

## **Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte**

Wolff-Dietrich Webler

Die Qualität von Lehre und Studium zu erheben und zu sichern, bildet seit Mitte der 80er Jahre eines der wichtigsten Ziele der Hochschulentwicklung in westlichen Industriestaaten. In dem vorliegenden Text wird zunächst ein Überblick über die Gründe für diese Entwicklung gegeben. Den Hauptteil bildet ein Modell der Qualitätsevaluation für Lehre und Studium im Kontext der Organisationsentwicklung von Fachbereichen, das an der Universität Bielefeld entwickelt wurde. Es ist mittlerweile an über 20 Fachbereichen von Universitäten und Fachhochschulen eingesetzt worden. An 10 Beispielen werden überdies typische Ergebnisse des Verfahrens dargestellt.

## 1 Vorbemerkungen

In fast allen westlichen Industriestaaten hat seit Mitte der 80er Jahre die Debatte um Qualität der Lehre begonnen, insbesondere in Frankreich, in Kanada, Großbritannien, den Niederlanden und bald danach in Dänemark, Schweden, schließlich auch in Deutschland, aber z.B. auch sehr intensiv in den Hochschulsystemen Australiens und der USA. Dies führte in den betreffenden Ländern zu unterschiedlichen Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Zum Teil wurden mehrstufige Lehrberichtssysteme von interner und externer Evaluation eingeführt (*Webler/Domeyer/Schiebel 1993*).

Diese relative Zeitgleichheit verwundert zunächst. Aber die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme sahen sich ähnlichen Entwicklungsanforderungen, ähnlichen Legitimationsproblemen gegenüber, wie ich an anderer Stelle ausgeführt habe (*Webler 1993, S. 246 f.*):

Es waren zahlreiche Faktoren, die international zu Zweifeln an der Qualität und Effizienz der Hochschulausbildung geführt haben. Auslöser waren:

1. Der unterschiedliche Erfolg der Volkswirtschaften;
2. immer höhere öffentliche Ausgaben, die die Öffentlichkeit beunruhigen;
3. schärfere Fragen nach Prioritäten bei den prinzipiell wünschenswerten öffentlichen Ausgaben führen zu schärferen Fragen nach der Effizienz öffentlich finanzierter Aktivitäten oder, wie die Briten formuliert haben, nach dem "value for money";
4. die weiter anhaltende Hochschulexpansion hat öffentliche Fragen nach deren Notwendigkeit ausgelöst;
5. Zweifel an der Aufrechterhaltung der Qualität in der Massenhochschule, insbesondere unter Bedingungen der sozialen Öffnung (mit spekulativen Alltagstheorien über sehr begrenzte Begabungspotentiale in der Bevölkerung);
6. speziell in Deutschland ständig wachsende Studiendauern, wachsende Ausdifferenzierung der Lehrgebiete, steigende quantitative Anforderungen im Studium (Zahl der Leistungsnachweise) und offenkundige Nachlässigkeiten in der Lehre;
7. die Qualität der Wissensvermittlung im Studium;

8. Klagen der Abnehmer über Defizite aus Schule und Studium;
9. die Perspektive des europäischen Binnenmarkts mit einer stärkeren Diskussion um Leistungen der Hochschulen, um Anerkennungsprobleme und einem höheren Explikationszwang für Qualität;
10. die Folgen finanzieller Kürzungen, die international fast alle Hochschulsysteme in den 80er Jahren getroffen haben;
11. die zunehmende berufliche Mobilität bis hin zum europäischen gemeinsamen Arbeitsmarkt als Vergleichsfeld und aufkommende Zweifel, ob die jeweils eigenen Absolventen im Wettbewerb um Arbeitsplätze bestehen würden.

**Fazit:**

Die höhere Erwartung der Öffentlichkeit, daß Hochschulen ihre Leistungen nachweisen, hat in zweierlei Hinsicht eine neue Qualität des Verhältnisses zwischen Hochschulen und Gesellschaft (Öffentlichkeit) geschaffen:

- Während die Öffentlichkeit den Hochschulen bis in die 60er Jahre dieses Jahrhunderts, besonders den Universitäten, Qualität schlicht unterstellt hat, muß sie heute erst nachgewiesen werden.
- Dieser eingeforderte Nachweis betont sehr viel mehr den Nutzen für die Gesellschaft, also den Dienstleistungscharakter der Hochschulen (der implizit immer vorhanden war), als vorher und läßt die idealistischen Ziele, wie Wahrheitssuche und individuelle Suche nach Bildung, die im 19. Jahrhundert der klassischen, liberalen Ausrichtung am Individuum entsprachen, stärker in den Hintergrund treten.

In Deutschland verabschiedete die Kultusministerkonferenz - noch eng unter dem Vorzeichen der Debatte um die Gründe für eine permanente Verlängerung der durchschnittlichen Studiendauer - im Oktober 1988 23 Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung. Die damalige Westdeutsche Rektorenkonferenz hatte in ihrem Symposium "Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich" 1988 das Thema weiter gefaßt und die lückenhaften Kenntnis geeigneter Indikatoren offengelegt. Diese Überlegungen blieben noch wenig öffentlichkeitswirksam (*Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989*). Erst die studentischen Streiks im Wintersemester 1988/89, die sich allgemein auf die Verschlechterung der Studienbedingungen bezogen, und die dadurch veranlaßte erste Umfrage des SPIEGEL "Welche Uni ist die Beste?" (publiziert Dezember 1989 bzw. Februar 1990), brachte eine

allgemeine Debatte um die Qualität der Lehre und des Studiums an deutschen Hochschulen in Gang.

Die Hochschulen hielten sich bedeckt. Nur einzelne, die in der SPIEGEL-Untersuchung recht gut oder auch sehr schlecht beurteilt worden waren, veranlaßten eigene (Nach-)Untersuchungen, um angesichts der Methodendebatte, die um die SPIEGEL-Untersuchung entfacht worden war, eigene Daten auf anderen methodischen Wegen zu gewinnen.

Die Kultusministerkonferenz und wenig später die Ministerpräsidentenkonferenz einigten sich im Sommer und Herbst 1993 einstimmig, ihre Hochschulen gesetzlich zu Lehrberichten zu verpflichten. Dies geschah auch unter dem Eindruck der Erfolge, die insbesondere in den Niederlanden mit derartigen Verfahren erzielt worden waren (Richter 1991, S. 85). Sie sollten - parallel zu den Forschungsberichten der Hochschulen, mit denen die Öffentlichkeit schon seit den 70er Jahren über die Forschungsleistungen informiert wurde - Informationen zu Lehre und Studium enthalten. Aber viele Fragen waren noch klärungsbedürftig; der wenig entwickelten Debatte um qualitative Fragen der Lehre entsprechend, gab es noch keine konkrete Vorstellung davon, wie Lehrberichte aussehen bzw. wovon sie berichten sollten. Sie konnten offensichtlich nicht aufgebaut sein wie Forschungsberichte, die im wesentlichen aus einer Abfolge von abstracts über Forschungsprojekte bestehen. Auch sollten sie - im Unterschied zu den Forschungsberichten - mit evaluativen Aussagen über Lehre und Studium verbunden werden. In dieser Situation entschloß sich der Verfasser, in einem Projekt ein Konzept für Lehrberichte zu entwickeln und empirisch zu erproben. Es gelang, das damalige BMBW für eine Förderung des Projekts zu gewinnen, dessen Ergebnisse und Erfahrungen aus mittlerweile zwei weiteren Folgeprojekten (vgl. unten Ziff. 4) hier vorgestellt werden.

## 2 Ziele der Evaluation, Informationsbedarf

Lehrberichte können mehrere Ziele gleichzeitig erfüllen. Eine wesentliche Forderung ist die Befriedigung öffentlicher Legitimationserwartungen. Daneben (und vielleicht noch wichtiger) besteht der Sinn in einem "internal review", d.h. in einer über Alltagsbeobachtung hinausgehenden methodischen Bestandsaufnahme, die eine fachbereichsinterne Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ermöglicht und gezielte Beiträge zur Sicherung oder Verbesserung der Qualität der Lehre leisten kann. Die mit Lehrberichten erreichbare Transparenz

- erhöht die Möglichkeit der einzelnen Lehrenden, des Fachbereichs und der Hochschule, Mißstände und Fehlentwicklungen zu erkennen (Selbstkontrolle),
- erhöht die Möglichkeit zu rationalen (Ressourcen-)Entscheidungen in Fachbereichen, Hochschulen und Ministerien,
- und stattet die Klientel, die Studierwilligen, deren Familien und die Studierenden mit wichtigen Informationen für Orts- und Fachwahlentscheidungen aus.

Anhand des Informationsbedarfs der Fachbereiche wird auch ein weiteres wichtiges, vielleicht ausschlaggebendes Ziel der Lehrberichte deutlich: Basis für Maßnahmen der Qualitätssicherung bzw. -verbesserung zu sein, wie das in den übrigen westeuropäischen Ländern ebenfalls der Fall ist. Damit aber bietet es sich an, die Maßnahmen in ein *Konzept der Organisationsentwicklung* zu integrieren (s.u.). Aufgabe muß es demnach sein, die Evaluation in Methodik und Fragestellungen so anzulegen, daß die voranstehenden Ziele erfüllt werden können.

