersetzung mit der Evaluation erfaßt werden. Das Ergebnis der generellen Assoziationsrichtung wird in Abbildung 1 dargestellt.

Fast 50% der Professoren äußern sich spontan positiv zur Evaluation und etwa ein Drittel ist eher negativ eingestellt. Ambivalente und neutrale Einstellungen finden sich nur bei etwa jeweils 10%. Das Bild bei den Professoren wird also durch zwei große Gruppen geprägt. Gruppenspezifische Unterschiede (Ausbildungsrichtung / Alter / Bekanntheitsgrad der DiZ-Empfehlungen) sind nicht beobachtbar.

Bei den Studierenden haben wir dagegen vier nahezu gleich starke Gruppen. Neben positiven und negativen Einstellungen sind auch ambivalent-unsichere und neutrale Einstellungen stark vertreten. Der Anteil der Studierenden der sich positiv zur Evaluation äußert ist deutlich geringer als bei den Professoren. Gleiches gilt für negative Äußerungen. Interessant sind auch die Unterschiede nach Ausbildungsrichtungen: Positive Assoziationen finden sich bei Technik-Studenten deutlich weniger (18%) als bei Betriebswirtschaft (33%) und Sozialwesen-Studenten (37%). Dafür sind bei den Technik-Studenten neutrale Äußerungen und fehlende Äußerungen deutlich stärker vertreten (39%) als bei

BW-Studenten (24%) und Sozialwesen-Studenten (12%).



Interpretation:

Bei den Professoren haben sich, vermutlich durch die Notwendigkeit die Evaluation durchführen zu müssen, eher klare Positionen – pro oder contra Evaluation – herausgebildet, während bei den Studierenden eine endgültige Meinungsbildung noch nicht abgeschlossen ist. Auf Seiten der Studenten weiß man teilweise noch nicht so recht, was man von der Evaluation halten soll. Darauf deuten die ambivalent-unsicheren Assoziationen hin. Möglicherweise sind aber auch die Informationen über Sinn und Zweck der Evaluation noch zu gering, so daß man sich noch gar keine eigene Meinung bilden kann. Hier dürfte es insbesondere Defizite im Bereich der Technik geben.

Bei den Lehrenden dominieren die spontanen Assoziationen in positiver Richtung: die Lehrevaluation wird als sinnvolle, hilfreiche Möglichkeit zur Verbesserung der Lehre angesehen. Die positiven Assoziationen werden allerdings auch deutlich von Zweifeln an der Objektivität der Ergebnisse und den Klagen über die damit verbundene Mehrarbeit und Bürokratie relativiert. Dabei betonen die befragten ProfessorInnen aus dem Bereich Sozialwesen signifikant häufiger die Mehrarbeit, während den "Technikern" die Bürokratie mißfällt.

Ergebnis der Studentebefragung

Die inhaltlichen Assoziationen der **Studierenden** im positiven Bereich entsprechen weitgehend den Assoziationen der Professoren. Sie betonen dabei allerdings viel stärker die "Verbesserungsmöglichkeiten der Lehre durch Mitwirkung der Studierenden".

Wenn sich Studierende negativ zur Evaluation äußern, so wird diese Einstellung primär (67%) durch die Erwartung der Wirkungslosigkeit der Evaluation geprägt. Einschlägige Äußerungen sind: „Es ändert sich doch nichts“; „hat bisher nichts gebracht“; „soviel Aufwand für nichts“ usw. Daneben speist sich die negative Einstellung zur Evaluation auch aus der Überlegung, daß nicht die didaktische Kompetenz des Professors sondern seine sympathische Ausstrahlung gemessen wird. Die Eintönigkeit des Evaluationsverfahrens („immer der gleiche Fragebogen“) spielt nur eine untergeordnete Rolle ebenso wie die Angst vor den Konsequenzen einer ungünstigen Evaluation und dem Beleidigtsein des Lehrenden.

Die Frage der Konsequenzen, die aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet werden, bestimmt auch die ambivalent unsicheren Assoziationen der Studierenden. Da ist einmal eine erhebliche Skepsis zu spüren wegen der insgesamt unsichereren Erfolgsaussichten der Evaluation oder wegen der Erfahrung, daß Erfolgsaussichten abhängig sind von den beteiligten Lehrenden (Bsp. „die Evaluation würde für manche Professoren nützliche Hinweise geben, wenn sie die Ergebnisse nutzen würden“; „Evaluieren lassen sich ohnehin nur die Professoren, deren Vorlesungen ohnehin gut sind“)

In der Kategorie „neutral“ wurden neben den überhaupt fehlenden Assoziationen all jene Assoziationen zusammengefaßt, die zeigen, daß der Befragte die Evaluation neutral distanziert betrachtet und sich weder eine positive noch eine negative Einstellung gebildet hat. Wie bereits erwähnt ist dieser Anteil bei den Technik-Studenten deutlich größer als bei den Studierenden anderer Ausbildungsrichtungen.

Interpretation:

Wenn Studierende der Evaluation in erheblichem Umfang skeptisch oder gar ablehnend gegenüberstehen, so wird diese Einstellung wesentlich bestimmt durch die Erfahrung oder auch Erwartung und Befürchtung, daß die Evaluation letztlich doch ohne Konsequenzen bleibt und mithin für die Studierenden auch nichts bringt. Wenn man darüber nachdenkt, wie es zu dieser studentischen Sichtweise kommt, ist neben der Möglichkeit, daß aus der Evaluation tatsächlich keine Konsequenzen abgeleitet werden, auch daran zu denken, daß Lehrende aus Evaluationsergebnissen sehr wohl Konsequenzen ziehen, diese aber für die befragten Studierenden nicht mehr sichtbar werden, da sie erst mit zeitlicher Verzögerung, z.B. im Semester nach der Evaluation greifen. Die Wahrscheinlichkeit

hierfür ist dann besonders groß, wenn die Evaluation erst zum Semesterende erfolgt.

Wenn sich bei Studierenden der Eindruck verfestigen sollte, daß die Evaluation letztlich nur ein formaler Akt ist, der vollzogen wird, ohne Auswirkungen zu haben, wird man mit zunehmender Evaluationsmüdigkeit zu rechnen haben und die Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung vergessen können.

4.3 Anteil der evaluierten Lehrveranstaltungen im letzten Semester

Die Angaben der Befragten zur Anzahl der durchgeführten Lehrveranstaltungen im Semester variieren relativ stark. Die Mehrzahl nennt drei bis sechs Lehrangebote (Md=4,5; mQ=1,4). Etwa die Hälfte dieser Lehrveranstaltungen wurde evaluiert (Md =2,7; mQ=1,1).

Nach diesen Ergebnissen wird die ministerielle Empfehlung - jede Lehrveranstaltung mindestens einmal innerhalb von vier Semestern zu evaluieren - voll erfüllt, d.h. sogar übertroffen; wenn wir davon ausgehen, daß die Befragten die Evaluationen über die angebotenen Lehrveranstaltungen verteilen.

Diese Einstellung der Befragten zur empfohlenen Evaluationshäufigkeit zeigt Abbildung 2:

Die überwiegende Mehrheit der befragten Professoren

findet, dass die empfohlene Evaluationshäufigkeit akzeptabel sei und überschreitet in der Praxis sogar diese Empfehlung.