Zunächst einmal war zum Zuschnitt der Lehrberichte zu klären, an wen sich Lehrberichte *auf die Dauer* richten werden. Die deutschen Hochschulen befinden sich prinzipiell in einer neuen Situation, wie auch an der zunächst überraschenden öffentlichen Beachtung deutlich wird, die die bekannten SPIEGEL-Umfragen erlebt haben. Mit über 1,8 Mio Studierenden in der Bundesrepublik und den dazugehörigen Familien gibt es inzwischen offensichtlich einen Markt für derartige Informationen. Und weil es einen solchen ökonomisch interessanten Markt gibt, werden die Medien nicht aufhören, den Hochschulbereich in genau dieser Weise zu beobachten und dann auch durchaus publikumsträchtig darüber zu berichten. Das Ganze ist allerdings auch funktional, weil die einzelnen Studierenden nicht mehr imstande sind, sich die erforderlichen Informationen für ihre Studienentscheidungen selbst zu beschaffen. Deswegen wird nach jedem Informationsstrohalm gegriffen, der auf dem Markt angeboten wird. Und da die Medien in dieser Weise berichten, werden auch die Politiker nicht aufhören (können), die Lehrleistungen und die Qualität des Studiums aufmerksam zu beobachten.

Das Thema wird also nicht die üblichen Konjunkturen erleben, sondern von dauerndem Interesse sein. Insofern werden die Hochschulen ihr Haus in Ordnung bringen müssen. Dazu brauchen sie selbst sehr viel mehr Informationen als heute. Anhaltspunkte für diese Situation bieten auch die USA, die, was den Medienmarkt für Hochschulinformationen angeht, der Bun-

desrepublik um Jahrzehnte voraus sind. Drei Zielgruppen lassen sich unterscheiden:

Als erste Gruppe

- die Hochschulleitungen,
- die akademischen Senate,
- die Wissenschaftsministerien,
- Abgeordnete der Landtage und des Bundestages und
- der Wissenschaftsrat.

Das Interesse dieser ersten Gruppe richtet sich in erster Linie auf zusammenfassende Informationen, wie Kennziffern und Quoten.

Die zweite deutlich unterscheidbare Zielgruppe besteht aus

- den Studierwilligen,
- deren Eltern bzw. Familien, aber auch
- Berufsverbänden, Arbeitgebern und Gewerkschaften und vor allem
- Fachjournalisten in wachsendem Ausmaß, die zusammenfassende Überblicke schreiben. Gerade das ist in den USA sehr ausgeprägt.

Das Interesse dieser Gruppe richtet sich auf das inhaltliche Profil der Ausbildung, auf Studienschwerpunkte, Praxisbezug, Forschungsbezug, aber auch auf die Fachstudiendauer, auf Erfolgsquoten ("Wann werde ich fertig?" "Mit welcher Aussicht werde ich fertig?") und auf die didaktische Qualifikation des Lehrkörpers (von dieser Gruppe gelesen als Lernchance im Studium) und nicht zuletzt auch auf das erkennbare Interesse des Fachbereichs an seinen Studierenden.

Die dritte Gruppe, die natürlich nicht fehlen darf, ist

- der untersuchte Fachbereich selbst.

Er hat den höchsten Informationsbedarf. Er muß Kausalzusammenhänge rekonstruieren können, wenn er in seinem eigenen Bereich etwas ändern will. Ein Beispiel sind die durchschnittlichen Fachstudiendauern, die der Wissenschaftsrat veröffentlicht. Die puren Zahlen sind zunächst einmal ein Oberflächenphänomen. Der betroffene Fachbereich, der in einer solchen Veröffentlichung vielleicht nicht so günstig dasteht, muß sich um die Kausalzusammenhänge eines solchen Ergebnisses kümmern. Er hat daher einen wesentlich detaillierteren Informationsbedarf als die vorher genannten Gruppen.

Diese unterschiedlichen Informationsinteressen bzw. Berichtszwecke müssen integriert werden. Damit stellt sich die Frage nach dem Umfang des Berichts und nach dem Aufwand. Wenn auch jetzt in der Anfangs- und Übergangszeit die ersten beiden Zielgruppen von einer solchen breiten Information aufgrund der bekannten Befürchtungen der Fachbereiche eher noch ausgeschlossen werden, wird auf Dauer wohl eine solche Information erforderlich sein. Entsprechend muß auch das Instrument auf Dauer ausgestattet werden; denn kein Fachbereich, keine Hochschule ist in der Lage, für die verschiedenen Informationsbedürfnisse drei verschiedene Lehrberichte zu schreiben.

Erprobungen an der Universität Bielefeld, die parallel mit dem Entwicklungsprojekt stattfanden, haben ergeben, daß ein zu schmal angelegtes Instrumentarium mehr Fragen aufwirft als beantwortet. Die Fakultäten gingen dort z.T. zu Nacherhebungen über. Das kann vermieden werden, wenn das Instrumentarium wie ein "Detektor" funktioniert, mit dem das Gelände nach Problemen abgesucht wird. Die werden in jedem Fachbereich etwas anders liegen, werden dann aber nicht von den Erhebungsmethoden "übersehen". Dementsprechend ist das von der Bielefelder Projektgruppe entwickelte Modell der Lehrberichterstattung ausgelegt.

Nun gibt es erhebliche Befürchtungen in den Fachbereichen, die sich mit der Erzeugung dieser Daten und deren - je nach Perspektive - "Mißbrauchs-" oder Anwendungsmöglichkeiten verbinden. Im Vordergrund steht die Befürchtung, die Daten könnten von der Hochschulleitung oder dem jeweiligen Fachministerium als Grundlage für Kürzungen benutzt werden - sei es, daß Reste als gut zu bezeichnender Ausstattung abgezogen, sei es, daß defizitäre Fachbereiche mit Mittelkürzungen "bestraft" werden könnten (wobei eher zu entscheiden wäre, ob die Defizite auf mangelhafte Ausstattung zurückgehen und daher mit Investitionen zu beantworten wären). Von diesen Befürchtungen wird jedenfalls die Kooperationsbereitschaft der Fachbereiche stark beeinflußt. Wir sind der Meinung, daß es primär darum gehen muß, dem Fachbereich - im Sinne der Selbstvergewisserung und der Qualitätssicherung - ein ungeschminktes Bild seiner Realität zu vermitteln und daher nicht schon auf *dieser* Stufe den Datenumfang zu beschränken. Allerdings muß bis zu einem Fachbereichsbeschluß über eine eventuelle Publikation Vertraulichkeit gewahrt sein. In dem vorliegenden Modell bleibt der Fachbereich in allen Phasen 'Herr des Verfahrens' und behält die volle Verfügung über die Daten.

Der Staat wäre gut beraten, hier - trotz sehr gemischter Erfahrungen in der Vergangenheit - wieder auf die Kraft des Hochschulbereichs zur Selbstkorrektur zu setzen und den Fachbereichen die Verfügung über die Daten zu belassen. Auch muß es in dieser ersten Phase der Erprobung möglich

sein, nur einen Teil der Ergebnisse in die Außendarstellung einzubeziehen; es wird ja erst eine verlässliche Informationsbasis für die gezielte Beseitigung von Defiziten bzw. Steigerung der Qualität angelegt. Ihr muß dann die Chance zu Änderungen folgen, bevor breiter berichtet wird.

### 3 Das Bielefelder Modell: Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung

#### 3.1 Merkmale des Modells

Das Bielefelder Modell ist durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet.

##### 1. Konzeptentwicklung in der Hand der Hochschulen

Zunächst geht es darum, daß die Konzeptentwicklung in der Hand der Hochschulen bleibt, um zu sichern, daß hier eine Erhebung und Berichterstattung stattfindet, die nach Überzeugung der Fachbereiche bzw. Hochschulen sachgerechte Maßstäbe erfüllt.

##### 2. Selbstvergewisserung des Fachbereichs ("Monitoring")

Die zweite wichtige Funktion ist die Selbstevaluation des Fachbereichs; der Bericht ist nach unserer Auffassung *primär nach innen* gerichtet. Wenn wir schon dauernd englische Begriffe verwenden, dann bevorzugen wir für die eigene Praxis den Begriff *monitoring* gegenüber dem Begriff *controlling*, der zwar in der Betriebswirtschaft ebenfalls einen Fachterminus darstellt, aber häufig zu irreführenden Assoziationen bei Nicht-Betriebswirten führt.

##### 3. Erzeugung von Kommunikations- und Einigungsprozessen *als Teil der Organisationsentwicklung*

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, daß - gerade auch nach Meinung vieler Professoren - unter den Kollegen und mit Studierenden zu selten über Fragen von Studium und Lehre und über deren Defizite geredet wird. Uns geht es um die Erzeugung von Kommunikations- und Einigungsprozessen als Teil einer Organisationsentwicklung. Das in diesem Projekt entwickelte Verfahren zieht den Fachbereich über die erzeugten Kommunikationsprozesse in ein Verfahren der Organisations- und Personalentwicklung hinein. Insbesondere solche Prozesse zu stiften, in denen sich etwas verändern kann, ist ein zentraler Bestandteil des vorliegenden Konzepts.

#### 4. Formulierung von nachvollziehbaren Schlußfolgerungen als Maßnahmenkatalog

Hier sollen Schlußfolgerungen als Konsequenz aus der Situationsanalyse gezogen werden. Es wird nicht dabei stehen geblieben, eine Status quo-Beschreibung des Fachbereichs anzufertigen, die man durchblättert, interessant findet und ins Regal stellt. Stattdessen geht es darum, Schlußfolgerungen - und zwar innerhalb dieses Berichts - zu ziehen, die natürlich nach entsprechenden Fachbereichsdiskussionen ausformuliert werden.

#### 5. Gleichgewicht von Randbedingungen sowie Statistik einerseits und qualitativen Aspekten der Lehre (Hochschuldidaktik) andererseits

Schließlich geht es um ein Gleichgewicht von quantitativen und qualitativen Aspekten der Lehre. Das waren auch die beiden Hauptkritikpunkte der Hochschuldiskussion nach den SPIEGEL-Untersuchungen: Einmal, daß die Ressourcenseite eines Fachbereichs fast vollständig ausgeblendet blieb und andererseits, daß die Qualität der Ausbildung, die Güte der erreichten Qualifikationen, sich in den bisherigen Instrumentarien nicht niederschlug.

Auf den Zusammenhang zur Organisationsentwicklung zurückkommend, sind drei gängige Beschreibungen hier einschlägig:

- Organisationsentwicklung ist ein offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsforderungen und Änderungsabsichten in sozialen Systemen.
- Ziele eines Organisationsentwicklungsprozesses sind die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der Aufgabenerfüllung der Organisation.
- Organisationsentwicklung beginnt bei den Problemen des Alltags oder bei den Stärken aller Beteiligten. Die gemeinsame Situationsanalyse bildet die Grundlage für die Problemlösung und den Entwicklungsprozeß. Der bewußte Umgang mit Konflikten wird als wesentlicher Aspekt von Lernprozessen angesehen.

Im Evaluationsprojekt geht es u.a. darum, im Fachbereich Daten auch von der Art zu erheben, daß die Heterogenität der Standpunkte, die oft nur sehr oberflächlich, z.B. aus Fachbereichsratsdiskussionen bekannt sind, erfaßt, dargestellt und dadurch auch diskutierbar wird. Dann erst kann geprüft werden, ob sich die Spannweite der Standpunkte im Rahmen wünschenswerter Pluralität bewegt oder zu Widersprüchen führt, die die Qualität der Aus-

bildung mindern. Auf diese Weise soll die Grundlage für eine größere Kon- sensbildung im Fachbereich gelegt werden.

### 3.2 Bezugspunkte der Dateninterpretation

Wenn Daten erhoben werden, sprechen sie noch nicht für sich, sondern bedürfen eines Bezugspunktes für ihre Interpretation. Dafür existieren prinzipiell drei Alternativen.

Zunächst bietet sich an, die Daten mehrerer *Fachbereiche gleicher Fachrichtungen* miteinander zu *vergleichen*. Das ist für die Zukunft vielleicht möglich; gegenwärtig fehlen uns vorliegende Datensätze bzw. vorliegende Lehrberich- te, die herangezogen werden könnten.

Die zweite Möglichkeit sind *Zeitreihenanalysen desselben Fachbereichs* zu verschiedenen Zeitpunkten. Das ist im Augenblick verwehrt, weil es in der Regel noch keine zurückliegenden Analysen des Fachbereichs gibt, wird aber von der Bielefelder Projektgruppe punktuell versucht (z.B. durch Rekon- struktion vorliegender Haushaltsdaten in den letzten fünf Jahren).

Bleibt die dritte Möglichkeit, die einer *Soll-Ist-Analyse desselben Fachbe- reichs*. Dies ist der gegenwärtig praktizierte Ansatz. Ein Grundprinzip des Bielefelder Modells lautet: An den Fachbereich werden keine Qualitätsnor- men von außen angelegt, sondern es werden seine eigenen (expliziten oder latenten) Ziele ermittelt und sein Status quo damit verglichen. Als Leitlinie gilt: Nicht Suche nach Defiziten steht im Vordergrund, sondern die Frage: *An welchem Punkt des Weges zur Verwirklichung seiner eigenen Ziele ist der Fachbereich angekommen? Welches sind nun die geeigneten Schritte, um diesen Zielen näher zu kommen?* Es geht also innerhalb des eigenen Profils sowie der eigenen Schwerpunkte um eine Selbstvergewisserung des Standortes und um den Blick nach vorne, auf die vor dem Fachbereich liegenden, notwendi- gen Prozesse.

Für die Gliederung des Berichts wird der Fachbereich - sicherlich gegen vielfältige Alltagserfahrungen - als rational entscheidende Korporation aufgefaßt (durchaus mit gewissen Hoffnungen auf eintretenden Bewußtseins- wandel), der seine Ressourcen zieladäquat einsetzt. Vereinfacht dargestellt, bauen folgende Abschnitte aufeinander auf.

1. Ziel/Auftrag/"mission": Ausbildung von ... (z.B. Betriebswirten) in einem universitären oder integrierten oder fachhochschul-typischen Profil,

2. Leitideen und individuelle Vorstellungen im Fachbereich (von der Realisierung des Ziels),
3. personelle und materielle Ressourcen (zur Realisierung dieses Ziels),
4. Umsetzung der Ziele in Lehr- und Lernprozesse,
5. Effektivität und Attraktivität des Studiengangs/der Studiengänge,
6. Ertrag des Studiums (beruflicher Verbleib/Erfolg sowie individueller Zufriedenheit mit dem Studienverlauf),
7. Verfahren der Qualitätssicherung (Evaluationsverfahren, Weiterbildung etc.),
8. **Schlußfolgerungen**
  - 8.1 Bewertung des Status quo im Hinblick auf die Ziele
    - Stärken
    - Defizite
  - 8.2 Notwendige Veränderungen und Maßnahmen im Bereich der
    - Ordnungen
    - Ressourcen
    - Praxis von Lehre, Studium und Prüfungen.

### **3.3 Empirische Grundlagen der Berichte**

Die Evaluation der Fachbereiche ist nach den Prinzipien empirischer Sozialforschung konzipiert. Für den festgestellten Informationsbedarf der Fachbereiche werden die Daten auf unterschiedliche Weise gewonnen:

1. Fragebogenerhebung bei allen Lehrenden des Fachbereichs;
2. Fragebogenerhebung bei allen Studierenden des Fachbereichs (nur bei sehr großen Fachbereichen wird die Zahl der Studierenden nach dem Zufallsprinzip halbiert);
3. Datenmaterial aufgrund des Hochschulstatistikgesetzes (anhand spezifischer Checklisten);
4. Interviews mit Personen des Fachbereichs, bei denen sich besonders viele Erfahrungen gesammelt bzw. spezifische Sichtweisen entwickelt haben (Dekan, Prüfungsamt, Ausschuß für Lehre, Fachschaft);

5. Dokumentenanalyse schriftlicher Zeugnisse des Fachbereichs (Studien-/Prüfungsordnungen, Informationsschriften, Fachbereichsprotokolle, Selbstdarstellungen des Fachbereichs etc.);
6. in der Regel findet keine Analyse von Einzelveranstaltungen statt, da der Bericht primär strukturell orientiert ist und der Verlauf einer einzelnen Veranstaltung nicht im Vordergrund steht. Aber für die Lehrenden können dies wichtige Rückmeldungen sein, und auch für den Fachbereich ergeben sich unter strukturellen Gesichtspunkten - also z.B. zur grundsätzlichen Konzeption und Stellung einer Lehrveranstaltung im Studiengang oder ihrer Verknüpfung mit Nachbar- und Folgeveranstaltungen - wichtige Informationen. Daher hat die Projektgruppe die Einföhrung solcher Befragungen (studentische Veranstaltungsbewertung) empfohlen und an zahlreichen Fachbereichen daraufhin mit Hilfe eines maschinenlesbaren Fragebogens, geeignet für alle Veranstaltungsformen, auch durchgeführt.

Die erstmalige Erstellung des Berichts von ca. 80 - 100 Seiten (samt aller Erhebungen und Auswertungen) erfordert infolge der von der Projektgruppe inzwischen entwickelten Routine nur noch 3 - 4 Monate, der reine Arbeitsaufwand (ohne Fristen und Beratungszeiten im Fachbereich) 1,8 - 2,0 Mann-Monate. Da die Bielefelder Projektgruppe (außer ihrem Leiter) nicht über Planstellen abgesichert ist, sondern auf Werkvertragsbasis arbeitet, entstanden je nach Komplexität des Fachbereichs jeweils Gesamtkosten in Höhe von rd. 20 - 22.000 DM für den ersten Bericht.<sup>1</sup> Das ist - gemessen an der Gegenleistung - ein minimaler Betrag, der Höhe nach im "Hilfskraftbereich".

Ein Bericht dieser Gründlichkeit sollte nur alle vier bis sechs Jahre erhoben werden. Weder Studierendenjahrgänge noch die Verhältnisse bei den Lehrenden ändern sich so schnell, daß eine höhere Frequenz notwendig wäre; auch Veränderungen brauchen mehrere Jahre zu ihrer vollen Wirksamkeit. In den Bundesländern, in denen eine 2-jährige Berichtspflicht besteht, reicht eine fortlaufende, selektive Aktualisierung einzelner Datensätze, so daß der laufende Aufwand relativ klein bleibt, wenn die Dateien erst einmal angelegt sind und der Text des Berichts quasi als Stehsatz auf dem Computer vorhanden ist. Die Neufassung des Lehrberichts beschränkt sich dann auf die Aktualisierung einzelner Abschnitte.

---

<sup>1</sup> Die Projektgruppe übernimmt auch weiterhin Aufträge zur Evaluation von Fachbereichen in diesem Kostenrahmen. Anfragen bitte an den Verfasser.