Die befragten **Studierenden** sehen dies (signifikant) anders: 65 % finden, dass zu selten evaluiert werde und lediglich 33 Prozent bezeichnen die erlebte Häufigkeit als akzeptabel.

Dies ist aus studentischer Perspektive auch nachvollziehbar, da die vorgegebene Evaluationshäufigkeit dazu führt, dass sie nur jede vierte besuchte Lehrveranstaltung (es sei denn sie besuchen eine Lehrveranstaltung mehrmals) evaluieren können.

4.4 Zeitpunkt der LV-Evaluation

Im Hinblick auf den Evaluationszeitpunkt innerhalb des Semesters wurde sowohl nach realen als auch dem als ideal angesehenen Zeitpunkt gefragt. In Tabelle 3 wird deutlich, dass in der Praxis zu unterschiedlichen Zeitpunkten evaluiert wird und dass die Praxis nicht identisch ist mit dem idealen Zeitpunkt.

Die Evaluation zum Semesterende wird dabei vorwiegend im Ausbildungsbereich Technik (61,4 %) praktiziert, während die Lehrenden im Ausbildungsbereich Sozialwesen stärker zu einem flexibleren Vorgehen (Mitte bzw. unterschiedliche Zeitpunkte) neigen ($p < 1\%$).

Für jeden der genannten Zeitpunkte wurden von den Befragten gut nachvollziehbare Argumente angeführt, die hier allerdings nicht referiert werden sollen. Unbestreitbar dürfte allerdings sein, daß eine Evaluation, die Grundlage für einen Diskurs mit den Studierenden zur Verbesserung der Lehre sein soll, eher in der Mitte des Semesters platziert werden sollte.

Der praktizierte Zeitpunkt wird von den meisten Befragten auch als der ideale betrachtet. Bei dieser Frage zeigt sich, dass von den Lehrenden im Ausbildungsbereich Technik die Möglichkeit der Gesamtbewertung der Lehrveranstaltung hervorgeho-

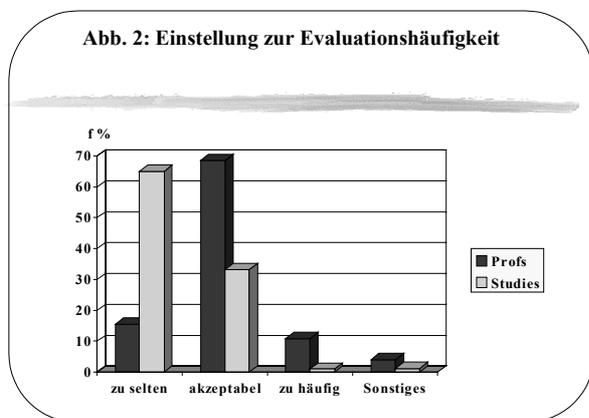


Tabelle 3: Realer und idealer Zeitpunkt der Evaluation	Realer Zeitpunkt: Gesamt n= 366 f%	Idealer Zeitpunkt: Gesamt n=366 f%
Mitte des Semesters	29,9	36,7
Ende des Semesters	52,3	47,6
Unterschiedliche Zeitpunkte, Sonstiges	20,8	15,5

ben wird, während in den Bereichen Sozialwesen und Betriebswirtschaft die Möglichkeit einer Veränderung im laufenden Vorlesungsprozeß durchzuführen, positiv betrachtet wird ($p < 1\%$).

Daneben ergibt sich ein weiterer signifikanter Gruppenunterschied: Befragte, welche angeben, die DiZ-Empfehlungen (Wellhöfer & Rothgang, 1999) gelesen zu haben, evaluieren häufiger zur Semestermitte und finden diesen Zeitpunkt auch am geeignetsten..

Bei den **Studierenden** der Ausbildungsrichtung Sozialwesen wird überwiegend (68 %) die Semestermitte, bei denen aus Wirtschaft (73,5 %) und Technik (54,4 %) das Semesterende als bester Zeitpunkt genannt.

Nach Auskunft der Studierenden wird die Evaluation am häufigsten am Ende des Semesters oder in der Mitte des Semesters aber auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Die Unterschiede sind dabei aber nicht besonders groß. Allerdings ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungsrichtungen. Während im Fachbereich BW nur 9% der Evaluationen in der Mitte des Semesters durchgeführt werden, sind es in der Technik 33% und im Sozialwesen 54%. Gegen Ende des Semesters wird im Sozialwesen kaum evaluiert (4%), in der Technik hingegen mit 40% und in BW mit 66%. Dieser fachbereichsspezifische Trend verstärkt sich noch wenn man nach dem idealen Zeitpunkt für die Evaluation fragt. Evaluationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten werden von den Studierenden der unterschiedlichen Ausbildungsrichtungen nicht als ideal angesehen. Hier liegen die Nennungen lediglich bei vier bis sechs Prozent.

Interpretation:

Die Daten zeigen auf, daß die Studierenden den Zeitpunkt für die Evaluation bevorzugen, den sie auch tatsächlich als Evaluationszeitpunkt kennengelernt haben. Eine flexible Handhabung des Evaluationszeitpunkts wird ganz offensichtlich nicht gewünscht. Es könnte sein – allerdings wurden dazu keine Daten erhoben - , daß die Studierenden eine gewisse Sicherheit suchen, daß die Evaluation auch tatsächlich durchgeführt wird. Die ansonsten enge Übereinstimmung zwischen realem und idealem Evaluationszeitpunkt könnte darauf hindeuten, daß die Studierenden die möglichen Alternativen nicht reflektiert haben oder aber keine Möglichkeiten sehen, auf den Evaluationszeitpunkt einzuwirken und daher die gegebenen Bedingungen akzeptieren nach dem Motto „Hauptsache die Evaluation findet überhaupt statt“

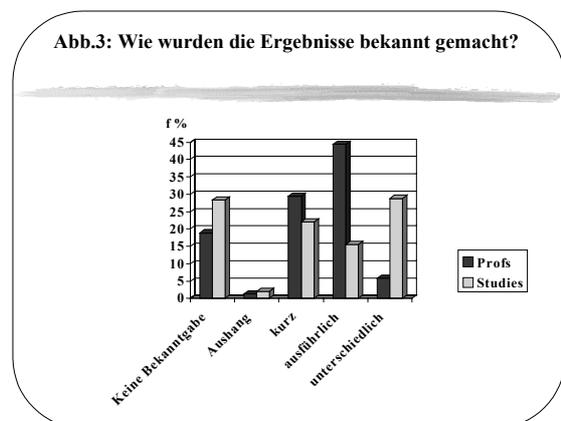
4.5 Veröffentlichung der Ergebnisse

Bei der Frage, ob und wie die Lehrenden ihre Ergebnissen bekannt gemacht haben, kreuzten die Befragten folgende Antwortmöglichkeiten an (siehe Abbildung 3):

Die deutliche Mehrheit der Evaluationsergebnisse wurde demnach bekannt gemacht; allerdings geben auch fast 19 Prozent der Befragten an, sie nicht bekannt gemacht zu haben (vorwiegend Wirtschaft und Technik). Unter dieser Gruppe befinden sich auch signifikant häufiger Personen, die angeben, die DiZ-Empfehlungen zur Evaluation **nicht** zu kennen.

Von einer namentlichen Veröffentlichung durch Aushang wird extrem selten (0,3 %) berichtet. Von einer "Prangerevaluation" , die häufig im Zusammenhang mit der Einführung der Evaluation befürchtet wurde, kann demnach nicht die Rede sein. Meist entweder nur kurz (22,1 %) oder - gar nicht (28,3%).

Die Ergebnisse sollten aber nach Meinung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen ausführlich dargestellt und diskutiert werden (62,7 %).



Auffallend und sicher spezifisch für Nürnberg ist: Im Ausbildungsbereich Wirtschaft geben 72,9 Prozent der Studierenden an, dass die Ergebnisse Ihnen nicht bekannt gemacht wurden (Technik: 15,6 %; SW: 0 %).

4.6 Konkrete Veränderungen auf Grund der Ergebnisse

Aus den Antworten der ProfessorInnen auf die Frage, was sie konkret an ihren Lehrveranstaltungen verändert haben, wurden die folgenden Antwortkategorien gebildet (Abbildung 5).

Nur 21 Prozent der Befragten berichten über keine Veränderungen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass hier auch jene Fälle mitgezählt sind, bei denen auf Grund der Evaluationsergebnisse ein Veränderungsbedarf nicht sichtbar wurde (16,2 %).

Interessant ist nun noch der Vergleich der durchgeführten Veränderungen aus der Sicht der Lehrenden und der Studierenden (Abbildung 6).

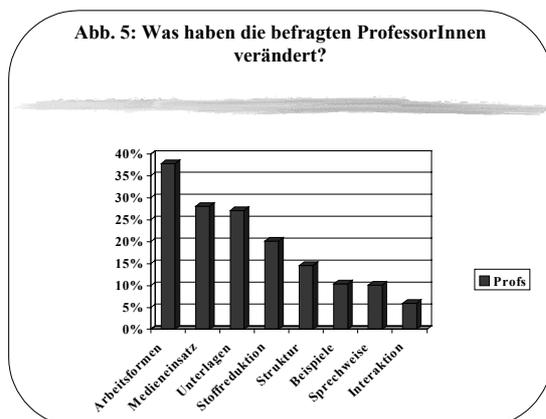
Während 19% der Professoren angeben keine Veränderungen vorgenommen zu haben, berichten 67% der Studierenden, daß sie keine Veränderungen festgestellt hätten. Oder umgekehrt: Während insgesamt 81% der Professoren Veränderungen manchmal, häufig oder immer vorgenommen haben, haben nur 33% der Studierenden eine Veränderung wahrgenommen.

Bei diesen Einschätzungen können hochsignifikante Unterschiede zwischen den Fachbereichen festgestellt werden. Während 78% der Sozialpädagogik-Studenten von Veränderungen berichten, liegt dieser Wert bei Technik-Studenten nur bei 28% und bei BW-Studenten gar nur bei 11 %.

Interpretation:

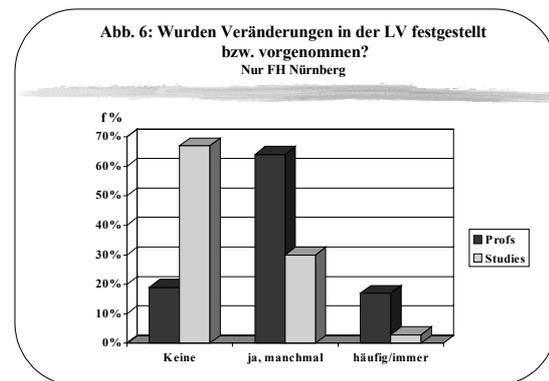
Zur Deutung dieser gravierenden Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Studierenden und der Sichtweise der Professoren sollen einige Hypothesen zur Diskussion gestellt werden.

Wenn 19% der Professoren keine Veränderungen vorgenommen haben, so bedeutet dies nicht zwin-



gend, daß die Evaluationsergebnisse mißachtet wurden. Es könnte ja sein, daß die Lehrveranstaltungen so gut von den Studierenden bewertet wurden, daß keine Veränderungen notwendig erschienen. Die Diskrepanz zu den 67% der Studierenden, die keine Veränderung festgestellt haben ist damit aber nicht ausreichend zu erklären.

81% der Professoren geben an, Veränderungen vorgenommen zu haben, die aber offensichtlich nur



von 33% der Studierenden wahrgenommen werden. Dies mag verschiedene Gründe haben:

Die Veränderungen sind so gering, daß sie kaum wahrzunehmen sind.

Die Veränderungen erfolgen mit einer zeitlichen Verzögerung, so daß die evaluierenden Studenten diese Veränderungen nicht mehr mitbekommen, weil sie die entsprechende Lehrveranstaltung bereits absolviert haben, wenn der Professor seine Änderungen vornimmt. Dies dürfte besonders dann zu erwarten sein, wenn die Evaluation am Ende des Semesters vorgenommen wird.

Wenn Evaluationsergebnisse nicht bekannt gegeben werden oder besprochen werden, könnte bei den Studierenden der Eindruck entstehen, daß die Evaluation ein formaler Akt ohne Konsequenzen ist. Man erwartet keine Veränderungen und nimmt auch keine mehr wahr, selbst wenn sie eintreten sollten. Auch wenn man die Diskrepanzen zwischen studentischer Sichtweise und der Sichtweise der Professoren sehr vorsichtig interpretiert, so wie dies eben geschehen ist, wird man nicht übersehen können, daß die Evaluation doch mitunter auch folgenlos bleibt und lediglich durchgeführt wird, weil sie gesetzlich gefordert ist.

4.7 Generelle Erfahrungen mit den bisherigen Lehrevaluationen

Bei den offenen Frage nach positiven und negativen Erfahrungen mit der Lehrevaluation äußerten sich 83,4 Prozent der befragten ProfessorInnen in positiver und 68,5 Prozent in negativer Hinsicht, wobei Mehrfachnennungen / Überschneidungen möglich waren. Tabelle 4 listet die Schwerpunkte der Äußerungen im positiven Erfahrungsbereich auf:

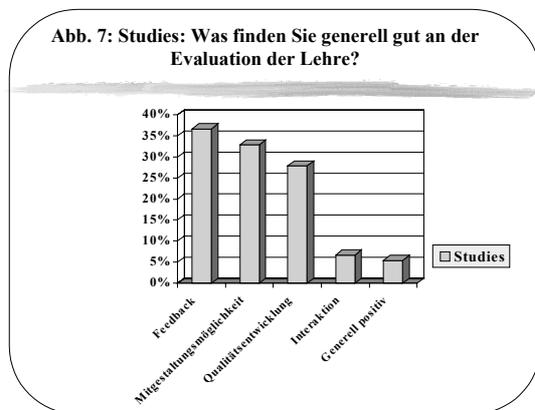
Die entstandene Kommunikation mit den Studierenden über die Lehre, die konstruktive Kritik, das verbesserte Klima, das erlebte positive Feedback und die motivierende Wirkung werden als zentrale

positive Erfahrungen berichtet. Diese Aspekte entsprechen weitgehend den Zielen der DiZ-Empfehlungen.