### 3.4 Kooperation zwischen Projektgruppe und Fachbereichen

Begonnen hatte die Erprobung des Evaluationsmodells mit der Absicht, den Abschlußbericht als Lehrberichtsentswurf an die Hand des Dekans zu formulieren - quasi als Dienstleistung, "ghostwriting". Der Fachbereich sollte damit dann nach eigenem Willen weiterverfahren können. Dabei stand das Interesse im Vordergrund, dem Fachbereich die Identifikation mit dem Evaluationsverfahren und seinen Ergebnissen zu erleichtern. Dieses Ziel stellte sich wegen der engen Kooperation (s.u.) aber nicht als Problem heraus. Statt dessen waren immer mehr Fachbereiche an einer Stellungnahme, ja regelrechten Begutachtung von außen interessiert. Der Wunsch bestand teilweise, weil fachbereichsinterne Konflikt- und "Patt-Situationen" auf diese Weise wieder in Bewegung gebracht werden sollten, teilweise, um den Ergebnissen eine höhere Legitimationswirkungen gegenüber Hochschulleitung, politischer und allgemeiner Öffentlichkeit zu verleihen. Infolgedessen übernimmt die Bielefelder Projektgruppe als eine Gruppe erfahrener Hochschulberater inzwischen die Evaluation und die Erstellung eines gründlichen Berichts an den Fachbereich i.d.R. als externe Gutachtergruppe. Der Ablauf umfaßt zunächst den Abschluß einer Kooperationsvereinbarung, in der Vertraulichkeit zugesichert und die Leistungen der Expertengruppe und des Fachbereichs sowie weitere Kooperationsmodalitäten festgelegt werden, z.B. die Zusammensetzung und Funktionsweise eines projektbegleitenden Gesprächskreises.

Bei der nachfolgenden Konstituierung des Gesprächskreises wird (neben dem Dekan) auf eine Beteiligung aller Statusgruppen mit (meist je zwei) Mitgliedern geachtet, und zwar Mitgliedern, die besonders viel Vertrauen in ihren Gruppen genießen; auch die Projektgruppe selbst gehört dem Gesprächskreis an.

Der weitere Kooperationsverlauf umfaßt folgende Schritte:

- 1. Sitzung: Vorstellung des Projektrahmens, gegenseitiges Kennenlernen, Anpassung der Datenerhebungsinstrumente an fachliche Besonderheiten, Berücksichtigung spezieller Wünsche des Fachbereichs.
- Datenerhebungsphase (schriftl. Teil)
- 2. Sitzung: Vorstellung des Ergebnisses der Grundauszählung und deren Diskussion (Gruppendiskussion)

- Interviews mit Personen/Gruppen, bei denen sich im Fachbereich besonders viele Informationen/Erfahrungen gesammelt haben: Dekan, Prüfungsamt, Fachschaft, Ausschuß für Lehre, Praktikumsbüro etc.
- 3. Sitzung: Vorlage und Beratung des Entwurfs zum Evaluationsbericht (Lehrbericht) im Gesprächskreis, anschließende Überarbeitung.
- Vorlage des Endberichts im Fachbereichsrat und gemeinsame Diskussion mit der Expertengruppe, Verabschiedung des Berichts, mindestens jedoch einer Beschlußvorlage, angelehnt an das Kapitel 8 (Maßnahmen) im Fachbereichsrat.

#### 4 Erprobung des Modells in Universitäten und Fachhochschulen

Das erste Projekt *"Entwicklung und Erprobung von konsensfähigen Parametern für die Selbstevaluation von Fachbereichen (als Grundlage von Lehrberichten)"* hat seit 1992 methodische Grundlagen für Lehrberichte der Fachbereiche entwickelt und insbesondere für eine Analyse der Situation der Lehre in Fachbereichen geeignete Indikatoren geprüft und präzisiert. Außer den in der internationalen Fachdiskussion im Vordergrund stehenden quantitativen Indikatoren wurden erste methodische Beiträge zu der Frage erbracht, wie die Indikatoren (und Erhebungsmöglichkeiten) für Qualität, also die "Güte" der Lehre/der vermittelten und erworbenen Kompetenzen aussehen könnten. Mit dem Schlußbericht über dieses erste Teilprojekt liegt seit März 1993 eine Empfehlung zur Strukturierung von Lehrberichten und zur Erschließung vorhandener bzw. Erhebung bisher nicht verfügbarer Daten vor (*Webber/Domeyer/Schiebel 1993*).

Im Anschluß an das vorstehende Projekt förderte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft die *"Modellhafte Erprobung von Lehrberichten als Teil der Organisationsentwicklung"*. Dieses Projekt sollte ab August 1993 die in dem ersten Projekt entwickelten Empfehlungen, Instrumente der Datenerhebung und die Erhebungsverfahren in praktischer Kooperation mit sechs universitären Fachbereichen in möglichst breiter disziplinärer Streuung erproben. Dabei sollten Erfahrungen mit der Praktikabilität von Lehrberichten und mit dem Informationsgewinn für die innere Studienreform gesammelt werden. Für die Kooperation wurden folgende Fachbereiche gewonnen:

1. Die Abteilung Philosophie (der Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie) der Universität Bielefeld als Beispiel für ein wenig strukturiertes, geisteswissenschaftliches Magisterstudium;

2. die Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld mit sozialwissenschaftlichen Studiengängen im Diplom- und Lehramtsbereich;
3. der Fachbereich Sozialwesen der Universität-Gesamthochschule Kassel als Beispiel für stärker anwendungsbezogene, integrierte sozialwissenschaftliche Studiengänge (mit anderer Fachkultur als die Soziologie und keiner so ausgeprägten statistischen Methodenausbildung);
4. die beiden Fachbereiche Architektur sowie Stadt- und Landschaftsplanung der Universität-Gesamthochschule Kassel, die gemeinsam den (einen) Studiengang Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung anbieten mit künstlerisch-gestalterischen und natur- und technikwissenschaftlichen Elementen;
5. der Fachbereich Bauingenieur- und Vermessungswesen der Technischen Universität Braunschweig mit einem klassischen Ingenieurstudiengang, der in drei Ausbildungsstufen (Grund-, Grundfach-, Vertiefungsstudium) ein breit angelegtes, eher generalistisch orientiertes Ausbildungskonzept verwirklicht und der erhebliche naturwissenschaftliche Anteile im Grund- und Grundfachstudium aufweist;
6. der Fachbereich Elektrotechnik der TU Braunschweig, der ebenfalls einen klassischen Ingenieurstudiengang anbietet, als Vertreter sogenannter harter Fächer mit hoher Festlegung der Studieninhalte und ihrer Sequenz bei vergleichsweise geringer Wahlfreiheit der Studierenden.

In beiden Fachbereichen der TU wird zusätzlich noch seit einigen Jahren ein weiterer Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (mit der jeweiligen Fachrichtung 'Bauingenieur' oder 'Elektroingenieur') angeboten.

Der Projektverbund mit diesen sechs Fachbereichen ging im Januar 1995 zu Ende. Verschiedene Fachbereiche hoben hervor, durch die Art der Datenerhebung und die Ergebnisse der Dateninterpretation viel Neues, Überraschendes und vermeintliche Alltagserfahrungen auch Widerlegendes erfahren zu haben. Neben den sechs Lehrberichten, über deren Veröffentlichung noch entschieden wird, faßt ein Projektabschlußbericht "Lehrberichte als Teil der Organisationsentwicklung" für das BMBF die gemeinsamen Projekterfahrungen noch einmal systematisch zusammen (*Webler/Domeyer/Schiebel, erscheint 1996*)

Noch während der Erprobung des Lehrberichtsinstrumentariums an universitären Fachbereichen wandte sich die Hessische Landesrektorenkonferenz

der Fachhochschulen an den Projektleiter mit dem Ziel einer ebensolchen Erprobung auch für Fachhochschulen in Form einer *"Erprobung von Lehrberichten an hessischen Fachhochschulen"*. Das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (MWK) war zur Finanzierung des Projekts an ausgewählten Fachbereichen bereit, und fünf Fachbereiche wurden einbezogen<sup>1</sup>:

Mit jedem dieser Fachbereiche lief ab Frühjahr 1994 ein eigenes Kooperationsprojekt ab. Das Instrumentarium zur Datenerhebung wurde in jedem Einzelfall mit dem kooperierenden Fachbereich durchberaten und (meist geringfügig) angepaßt. Insgesamt zeigte das im Ursprungsprojekt entwickelte Instrumentarium seine volle Tauglichkeit für das erweiterte Fächerspektrum und die Verhältnisse an Fachhochschulen. Zum Abschluß des Gesamtprojekts fand im März 1995 eine Auswertungssitzung der Dekane und Prorektoren für Lehre der kooperierenden Fachhochschulen mit der Projektgruppe statt. In diesem Abschlußgespräch wurde von den Fachbereichsvertretern (von gelegentlichen Detailverbesserungen abgesehen) der außerordentliche Nutzen des Verfahrens und Berichts für die Weiterentwicklung des Fachbereichs und für weitere Reformen hervorgehoben, auch im Vergleich zu anderen Verfahren, die zum Teil in den gleichen oder benachbarten Fachbereichen erprobt worden waren (exemplarische Fachanalyse, Evaluation des Wissenschaftsrates und ein review-Verfahren der Europäischen Rektorenkonferenz).

Aufgrund der positiven Erfahrungen der Schwestereinrichtungen in Hessen sprach sich die Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen in NRW ebenfalls für eine probeweise Übernahme des am IZH D Bielefeld entwickelten Verfahrens aus. Das Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW stimmte der Finanzierung eines entsprechenden Projekts *"Erprobung und Einführung von Lehrberichten an Fachhochschulen in NRW"* zur Evaluation von bis zu 10 Fachbereichen an möglichst allen Fachhochschulen in NRW mit anschließender Einführung der übrigen Fachbereiche in dieses Lehrberichts-konzept und seine Datenerhebung zu. Daraufhin wurde mit der Bie-

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um den Fachbereich Elektrotechnik I der Fachhochschule Gießen-Friedberg, den Fachbereich Technisches Gesundheitswesen der Fachhochschule Gießen-Friedberg, den Fachbereich Weinbau- und Getränketechnik der Fachhochschule Wiesbaden, den Fachbereich Bauingenieurwesen der Fachhochschule Frankfurt/Main, den Fachbereich Information und Dokumentation der Fachhochschule Darmstadt.

lefelder Projektgruppe vereinbart, bis zu zehn Fachbereiche in disziplinärer Fächerung zu einem Verbund von Projekten zusammenzuziehen.<sup>1</sup>

Die Projekte haben im Dezember 1994 begonnen und sind bis Oktober 1995 weitgehend abgeschlossen worden. Vom Verfahren und den Ergebnissen können wesentliche Grundlagen für die Organisationsentwicklung, Personalentwicklung (Weiterbildungsbedarf und -verfahren) und die Studienreform in den betreffenden Fachbereichen erwartet werden.