Positive Erfahrungen:	Gesamt n = 302 f%
Feedback ist hilfreich zur eigenen Einschätzung; Gespräch über die Lehre mit den Studenten hilft Selbst- und Fremdbild anzugleichen;	46,4
Gute Vorschläge von studentischer Seite; oft sehr brauchbare Vorschläge; überraschend produktive Vorschläge; habe gute Anregungen bekommen; hilfreiche Vorschläge;	28,1
Positives Feedback tut sehr gut; Rückmeldungen sind meist positiv; endlich mal ein Schulterklopfen, das man sonst von Kollegen nicht bekommt;	11,9
Motivationsschub durch Beteiligung der Studierenden; Studenten sind besser motiviert; die Motivation der Studenten hat nach der Besprechung deutlich zugenommen;	10,3
Klima ist deutlich besser geworden; ist vertrauensbildende Massnahme; offene Diskussion hat Atmosphäre deutlich verbessert;	7,3
Zwingt zur Reflexion was "ankommt"; mehr Reflexion über das, was man tut; man denkt über Altgewohntes nach und hebt seine Betriebsblindheit auf	5,3
Seltene Nennungen: Frustrierte Studenten können sich den Frust von der Seele schreiben; wurde von vielen Kollegen auch durch eigenen Antrieb vorher gemacht; unterschiedliche Bewertung von den Studenten der gleichen LV; wichtiges Instrument;	14,3

Tab. 4: Positive Erfahrungen der ProfessorInnen mit der
Lehrevaluation insgesamt

Meinung der Studierenden:



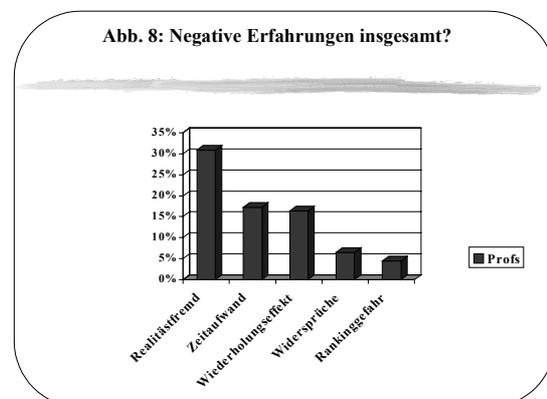
In der Abbildung 7 sind die Antworten auf die Frage „Was finden sie generell an der Evaluation der Lehre gut?“ zusammengestellt. Damit sollte nochmals eine globale Bewertung der Evaluation durch die Studierenden erfolgen. Ehe auf einzelne Antwortkategorien eingegangen wird, ist festzuhalten, daß nur 86% der Befragten hier Angaben machten. Dabei zeigten sich hochsignifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der Ausbildungsrichtung. Während nur zwei Prozent der Sozialwesen-Studenten hier keine Angaben machten, liegt dieser Wert bei Technik-Studenten bei 12 % und bei Wirtschafts-Studenten bei 26%.

Sofern Studierende sich positiv über die Evaluation geäußert hatten, finden sie an der Evaluation positiv, daß die Dozenten ein Feedback erhalten (Typische Nennungen: „Dozenten erfahren Kritik und Rückmeldung“; „Denkanstöße für Dozenten“: „Dozenten erfahren ihre Schwächen“). Nahezu gleiches Gewicht kommt nach Meinung der Studenten auch der Mitsprachemöglichkeit für Studierende zu. (Typische Äußerungen: „Studenten können ihre Meinung äußern“; „Studenten können Lob und Kritik äußern“) Der dritte Aspekt der bei der globalen Bewertung der Evaluation als positiv wahrgenommen wird, ist die Qualitätsentwicklung und –sicherung, die durch die Evaluation vorangebracht wird. („Unterricht wird immer wieder überholt“; „Qualitätsverbesserung wird erreicht, bzw. erzwungen“)

Interpretation:

Die Evaluation wird von der überwiegenden Zahl der Studierenden positiv erlebt. Die geringeren Werte bei den Technik und BW-Studenten wohl durch die Art des praktizierten Evaluationsverfahren zustande kommen. Wenn Ergebnisse nicht

bekannt gemacht oder allenfalls durch Aushang zur Kenntnis gebracht und nicht mit den Studierenden besprochen werden, verliert die Evaluation für die Studierenden deutlich an Wert. In den DiZ-Empfehlungen wurde die Evaluation ja gerade als Mittel für eine verbesserte Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden, die dann zu einer Qualitätsentwicklung führen kann. Die bloße Durchführung der Evaluation ohne weitere Kommunikation mit den Studierenden mindert offensichtlich den positiven Wert der Evaluation. Wenn man nicht weiß, ob eine Nachricht angekommen ist und von den Lehrenden zur Kenntnis genommen wurde, werden wohl Zweifel entstehen ob man den Dozenten wirklich Feedback geben konnte, ob man selbst die Möglichkeit zur Mitsprache erlebt und ob man einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten kann. Was Studierende an der Evaluation positiv erleben, liegt auch im Interesse der Dozenten, so daß sie die Rückmeldungen der Studierenden im Rahmen der Evaluation als außerordentlich wichtig und unverzichtbar einschätzen müßten. Evaluation müßte also in den Fachbereichen so konzipiert und durchgeführt werden, daß den Studierenden deutlich wird, daß ihre Meinung auch wirklich erwünscht ist und ernstgenommen wird.



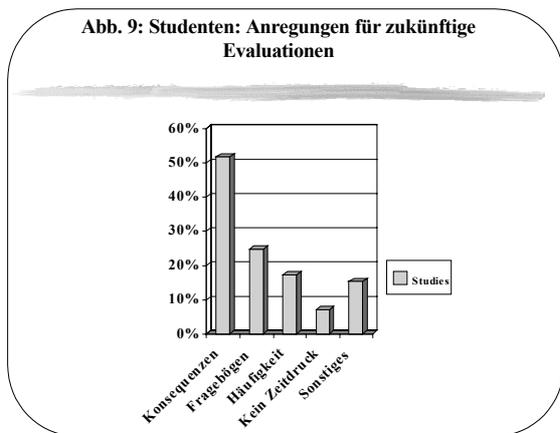
Negative Erfahrungen im Zusammenhang mit der Lehrevaluation - siehe Abbildung 8 - werden natürlich ebenfalls geäußert. Gut zwei Drittel der befragten ProfessorInnen (67,8 %) äußern sich in dieser Richtung. Wie sich die negativen Erfahrungen verteilen ist in Abb. 8 dargestellt.

Ambivalente Bewertungen waren relativ selten (6,4 %) und verteilten sich gleichmäßig auf die Ausbildungsrichtungen.

Studentische Anregungen an zukünftige Evaluationen:

Die Studierenden wurden auch nach ihren Anregungen für künftige Evaluationen gefragt: 44,4 Prozent der befragten Studierenden scheinen mit der erlebten Praxis zufrieden zu sein und nennen keine Anregungen. Die "anregenden" Studierenden nennen folgende Aspekte:

- Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen daraus ziehen (52,3 %),
- Qualität der Fragebögen verbessern (25,2),
- häufiger evaluieren (17,4 %).



Bei der Bewertung der in Abbildung 9 vorgestellten Ergebnisse ist zu berücksichtigen, daß knapp 45% der Befragten hier keine Anregungen geben. Sofern hier Antworten gegeben wurden, dominiert bei den Anregungen und Verbesserungsvorschlägen für die Evaluation die Forderung, daß die Evaluation Konsequenzen haben muß (52,3 %), wobei dies signifikant häufiger von Wirtschaft- (65,9%) und Technik-Studenten (52,4%) als von Sozialwesen-Studenten (28,9%) gefordert wird. Dafür regen die SW-Studenten signifikant häufiger eine Verbesserung der Qualität der Fragebögen an. Außerdem wird auch angeregt die Häufigkeit der Evaluationen zu erhöhen (17,4 %). Auf den Wunsch der Studierenden, daß häufiger evaluiert werden solle, wurde ja bereits früher einmal hingewiesen.

Interpretation:

Wenn 45% der Befragten keine Verbesserungsvorschläge machen, könnte dies bedeuten, daß eine hohe Zufriedenheit mit den durchgeführten Evaluationen besteht. Denkbar wäre aber auch, daß sich die Studierenden zu wenig mit dem Thema „Evaluation“ beschäftigt haben, das Evaluations-

Procedere einfach so hinnehmen und deshalb keine Verbesserungsvorschläge entwickeln können.

Die große Bedeutung der Forderung nach Konsequenzen, die aus der Evaluation folgen müssten, überrascht angesichts der bisher referierten Ergebnisse keineswegs. Sicherlich könnten die Methoden der Evaluierung noch verbessert werden. Die in den DiZ-Empfehlungen wiedergegebenen Fragebögen sind auch nur als Anregung zu verstehen. Interessant ist auch die Forderung nach häufigerer Evaluation. Von einer Evaluationsmüdigkeit bei den Studenten kann also derzeit nicht die Rede sein.

4.8 Einstellung zu den DiZ-Empfehlungen

4.8.1 Bekanntheitsgrad der DiZ-Empfehlungen

Bei der Frage, ob die Empfehlungen des Didaktikzentrums ("DiZ-Broschüre") gelesen wurde, ergaben sich die folgenden Antworten (Tabelle 5)

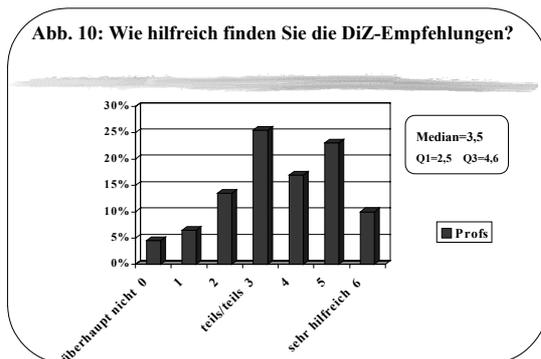
DiZ-Broschüre gelesen? KA=7	Gesamt n= 366 f%
Nein, kenne sie nicht	27,0
Nein, bekannt, aber interessiert mich nicht	15,6
Ja, habe sie gelesen	55,7
Sonstiges	1,7

Tab. 5: Bekanntheitsgrad der DiZ-Empfehlungen

Über die Hälfte der Befragten haben die DiZ-Broschüre gelesen, wobei die befragten ProfessorInnen der Ausbildungsrichtung SW deutlich dominieren (73,4 %), während ein beachtlicher Anteil der Befragten aus den Bereichen Wirtschaft (48,7 %) und Technik (43,3 %) angeben sie nicht zu kennen, bzw. sich nicht dafür zu interessieren.

4.8.2 Nutzen der DiZ-Empfehlungen

Als Verfasser der DiZ-Empfehlungen waren wir auch daran interessiert zu erfahren, ob diese Empfehlungen als hilfreich erlebt wurden. Abbildung 10 zeigt das Ergebnis der Einstufung (Skalenpole 0: überhaupt nicht hilfreich / 6: sehr hilfreich) durch die Personen, welche die DiZ-Broschüre gelesen haben.



Der Mittelwert (Median) liegt bei 3,5; die überwiegende Mehrheit (75,5 %) beurteilt die DiZ-Broschüre (zumindest teilweise) als hilfreich.

Die Befragten der Ausbildungsrichtung Sozialwesen (Md=4,6) bewerten dabei die DiZ-Broschüre signifikant besser, als die aus technischen (Md=3,4 / $p < 1\%$) und wirtschaftlichen Bereichen (Md= 3,5 / $p < 5\%$).

Die Ergebnisse sind so, daß man mit der Resonanz auf die erste Auflage dieser Empfehlungen durchaus zufrieden sein kann, wenn man bedenkt, daß Produkte von Kollegen nicht selten einer besonders kritischen Bewertung unterzogen werden. Es ist allerdings ohne Zögern einzuräumen, daß das Produkt „DiZ-Empfehlungen“ durchaus noch Verbesserungen erfahren kann.

5. Abschließende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die generelle Resonanz auf die Einführung der Lehrrevaluation erscheint positiv: Sowohl die meisten spontanen Assoziationen als auch die beschriebenen Erfahrungen bewegen sich im positiven Bereich. Von den meisten Befragten wird die Evaluation als ein hilfreiches Instrument betrachtet, um eine Rückmeldung über die eigenen Stärken und Schwächen zu erhalten, die Kommunikation mit den Studierenden zu verbessern, die Studierenden zu motivieren, das eigene Lehrverhalten zu reflektieren und mögliche Schwächen zu beseitigen. Die meisten der befragten ProfessorInnen geben auch an, von den Ergebnissen profitiert zu haben: Der Vorteil liegt einerseits in der Bestätigung ihres Vorgehens in der Lehrveranstaltung, andererseits auch bei den teilweise wertvollen, realisierbaren Hinweisen zu Verbesserungen des Lehrverhaltens.

Problematisch erscheint die mit der Evaluation verbundene Bürokratie, die manchmal realitätsfernen Forderungen der Studierenden, der zusätzliche Zeitaufwand, die geringe methodische Exaktheit/Validität und die Befürchtung, dass die Ergebnisse zur Leistungsbewertung herangezogen werden könnten.

Die Frage wann evaluiert werden sollte, wird sehr unterschiedlich beantwortet: Einerseits wird es als sinnvoll erachtet am Semesterende zu evaluieren, weil hier die gesamte Lehrveranstaltung bewertet werden kann, andererseits wird ein flexibles Evaluieren zur Semestermitte befürwortet, weil dann in laufenden Prozeß eine Veränderung stattfinden könne und die Studierenden auch besser in die Verantwortung gezogen werden könnten.

Als zentral wurde dabei betont, dass die Ergebnisse veröffentlicht und mit den Studierenden diskutiert werden sollten. Nur so können die Bedenken auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden beseitigt werden. Dieses Ergebnis entspricht auch der DiZ-Empfehlung die Evaluation im Diskurs mit den Studierenden durchzuführen.

Bei diesem Aspekt scheint die Durchführung der Evaluation noch nicht optimal zu laufen: Knapp 20 Prozent der befragten ProfessorInnen gibt an, die Ergebnisse nicht bekannt gemacht zu haben. Dies widerspricht eindeutig den Wunsch der Studierende, über die Ergebnisse informiert zu werden und sie mit den ProfessorInnen diskutieren zu können.