Außerdem wird eine Evaluation und Lehrberichterstellung nach diesem Modell inzwischen zusammen mit weiteren universitären Fachbereichen durchgeführt (Siegen) bzw. ist beabsichtigt (Essen, HWP Hamburg). Nach diesen jüngsten Kooperationen wäre das Modell an insgesamt 23 Fachbereichen in einem Fächerspektrum von Philosophie bis Elektrotechnik und an den Hochschularten Universität und Fachhochschule in vier Bundesländern erprobt worden und weist daher von den zur Zeit erprobten Modellen die breiteste Erfahrungsgrundlage auf.

## **5 Erfahrungen mit dem Modell anhand einiger Ergebnisse**

Die nachfolgenden, ausgewählten Ergebnisse der empirischen Erhebungen verdeutlichen, wie in diesem Konzept Informationen gewonnen, Kommunikationsbedarf erzeugt und dem Fachbereich Ansatzpunkte für Veränderungen geliefert werden.

### **5.1 Schlüsselqualifikationen**

Das erste Beispiel bezieht sich auf die im Fachbereich von Lehrenden und Studierenden verfolgten Qualifikationsziele. Für deren Erhebung wurde eine Liste von Fähigkeiten benutzt, die in der Berufsforschung eingeführt, erprobt und anerkannt ist:

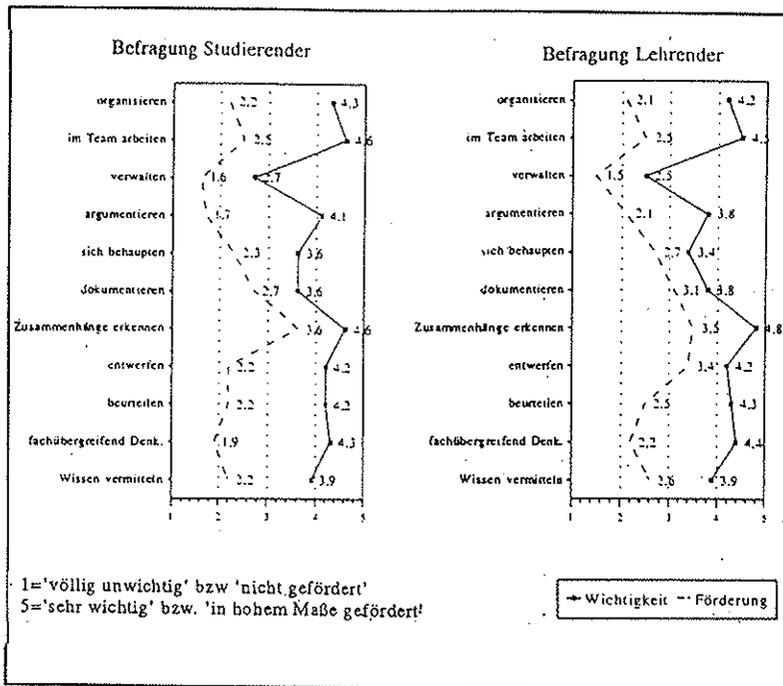
---

<sup>1</sup> Es handelt sich um den Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Aachen, Fachbereich Architektur und Bauingenieurwesen (Minden) der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Maschinenbau der Fachhochschule Bochum, Fachbereich Informatik der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Elektrotechnik der Märkischen Fachhochschule Iserlohn, Fachbereich Chemieingenieurwesen (Steinfurt) der Fachhochschule Münster, Fachbereich Textil- und Bekleidungstechnik (Mönchengladbach) der Fachhochschule Niederrhein, Krefeld, Fachbereich Versorgungs- und Entsorgungstechnik der Fachhochschule Gelsenkirchen und Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Köln.

- Rechtliche und ökonomische Kenntnisse,
- theor. Wissen auf Praxisprobleme anwenden,
- Zusammenhänge erkennen, analytisch denken,
- arbeitstechnische Fähigkeiten, systematisches Arbeiten,
- verwalten, Gesetze und Vorschriften anwenden,
- im Team arbeiten, kooperieren,
- beurteilen, entscheiden,
- selbständig arbeiten,
- diszipliniert arbeiten, sich konzentrieren,
- entwerfen, entwickeln,
- Wissen vermitteln, präsentieren,
- computerunterstützt arbeiten,
- soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen,
- organisieren, planen, delegieren,
- argumentieren, verhandeln,
- dokumentieren, recherchieren,
- fachübergreifendes Denken,
- eigenes Handeln reflektieren,
- Fachtexte schreiben,
- sich behaupten, durchsetzen,
- Allgemeinbildung, breites Wissen,
- Wissen über Auswirkungen von Wissenschaft und Technik auf Umwelt und Gesellschaft.

Zu dieser Liste wurden sowohl den Studierenden, wie auch den Lehrenden zwei Fragen gestellt: 1. "Wie wichtig sind in dem betreffenden Studiengang die einzelnen Fähigkeiten zu bewerten?" Die Antworten ergaben ein spezifisches Relevanzprofil des betreffenden Studiengangs. Das linke Schaubild zeigt die Studierenden-Antworten, rechts sind die Lehrenden-Antworten abgebildet (jeweils mit durchgezogener Linie). Nach der Bewertung der Wichtigkeit folgte die zweite Frage: "Wie stark sind Ihrer Meinung nach diese Fähigkeiten im Studiengang, also in der Realität, gefördert worden?" Die Antworten sind als gestrichelte Linie dargestellt.

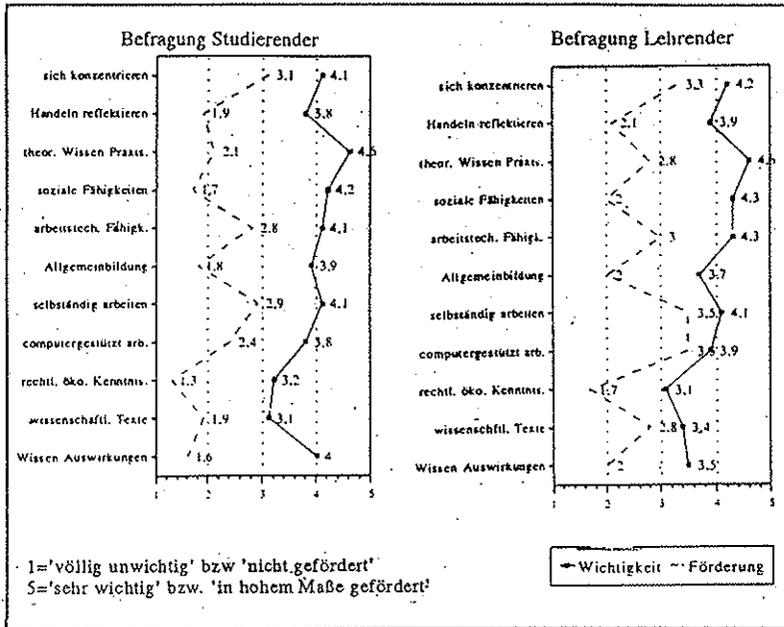
Graphik I: Erwerb von Qualifikationen durch das Studium  
(Mittelwertprofil I)



Quelle: IZHD Bielefeld, Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Es fällt zunächst in Graphik I und II einmal auf, daß die Bewertung der Wichtigkeit anzustrebender Fähigkeiten höher ausfällt als die Realisierung. Das ist der häufig anzutreffende Unterschied von Theorie und Praxis und muß allein noch nicht beunruhigen. Allerdings beurteilen die Studierenden die *Realisierung* im Studiengang deutlich skeptischer als die in dieser Hinsicht optimistischeren Lehrenden.

Graphik II: Erwerb von Qualifikationen durch das Studium  
(Mittelwertprofil II)



Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Das entscheidende Ergebnis lautet jedoch, daß die Beurteilung durch die Studierenden und die Beurteilung durch die Lehrenden fast gleich ausfällt. In anderen Fachbereichen gleichen sich die Profile sogar bis in die Dezimalstelle. Für uns bedeutet dies, daß die Studierenden in ihrer Urteilsfähigkeit und Beobachtungsfähigkeit häufig unterschätzt werden. Anders ist es nicht zu erklären, daß die Studierenden zu den absolut gleichen Urteilen wie die Lehrenden in diese wichtigen Fragen ihres Studiums kommen.

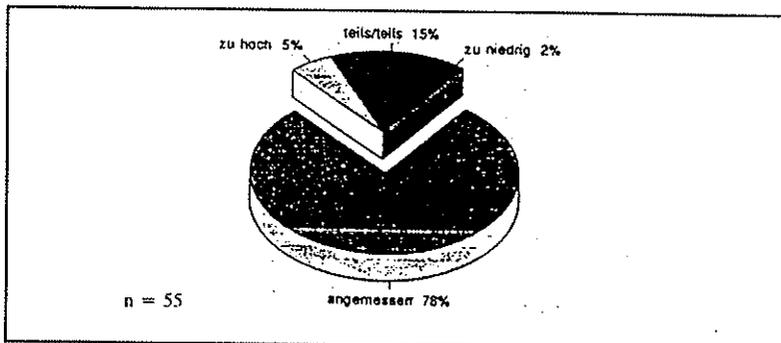
Die Differenz zwischen Anspruch und Realität bietet natürlich Ansatzpunkte für Fachbereichsdiskussionen und für praktisches Handeln. Gerade der viel diskutierte Bereich der Schlüsselqualifikationen findet - trotz aller verbalen Beteuerung seiner Relevanz - kaum Eingang in die praktische Studienreform. Die hier gewonnenen Ergebnisse lassen darüber diskutieren, in welchen Kon-

texten des Studiengangs diese Qualifikationen erworben und wo und auf welche Weise sie verstärkt werden können.

## 5.2 Prüfungsanforderungen, insbesondere Klausuren

Ein anderes Beispiel: Die Lehrenden wurden gefragt, ob die Prüfungsanforderungen ihrer Meinung nach angemessen seien. 78 % haben geantwortet: ja, sie seien angemessen; das Thema Prüfung und seine Ausprägung war entsprechend Graphik III für mehr als drei Viertel der Antwortenden kein Problem. Wie anders aber sah die Prüfungsrealität dann aus (vgl. Graphik IV - IX).

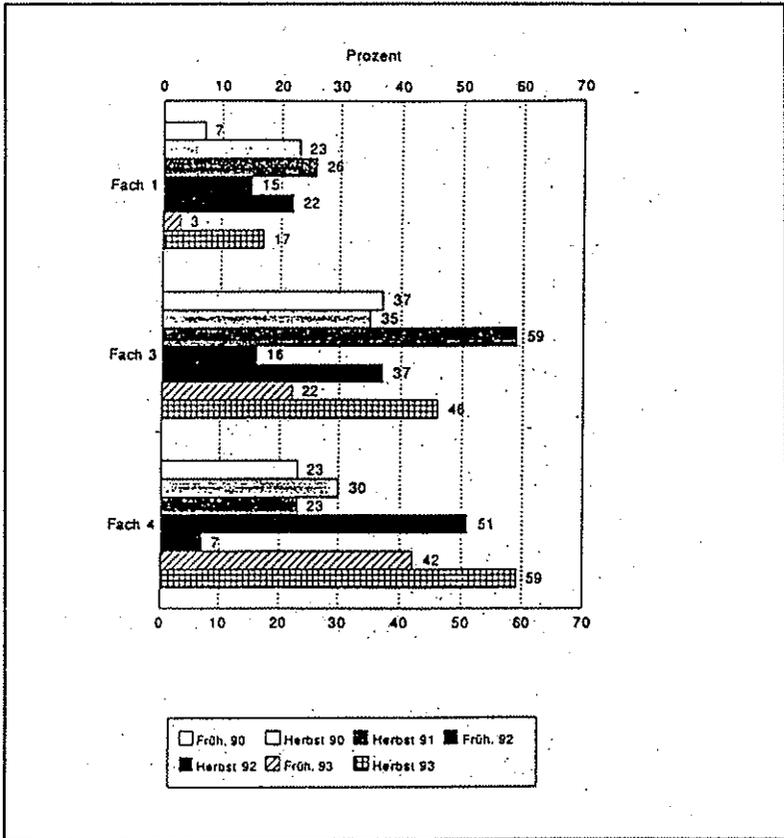
*Graphik III: Angemessenheit der Prüfungsanforderungen  
Befragung Lehrender*



*Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten*

Es wurde dann für den Fachbereich eine bis dahin nicht vorhandene Prüfungsstatistik aufgebaut. In Graphik IV handelt es sich um die Durchfallquoten bei Pflichtklausuren im Vordiplom eines Studiengangs im Bereich Natur- und Technik-Wissenschaften. Die "Päckchen" sind Prüfungsgebiete, die einzelnen Zeilen bzw. Balken sind Prüfungstermine.

Graphik IV: Durchfallquoten bei Pflichtklausuren  
(Vordiplom)

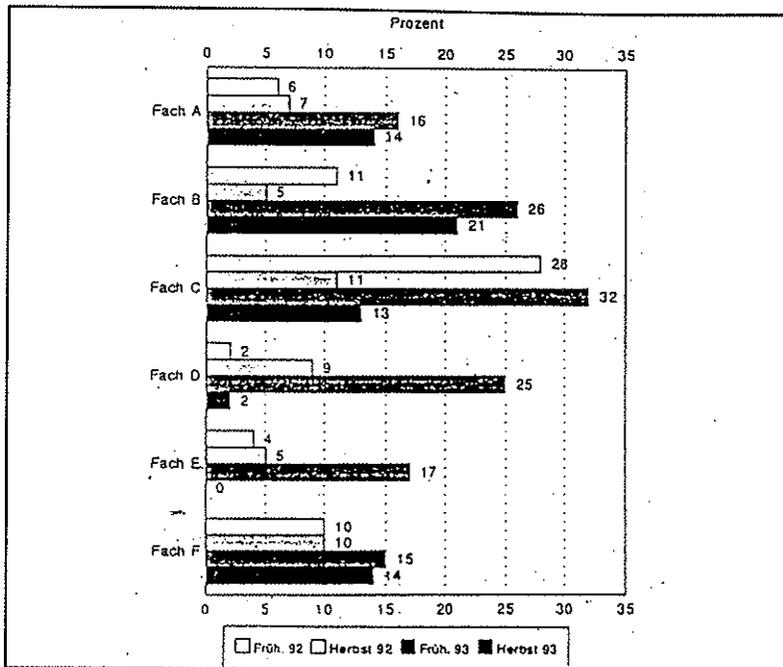


Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt von Lehrberichten

Das Ergebnis zeigt z.B., daß im letzten Prüfungsgebiet Studierende im gleichen Prüfungsgebiet am gleichen Fachbereich, je nachdem, welchen Prüfungstermin sie bekamen, und das heißt doch, welches Glück oder Pech sie hatten, eine Wahrscheinlichkeit von 16 % Durchfallquote oder auch eine

Wahrscheinlichkeit von 59 % Durchfallquote im gleichen Prüfungsgebiet am gleichen Fachbereich erwischen konnten. In Modifikationen wiederholt sich dann in den anderen Gebieten, ob jemand hier mit 3 % Durchfallquote zu rechnen hat oder mit 26 %. Für Statistiker sei hinzugefügt, es handelt sich nicht etwa um sehr kleine Fallzahlen, die dann zu großen Veränderungen führen. Vielmehr sind es relativ hohe Fallzahlen, die Gründe liegen also woanders. In dieser Weise wurden alle Prüfungsgebiete des Studiengangs durchgespielt. Dort schwankten die Quoten zwischen 5 % und 46 % oder 7 % und 59 %, je nach Termin.

Graphik V: Durchfallquoten bei Pflichtklausuren (Hauptstudium)



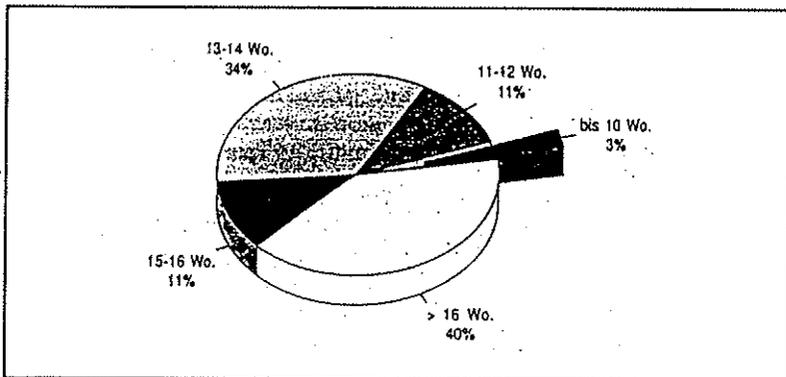
Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Im Hauptstudium ergab sich genau das gleiche Bild: große Unterschiede. Es war also keineswegs so, daß sich die Situation im Hauptstudium geändert hätte, weil die schwächeren Studierenden "ausgesiebt" worden wären. Als Haupterklärung stellte sich heraus: Die Schwankungen waren abhängig davon, welcher neuingestellte Assistent im Fachbereich die Klausur gestellt hatte. Diese Aufgabe wurde herumgeschoben und, das ergab das Gespräch im Fachbereich, die Hauptsprünge ergaben sich dann, wenn die Stellung der Klausuren an einen neuen Kollegen übergeben wurde. Schwankungen nach oben oder nach unten waren dann eben der Unerfahrenheit des Kollegen zu danken. Daraufhin änderte der Fachbereich sofort seine Klausurenpraxis.

### 5.3 Anforderungen und Zeitaufwand für Studien- und Diplomarbeiten

Ein anderes Ergebnis: Die Studierenden sollten in einer anonymen Befragung angeben, wie sie den Zeitaufwand für die in diesem Studiengang zentrale Studienarbeit einschätzen. Die Vorgabe für die Bearbeitungszeit im Fachbereich beträgt 10 Wochen. Von den Studierenden, die noch bei der Anfertigung der Studienarbeit waren, meinten ganze 3 %, in der vorgegebenen Zeit fertig zu werden! Die weiteren Schätzzahlen vor Abschluß der Arbeit sind der Graphik zu entnehmen.

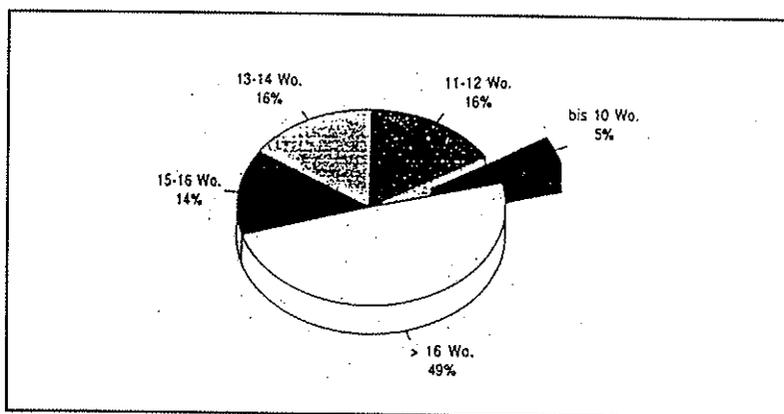
Graphik VI: Erwarteter Zeitaufwand für eine Studienarbeit in Wochen  
(Studienarbeit noch nicht abgeschlossen (n = 35))



Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Aus der Befragung derer, die diese Studienarbeit bereits abgeliefert hatten, ging im gleichen Fachbereich hervor: In der vorgegebenen Zeit waren nur 5 % fertig! 49 % brauchten mehr als 16 Wochen! Die weitere Verteilung ist Graphik VII zu entnehmen.

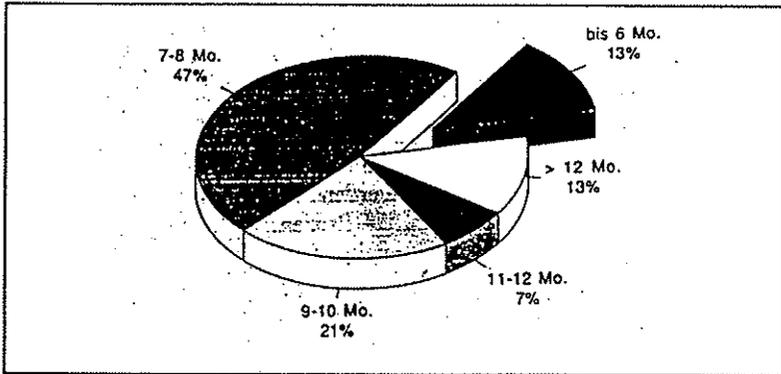
Graphik VII: Zeitaufwand für eine Studienarbeit in Wochen  
(Studienarbeit abgeschlossen (n = 63))



Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Diese Ergebnisse haben den Fachbereich beunruhigt. Außerdem wurden die Diplomanden sowie die frisch Examierten nach der Dauer ihrer Diplomarbeit gefragt. Diejenigen, die noch bei der Erstellung ihrer Arbeit waren, schätzten die Anfertigungsdauer bis zur Abgabe. Nur 13 % glaubten, in der vorgeschriebenen Zeit von sechs Monaten fertig zu werden (vgl. Graphik VIII, S. 330)!

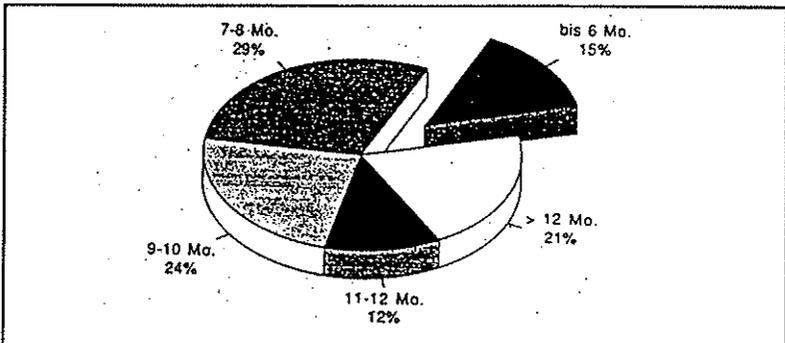
Graphik VIII: Erwarteter Zeitaufwand für eine Diplomarbeit in Monaten  
(Diplomarbeit noch nicht abgeschlossen (n = 72))



Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Darüber hinaus wurden diejenigen befragt, die ihre Diplomarbeit bereits abgegeben hatten. Es kam heraus, daß ganze 15 % in der vorgegebenen Zeit fertig geworden waren! 21 % brauchten mehr als das Doppelte der vorgegebenen Zeit (vgl. Graphik IX).

Graphik IX: Zeitaufwand für eine Diplomarbeit in Monaten  
(Diplomarbeit abgeschlossen (n = 34))

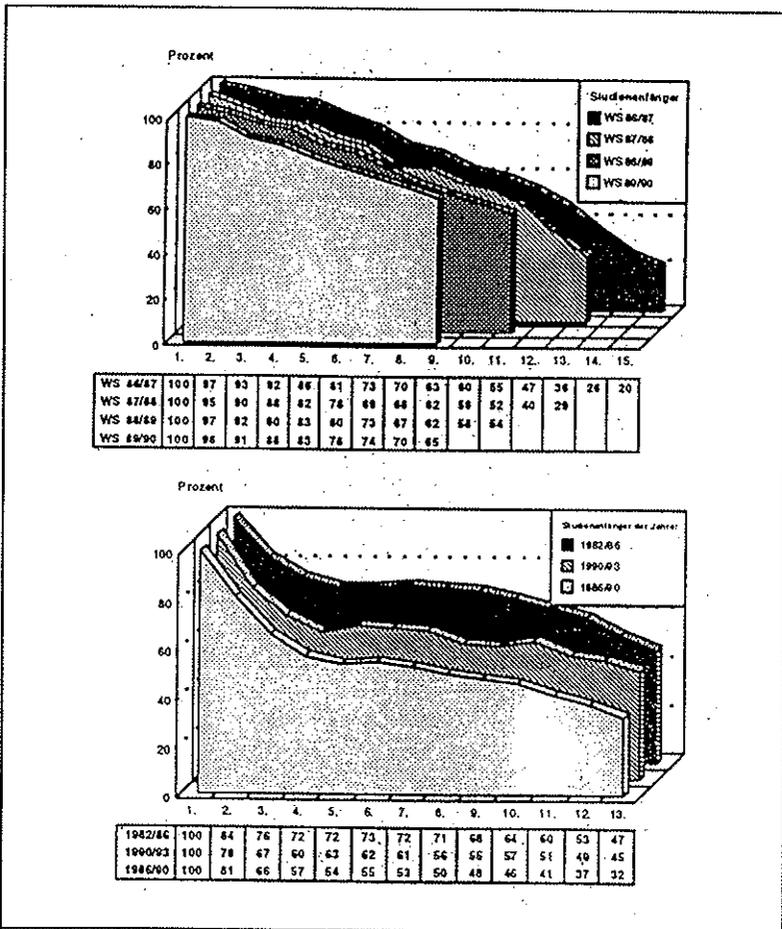


Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

#### 5.4 Zur Entwicklung des Studienerfolgs, ablesbar in Jahrgangskohorten

Abschließend seien Ergebnisse des Lehrberichtsprojekts der Bielefelder Projektgruppe am Studienverlauf von vier Jahrgangskohorten demonstriert. Die jüngste Kohorte befindet sich zum Erhebungszeitpunkt erst im neunten Semester.

Graphik X: Entwicklung der Bestandszahlen in Jahrgangskohorten



Quelle: IZHD Bielefeld. Kooperationsprojekt Erprobung von Lehrberichten

Die Angaben unter der Graphik X zeigen die Bestandszahlen der Studierenden in Prozent, bezogen auf das erste Semester. Wanderungsbewegungen im Studienverlauf (Zuwächse und Abgänge durch Fach- und Hochschulwechsel) können mangels Individualstatistik in der Bundesrepublik nicht nachvollzogen werden. Sie werden - wie üblich - in einem "black-box-Modell" als annähernd ausgeglichen unterstellt; es handelt sich im Ergebnis also um Näherungswerte, die dem Fachbereich (trotz dieser Einschränkung) wichtige Rückschlüsse erlauben.

Die hier rekonstruierten Studienverläufe waren den Fachbereichen vollständig neu. Die beiden Graphiken zeigen zwei verschiedene Studiengänge. An dem oberen Schaubild ist bemerkenswert, daß zunächst einmal ein Einschnitt nach dem ersten Semester zu erwarten wäre. Das ist jedenfalls der normale Studienverlauf. Denn nach dem ersten Semester entdecken die ersten Studierenden, daß sie einen falschen Studiengang gewählt haben und korrigieren das. Ein merklicher Einschnitt ist aber in diesem Studiengang nicht feststellbar. Der nächste erwartbare Einschnitt läge nach dem vierten Semester, nach dem Vordiplom. Hier wäre zu erwarten, daß noch einmal eine deutliche Revision der Entscheidung stattfindet. Auch das hat in diesem Studiengang aus dem Bereich der sog. harten Fächer nicht stattgefunden; es zeigt sich ein kontinuierlicher Abfall. Der Fachbereich überlegt sich jetzt, ob es sinnvoll ist, wenn eine kontinuierliche Abnahme bis in hohe Semester stattfindet; stattdessen müßte ein Klärungsbedarf relativ früh im Studiengang verankert werden, um dann die verbleibenden Studierenden mit größerer Aussicht auf Erfolg und mit größerer Förderung durch das Studium hindurchzubringen, statt eine Sickerentscheidung in hohen Semestern zu provozieren.

Für den zweiten Studiengang ist eine starke Abnahme der Studierenden im ersten Semester (zwischen 16 % und 22 %) und weitere, aber abflachende Verluste im zweiten und dritten Semester (zwischen 8 % und 15 %) und dem dritten und vierten Semester (zwischen 4 % und 9 %) kennzeichnend. Vom vierten bis neunten Semester sind nur noch geringe Verluste (z.T. sogar Wanderungsgewinne) zu verzeichnen. Die Zahlen jenseits des neunten Semesters sind dann allerdings zu hoch, wenn im 12. Semester noch die Hälfte und selbst im 13. Semester noch zwischen einem Drittel und knapp der Hälfte der Bestandszahlen der Anfängerjahrgänge immatrikuliert ist. Da die jüngste Jahrgangskohorte sich in ihrem Verlauf deutlich von den beiden früheren Jahrgängen unterscheidet, wäre a) nach Ursachen (wie Studiengangsorganisation, Arbeitsmarktlage etc.) zu suchen und b) festzustellen, ob sich diese positive Entwicklung weiter stabilisiert hat.