Ein weiterer Aspekt wird in der Praxis sehr unterschiedlich gehandhabt: Die Weitergabe der Evalua-

tionsunterlagen an den Studiendekan; nach den DiZ-Empfehlungen sollten die ausgewerteten Ergebnisse und/oder der qualitative Rückmeldebogen mit der Stellungnahme des Evaluierten an den Studiendekan weitergeleitet werden, der darüber im FBR oder im AK Evaluation berichtet. Diese Empfehlung hat sich anscheinend nicht durchgesetzt, sondern der Studiendekan erhält sehr unterschiedliche Evaluationsunterlagen.

Die Mehrzahl der Befragten wurde vom Studiendekan oder von Kollegen in die Durchführung der Evaluation eingewiesen. Die DiZ-Broschüre ist bei etwa 73 Prozent der Befragten bekannt, allerdings geben nur 55,7 Prozent an, sie gelesen zu haben. Die Bewertung der Broschüre bewegt sich dabei im positiven Bereich.

Die Erfahrungen der befragten Studentengruppe unterscheidet sich teilweise deutlich von derjenigen der ProfessorInnen: Sie bedauern, dass die Ergebnisse nur teilweise bekannt gemacht werden, dass sie zu selten diskutiert werden, dass zu wenige Konsequenzen beobachtbar sind und dass die Lehrveranstaltungen häufiger evaluiert werden sollten. Ihre Hoffnung besteht darin, die Qualität der Lehrveranstaltungen durch ihre Rückmeldung verbessern zu können; ihre Befürchtung darin, dass die Evaluation nichts bewirkt. Hier sollten die ProfessorInnen für mehr Transparenz sorgen und deutlich machen, dass die Ergebnisse der studentischen Befragungen auch berücksichtigt und umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang können sie auch gut begründen, warum sie welche Anregungen nicht berücksichtigen können bzw. wollen.

Versucht man nach gut zwei Jahren der Evaluation an bayerischen Fachhochschulen auch auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung ein Fazit zu ziehen, so kann man unserer Meinung nach festhalten: Auch bei vorsichtiger Interpretation der vorliegenden Daten erweist sich der „bayerische Weg einer Evaluation im Dialog mit den Studierenden“ als sinnvolle Strategie zur Qualitätsentwicklung und –sicherung der Lehre, die weiter ausgebaut und optimiert werden sollte. Ob dies allerdings noch möglich sein wird, wenn die Evaluation der Lehre die Funktion einer besoldungsrelevanten „Leistungsbeurteilung“ erhält, möchten wir – wie auch früher schon geschehen - stark bezweifeln.

6. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht die Resonanz auf die Einführung der Evaluation der Lehre bei Lehrenden und Studierenden zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden vom Didaktikzentrum (DiZ in Kempten) alle ProfessorInnen der bayerischen Fachhochschulen angeschrieben und gebeten einen entsprechenden Fragebogen zu beantworten. Parallel dazu wurde (nur) an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg eine repräsentative Stichprobe Studierender zu ihren Erfahrungen befragt.

Die generelle Resonanz auf die Einführung der Lehr-evaluation ist bei Lehrenden und Studierenden überwiegend positiv. Von den meisten Befragten wird die Evaluation als hilfreiches Instrument bezeichnet, um Rückmeldung über Stärken und Schwächen der Lehre zu erhalten bzw. geben zu können, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden zu verbessern und das eigene Lehr- als auch das Lernverhalten zu reflektieren.

Unterschiedliche Sichtweisen bestehen über die tatsächlich abgeleiteten Veränderungen und Konsequenzen, Evaluationshäufigkeit und -zeitpunkt, oder den richtigen Umgang mit den Ergebnissen. Hier sind in jedem Fall noch genügend Potenziale vorhanden, die ausgeschöpft werden können. Wichtig ist aber in jeder Hinsicht, dass die studentische Befragung, wie sie vom DiZ empfohlen wird, ein guter Weg zur Qualitätssicherung und –entwicklung der Lehre an Fachhochschulen ist.

7. Anhang

7.1 Literaturverzeichnis

Barz, A. (1998): Strategische Positionierung und Organisationsentwicklung: Projekte des CHE, In: HRK (6/1998), S.49-55.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996)(Hrsg.): *Lehrevvaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen*, Bonn, bmb+f.

Busse, J. (2002): Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. Ergebnisse und Erfahrungen mit der Evaluation aus Sicht der Studenten und Dozenten an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg. Nürnberg: Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fachbereich Soziale Arbeit der G-S-O-FH Nürnberg.

Donabedian, A. (1982): Explorations in Quality - Assessment and Monitoring. Vol. II: The Criteria and Standards of Quality. Ann Harbor: Health Adm. Press.

Fischer- Bluhm, K. (1998): *Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten*, In: HRK (6/1998), S.25-33.

Frank, C., Kägler, S., Meindel, U. & Wittmann, P. (2001): Evaluation der Evaluation - Resonanz der Studierenden der Georg- Simon- Ohm Fachhochschule Nürnberg auf die Evaluation der Lehrveranstaltung. Unveröffentlichte Studienarbeit im Fach „Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen“, G-S-O-FH Nürnberg, FB Soziale Arbeit.

Fuhr, Horst (1998): *Qualitätsmanagement im Bildungssektor*, In: HRK, 5, S.47-65.

Heiner, M. (1996)(Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*, Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag.

HIS/HRK (1998): „Evaluations- Netzwerk, Qualität an deutschen Hochschulen“

a)
<http://evanet.his.de/evanet/knowhow/kh.grund/kh.ev alarten.html>

b)
<http://evanet.his.de/evanet/knowhow/kh.grund/kh.faq.html>

Hoffmann, K.-H. (1995): *Transparenz, Evaluation und Qualitätssicherung: Lehre auf dem Prüfstand*, In: Müller- Böling, D. (1995)(Hrsg.), S.137-147.

HRK (5/1998): Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises „Qualitätsmanagement in der Lehre“ und der Hochschulrektorenkonferenz, Wiesbaden, HRK.

HRK (6/1998): Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland- Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, HRK.

Kamiske, G. F. & Brauer, J.-P. (1995): *Qualitätsmanagement von A-Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements*, 2. überarb. und erw. Aufl., München, Wien, Hanser Verlag.

Klockner, C. & Barz, A. (1995): *Qualitätssicherung in der Lehre- Versuch einer Systematisierung*, In: Müller-Böling, D. (1995)(Hrsg.), S.119-123.

Lüthje, J. (1995): *Evaluation im Verbund*, In: Müller-Böling, D.(1995)(Hrsg.), S.148-185.

Meier-Ziegler, R. (1993): *Lean Management und Lean Production*. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 24 (19), S. 48-63.

Meinhold, M. (1998): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit: Einführung und Arbeitshilfen, 3., erg. Aufl., Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag.

Michl, W. (1995)(Hrsg.): Evaluation und Lehrbericht-Empfehlungen für Studiendekane, Augsburg, ZIEL.

Müller-Böling, D. (1995)(Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung- Lehre- Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Müller-Böling, D. (1995)(Hrsg.): *Tagungserkenntnisse und zukünftige Arbeit des CHE Centrum für Hochschulentwicklung*, In: Müller- Böling, D. (1995)(Hrsg.), S.357-370.