Die wiedergegebenen Beispiele zeigen nur einen winzigen Ausschnitt aus einer Fülle von Material (z.B. auch Studienerfolgsquoten), das in diesen Projekten den Fachbereichen präsentiert werden kann. Verschiedene Fachbereiche haben sich mit dem Bericht in eine (z.T. 2-tägige) Klausur begeben, um sich gründlich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und Folgerungen daraus ziehen zu können. Derartige Prozesse will die Projektgruppe durch ihren Ansatz anregen.

## 6 Resümee

Das hier vorgestellte Evaluationsmodell einer Organisationsberatung durch Hochschulexperten in enger Kooperation mit den Betroffenen ist an mittlerweile 21 Fachbereichen in 18 verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen von Philosophie bis Elektrotechnik erprobt worden. Es hat sich für Analyse- und Veränderungsprozesse sowie Berichte in Fachbereichen nach den Kriterien der Verfahrensökonomie, d.h. des Personal-, Zeit- und Mittelaufwandes als überaus leistungsfähig erwiesen. Das Instrumentarium zeigte seine volle Tauglichkeit für das Fächerspektrum an Universitäten und Fachhochschulen. Alle Zielgruppen (vgl. Abschnitt 2) können - wenn der Fachbereich das wünscht - umfassend informiert werden. Von den kooperierenden Fachbereichen wurde der außerordentliche Nutzen des Verfahrens und Berichts für die Weiterentwicklung des Fachbereichs und für weitere Reformen hervorgehoben, auch im Vergleich zu anderen Verfahren, die zum Teil in den gleichen oder benachbarten Fachbereichen erprobt worden waren. Wenn diese Vorteile mit Nachteilen oder Kompromissen in der Informationsausbeute erkauft werden müßten, wäre das Modell noch einmal kritisch zu bewerten. Da es aber von allen bekannten Modellen gleichzeitig die höchste Informationsausbeute und das höchste Veränderungspotential aufzuweisen hat, ist es notwendig, die sich zur Zeit gerade ausprägende öffentliche Diskussion in Deutschland zu revidieren. Mit Ausnahme der LRK NRW legen sich die Hochschulrektorenkonferenz und (allem Anschein nach) auch der Wissenschaftsrat auf "peer review" als einzigem empfohlenen Evaluationsmodell fest. Dies liegt wohl daran, daß im größten Teil der öffentlichen Debatte über Hochschulevaluation in Deutschland die Imitationen des niederländischen Modells überwiegen (vgl. den sog. Nord-Verbund der Universitäten Oldenburg, Bremen, Hamburg, Kiel, Rostock, die Empfehlungen der HRK sowie die Überlegungen des Wissenschaftsrats). Gegenüber dieser Methodik der Datenerzeugung (Selbstbericht der Fachbereiche nach Checkliste) und dem Personal-, Zeit- und Mittelaufwand für peer-review sind aber

erhebliche Bedenken angebracht.<sup>1</sup> Obwohl in den mittlerweile beschlossenen (HRK/LRK NRW) oder noch in der Beratung befindlichen (Wissenschaftsrat) Empfehlungen - übereinstimmend mit dem vorliegenden Modell - davon ausgegangen wird, daß die Evaluation sich in erster Linie nach innen, an den Fachbereich richtet, werden doch methodisch, in der Art der Datenerhebung, nicht die richtigen Konsequenzen gezogen. Man könnte sagen, der Aufwand (und die Sorgfalt) bei der primären Informationsgewinnung ist zu gering, der Aufwand für eine externe Bewertung dann auf schwankender Informationsgrundlage zu groß.<sup>1</sup>

Angesichts der Schwächen, die ein nach einer Check-Liste angefertigter Selbstbericht aufweist (bisher überwiegend als Erfahrungsbericht ohne ausreichende Datenerhebung) und angesichts des Personal-, Zeit- und Kostenaufwandes des peer-review-Modells ist es schwer nachvollziehbar, warum in Deutschland statt einer Imitation des niederländischen Modells nicht an mehr Stellen eigene Wege gegangen worden ist.

Ein Grund für derartige Tendenzen liegt in der verbreiteten Überzeugung, daß (angeblich) nur Fachkollegen die Situation eines Fachbereichs und die Qualität seiner Lehrleistungen beurteilen können. Daraus scheint zu folgen, daß Fachfremde, also auch Experten der Hochschulforschung einschließlich der Lehr-/Lernforschung, die Situation nicht beurteilen können. Diese Überzeugung übersieht, daß (zum Vergleich, nicht zur direkten Übertragung) das Modell der Unternehmensberatungen in der erfolgsorientierten Realität der freien Wirtschaft sich bestens bewährt hat, obwohl die Unternehmensberater selbst weder Maschinen, noch Waschmittel, noch Marmelade produzieren (wie die jeweils analysierten Betriebe), sondern Informationen erzeugen. Diese Überzeugung übersieht auch, daß die zweite Evaluationsinstanz (die externe Expertenkommission) in erster Linie eingeführt worden ist, um den Selbstbericht des Fachbereichs in seinen Informationen und Schlußfolgerungen kritisch zu überprüfen, weil der Auskunftsbereitschaft des jeweiligen Fachbereichs und seiner Fähigkeit zur Selbstkritik nicht ganz vertraut wird.

Schließlich mag noch die Vorstellung Pate gestanden haben, die externe Kommission könne Sachwalter objektiver Qualitätsmaßstäbe sein und deren Erfüllung bestätigen. Aber eine nähere Betrachtung des Qualitätsbegriffs zeigt seine Vieldimensionalität, und eine Prüfung der internationalen In-

---

<sup>1</sup> Zu einem kritischen Vergleich der zur Zeit erprobten Evaluationsmodelle vgl. meinen Aufsatz: "Qualitätssicherung in Fachbereichen - ein erster Modellvergleich", der im Heft 1/96 der Zeitschrift "Das Hochschulwesen" erscheinen wird.

diktorenentwicklung zeigt, daß eine objektive Meßbarkeit solcher Maßstäbe ausscheidet (vgl. *Webler/Domeyer/Schiebel 1993*).

Wenn also der Aspekt der Selbstaufklärung des Fachbereichs, des Selbstberichts und der Darstellung *eigenen* Profils, *eigener* Ziele und Wertentscheidungen, also *eigener*, für richtig gehaltener Qualitätsmaßstäbe im Vordergrund steht, dann kommt es nicht primär auf eine externe Kommission an, sondern darauf, daß der Fachbereich eine optimale Informationsbasis für die eigene Auseinandersetzung mit seiner Fachbereichsrealität gewinnt, m.a.W., daß auf einer zuverlässigen Methodenbasis nach den Maßstäben professionell vorgehender empirischer Hochschulforschung die richtigen Fragen gestellt und die Daten nach den Regeln empirischer Sozialforschung interpretiert werden. Die Hochschulforscher sorgen schon in der ersten Stufe, der Datenerhebung, und nicht erst in einer Sekundärüberprüfung anläßlich eines externen Kommissionsbesuchs (wenn die meisten Informationsmängel nicht mehr behebbar sind) dafür, daß der Fachbereich nicht wesentliche Aspekte seiner Realität unbeleuchtet läßt. Eine solide Datenbasis ist natürlich nicht nur eine Frage der Methoden, sondern vor allem auch einer detaillierten Feldkenntnis in der Lehr- und Lernforschung, aufgrund derer die "richtigen" Fragen gestellt werden können. Insofern gibt es Unterschiede nicht nur in der Aufklärungs- und Veränderungsqualität der Modelle, sondern auch Qualitätsunterschiede der die Evaluation durchführenden Gruppen, die das Ergebnis entscheidend beeinflussen. Aufgrund ihrer Expertise und Vergleichsmöglichkeiten schlagen die Hochschulforscher weitere Schritte vor, die sich an den Zielen des Fachbereichs selbst orientieren und mit denen sich der Fachbereich auseinandersetzen kann.

Im Unterschied zum Modell des "peer-review" bleibt der Fachbereich nicht nur "Herr des Verfahrens", sondern es werden auch keinerlei Wertigkeiten von außen übergestülpt. In dem hier vorgestellten Modell der Organisationsberatung wird der Fachbereich an seinen eigenen Zielen, dem eigenen Profil, eigenen Qualitätsvorstellungen gemessen. Diese eigenen Maßstäbe unterliegen dann der üblichen prüfenden Diskussion in der Fachgemeinschaft. Auch wird nicht ein Bericht der externen Fachkollegen veröffentlicht (wie in fast allen Modellen des peer-review), sondern der Fachbereich fällt selbst die Entscheidung, ob er den (mit ihm sorgfältig diskutierten) Bericht der Organisationsberater entweder unverändert veröffentlichen will, eine reduzierte Fassung davon oder gar nichts. Genau diese Selbstkontrolle über die Darstellung des Fachbereichs nach außen wird - wie der Verfasser in zahlreichen internationalen Kontakten feststellen konnte - gewünscht und ist dann vertretbar, wenn der Fachbereich sich vorher umfassend und kritisch über seine eigene Situation Rechenschaft abgelegt hat.

Sicherlich besteht Einigkeit darüber, daß Veränderungen nur stattfinden werden, wenn