Paffenberger, H. (1997): *Evaluation*, In: Becker, R., Mulo, R. & Wolf, M.: Fachlexikon der Sozialen Arbeit, deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 4., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln, Kolhammer Verlag, S. 307.

Raes, K.-H. & Unkelbach, H. D. (1998): *Zu diesem Band*, In: HRK (5/1998), S.5/6.

Reinhart, G., Lindemann, U. & Heinzl, J. (1996): *Qualitätsmanagement: Ein Kurs für Studium und Praxis*, Berlin, Springer Verlag.

Reissert, R. & Carstensen, D. (1998): *Handbuch zur Evaluation*, In: HIS-Kurzinformation, Praxis der internen und externen Evaluation- Handbuch zum Verfahren.

Reuke, H. (1998): Evaluation von Lehre und Studium an niedersächsischen Hochschulen, In: HRK (6/1998), S.41-48.

Rothgang, G.-W. & Wellhöfer, P.R. (2002): Evaluation der Evaluation. Resonanzanalyse bei Lehrenden und Studierenden. DiNa, 2-10.

Rühl, W. (1998): ISO 9000- Erfahrungsbericht aus einem technischen Entwicklungszentrum, In: HRK (5/1998), S.21-46.

Stawicki, M. (1998): Qualitätsmanagement an Hochschulen- 9 Thesen samt Pro- und Epilog, In: HRK(6/1998), S.215-222.

Stawicki, M. (1998): Ansätze zu einem Qualitätsmanagement in der Lehre. Grundsätzliche Überlegungen zu Möglichkeiten, Nutzen und Problemen, In: HRK (5/1998), S.67-78.

Wellhöfer, P.R. & Rothgang, G.-W. (1999): Evaluation durch studentische Lehrveranstaltungskritik an Fachhochschulen in Bayern, In: Michl, W. (1999)(Hrsg.), S. 7-16.

Wellhöfer, P.R. (2001): Kurzbericht „Befragung der AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwesen an der Georg-Simon-Ohm- Fachhochschule Nürnberg“ Studienjahre 1996/97 bis 1999/00. Unveröffentlichtes Untersuchungsmanuskript. G-S-O-FH Nürnberg, FB Soziale Arbeit.

Wottowa, H. & Thierau, Heike (1998): *Lehrbuch Evaluation*. 2. Aufl., Bern: Huber

7.2 Fragebogen der DozentInnenbefragung

Im BayHSchG wird die Evaluation der Lehre durch studentische Befragungen verbindlich vorgeschrieben. Mit der vorliegenden Untersuchung wollen wir die Resonanz auf die Einführung der Beurteilung der Lehre durch Studierende analysieren. Die Ergebnisse werden mit interessierten Studiendekanen im Didaktikzentrum der bayerischen Fachhochschulen besprochen und sollen zu einer weiteren Verbesserung des Verfahrens beitragen.

Wir versichern Ihnen, daß bei der Auswertung der Fragebögen und der Darstellung der Untersuchungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein werden und ihre Angaben streng vertraulich behandelt werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

G.W. Rothgang / P.R. Wellhöfer

1. Bitte ergänzen Sie spontan den folgenden Satz: Wenn ich an die Evaluation der Lehre durch Studierende denke, dann denke ich als erstes:

" _____

 _____ "

2. Wie viele Lehrveranstaltungen haben Sie im vergangenem Semester gehalten?

_____ Lehrveranstaltungen

3. Wie viele dieser Lehrveranstaltungen haben Sie durch studentische Befragungen evaluiert?

_____ Lehrveranstaltungen

4. Wann haben Sie diese Befragungen durchgeführt? (Entsprechende Antwort bitte ankreuzen)

- Mitte des Semesters
- Ende des Semesters
- unterschiedliche Zeitpunkte
- Sonstiges:

5. Welchen Zeitpunkt ist aus Ihrer Sicht am besten geeignet?

- Mitte des Semesters
- Ende des Semesters
- unterschiedliche Zeitpunkte

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort:

6. Haben Sie die Ergebnisse bekannt gemacht (Entsprechende Antworten bitte ankreuzen)

- Nein (gleich weiter zu Frage 8)
- Ja, wurden anonym/verschlüsselt ausgehängt (z.B. "schwarzes Brett")
- Ja, wurden namentlich ausgehängt
- Ja, ich habe sie in der Lehrveranstaltung kurz dargestellt
- Ja, ich habe sie in der Lehrveranstaltung ausführlich dargestellt
- Sonstiges:

7. Haben Sie mit den beurteilenden Studierenden Konsequenzen diskutiert/abgeleitet?

- Nein
- Ja, diskutiert und (wenn möglich) Verbesserungsvorschläge abgeleitet
- Sonstiges:

8. Haben Sie nach den Befragungsergebnissen Ihre Lehrveranstaltungen verbessern können?

- Nein (gleich weiter zu Frage 10)
- Ja, manchmal
- Ja, häufig
- Ja, eigentlich immer

9. Was haben Sie verändert (bitte möglichst konkret beschreiben)?

10. Welche Erfahrungen haben Sie insgesamt mit der Evaluation der Lehre gemacht?

Positiv:

7.3 Fragebogen der StudentInnenbefragung

Die Evaluation der Lehre durch studentische Befragungen wurde verbindlich für die bayerischen Hochschulen vorgeschrieben und im Wintersemester 1999/2000 eingeführt. Mit der vorliegenden Untersuchung wollen wir die Resonanz auf die Einführung der Beurteilung der Lehre durch Studierende analysieren. Die Ergebnisse werden mit interessierten Studiendekanen im Didaktikzentrum der bayerischen Fachhochschulen diskutiert und sollen zu einer weiteren Verbesserung des Verfahrens beitragen.

Wir versichern Ihnen, daß bei der Auswertung der Fragebögen und der Darstellung der Untersuchungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein werden und ihre Angaben streng vertraulich behandelt werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

G.W. Rothgang / P.R. Wellhöfer

1. Bitte ergänzen Sie spontan den folgenden Satz: Wenn ich an die Evaluation der Lehre durch Studierende denke, dann denke ich als erstes:

" _____

 _____ "

2. Wie viele Lehrveranstaltungen besuchten Sie im vergangenen Semester?

_____ Lehrveranstaltungen

3. Wie häufig haben Sie im vergangenen Semester an Befragungen zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen teilgenommen?

_____mal

4. Wann wurden die Befragungen durchgeführt? (Entsprechende Antwort bitte ankreuzen)

- Mitte des Semesters
- Ende des Semesters
- unterschiedliche Zeitpunkte

5. Welchen Zeitpunkt ist aus Ihrer Sicht am besten geeignet?

- Mitte des Semesters
- Ende des Semesters

- unterschiedliche Zeitpunkte

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort: .

6. Wurden die Ergebnisse bekannt gemacht? (Entsprechende Antworten bitte ankreuzen)

- Nein (gleich weiter zu Frage 9)
- Ja, wurden anonym/verschlüsselt ausgehängt (z.B. "schwarzes Brett")
- Ja, wurden namentlich ausgehängt
- Ja, wurden in der Lehrveranstaltung kurz dargestellt
- Ja, wurden in der Lehrveranstaltung ausführlich dargestellt
- Ja, wurde aber von den Lehrenden sehr unterschiedlich gehandhabt.

7. Wie sollte aus Ihrer Sicht mit den Ergebnissen umgegangen werden?

- Sollten anonym/verschlüsselt ausgehängt (z.B. "schwarzes Brett") werden
- Sollten namentlich ausgehängt werden
- Sollten in der Lehrveranstaltung kurz dargestellt werden
- Sollten in der Lehrveranstaltung ausführlich dargestellt werden
- Sollten in der Lehrveranstaltung ausführlich diskutiert werden
- Sollte man den Lehrenden überlassen
- Sonstiges:

8. Wurden Konsequenzen aus den Ergebnissen diskutiert/abgeleitet?

- Nein Ja Teils/teils
- Sonstiges:

9. Haben Sie nach den Befragungen eine Veränderung in der Lehrveranstaltungen feststellen können?

- Nein (gleich weiter zu Frage 11)
- Ja, manchmal
- Ja, häufig
- Ja, eigentlich immer

10. Welche Veränderungen haben Sie festgestellt?

In negativer Richtung:

In positiver Richtung:

11. Was finden Sie an der Evaluation der Lehre gut?

12. Welche Anregungen haben Sie für die Durchführung zukünftiger studentischer Befragungen zur Qualität der Lehre

13. Innerhalb von 4 Semestern soll jede Lehrveranstaltung (mindestens) einmal evaluiert werden.

Was halten Sie von dieser Frequenz?

- zu selten
- akzeptabel
- zu häufig
- Sonstiges:

14. Für unsere Auswertung benötigen wir noch einige persönliche Daten. Wie schon anfangs betont werden (alle Angaben streng vertraulich behandelt.)

(1) Geschlecht: weiblich männlich

(2) Alter in Jahren: _____

(3) In welchem Studiensemester studieren Sie?

(4) In welchem Studienabschnitt befinden Sie sich?

- Grundstudium
- Hauptstudium

(5) In welcher Ausbildungsrichtung studieren Sie?

- Technik
- Betriebswirtschaft
- Sozialwesen
- Gestaltung

15. Sie haben bei diesem Fragebogen verschiedene Aspekte der Lehrevaluation bewerten können. Keine Erhebungsmethode kann allen individuellen Einstellungen entsprechen. Beschreiben Sie bitte im folgenden noch die Aspekte, die im Fragebogen nicht angesprochen wurden, die für Ihre persönliche Beurteilung der Lehrveranstaltungskritik aber wichtig sind:

- Eigentlich wurde für mich alles Wesentliche angesprochen
- Folgende Punkte sind mir noch besonders wichtig:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

7.3 Fragebogen der StudentInnenbefragung

Die Evaluation der Lehre durch studentische Befragungen wurde verbindlich für die bayerischen Hochschulen vorgeschrieben und im Wintersemester 1999/2000 eingeführt. Mit der vorliegenden Untersuchung wollen wir die Resonanz auf die Einführung der Beurteilung der Lehre durch Studierende analysieren. Die Ergebnisse werden mit interessierten Studiendekanen im Didaktikzentrum der bayerischen Fachhochschulen diskutiert und sollen zu einer weiteren Verbesserung des Verfahrens beitragen.

Wir versichern Ihnen, daß bei der Auswertung der Fragebögen und der Darstellung der Untersuchungsergebnisse keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein werden und ihre Angaben streng vertraulich behandelt werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

G.W. Rothgang / P.R. Wellhöfer

1. Bitte ergänzen Sie spontan den folgenden Satz: Wenn ich an die Evaluation der Lehre durch Studierende denke, dann denke ich als erstes:

" _____

 _____ "

2. Wie viele Lehrveranstaltungen besuchten Sie im vergangenen Semester?

_____ Lehrveranstaltungen

3. Wie häufig haben Sie im vergangenen Semester an Befragungen zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen teilgenommen?

_____mal

4. Wann wurden die Befragungen durchgeführt? (Entsprechende Antwort bitte ankreuzen)

- Mitte des Semesters
- Ende des Semesters
- unterschiedliche Zeitpunkte

5. Welchen Zeitpunkt ist aus Ihrer Sicht am besten geeignet?

- Mitte des Semesters
- Ende des Semesters
- unterschiedliche Zeitpunkte

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort: .

6. Wurden die Ergebnisse bekannt gemacht? (Entsprechende Antworten bitte ankreuzen)

- Nein (gleich weiter zu Frage 9)
- Ja, wurden anonym/verschlüsselt ausgehängt (z.B. "schwarzes Brett")
- Ja, wurden namentlich ausgehängt
- Ja, wurden in der Lehrveranstaltung kurz dargestellt
- Ja, wurden in der Lehrveranstaltung ausführlich dargestellt
- Ja, wurde aber von den Lehrenden sehr unterschiedlich gehandhabt.

7. Wie sollte aus Ihrer Sicht mit den Ergebnissen umgegangen werden?

- Sollten anonym/verschlüsselt ausgehängt (z.B. "schwarzes Brett") werden
- Sollten namentlich ausgehängt werden
- Sollten in der Lehrveranstaltung kurz dargestellt werden
- Sollten in der Lehrveranstaltung ausführlich dargestellt werden
- Sollten in der Lehrveranstaltung ausführlich diskutiert werden
- Sollte man den Lehrenden überlassen
- Sonstiges:

8. Wurden Konsequenzen aus den Ergebnissen diskutiert/abgeleitet?

- Nein Ja Teils/teils
- Sonstiges:

9. Haben Sie nach den Befragungen eine Veränderung in der Lehrveranstaltungen feststellen können?

- Nein (gleich weiter zu Frage 11)
- Ja, manchmal
- Ja, häufig
- Ja, eigentlich immer

10. Welche Veränderungen haben Sie festgestellt?

In negativer Richtung:

In positiver Richtung:

11. Was finden Sie an der Evaluation der Lehre gut?

12. Welche Anregungen haben Sie für die Durchführung zukünftiger studentischer Befragungen zur Qualität der Lehre

13. Innerhalb von 4 Semestern soll jede Lehrveranstaltung (mindestens) einmal evaluiert werden.

Was halten Sie von dieser Frequenz?

- zu selten
- akzeptabel
- zu häufig
- Sonstiges:

14. Für unsere Auswertung benötigen wir noch einige persönliche Daten. Wie schon anfangs betont werden (alle Angaben streng vertraulich behandelt.)

(1) Geschlecht: weiblich männlich

(2) Alter in Jahren: _____

(3) In welchem Studiensemester studieren Sie?

(4) In welchem Studienabschnitt befinden Sie sich?

- Grundstudium
- Hauptstudium

(5) In welcher Ausbildungsrichtung studieren Sie?

- Technik
- Betriebswirtschaft
- Sozialwesen
- Gestaltung

15. Sie haben bei diesem Fragebogen verschiedene Aspekte der Lehrevaluation bewerten können. Keine Erhebungsmethode kann allen individuellen Einstellungen entsprechen. Beschreiben Sie bitte im folgenden noch die Aspekte, die im Fragebogen nicht angesprochen wurden, die für Ihre persönliche Beurteilung der Lehrveranstaltungs-kritik aber wichtig sind:

- Eigentlich wurde für mich alles Wesentliche angesprochen
- Folgende Punkte sind mir noch besonders wichtig:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit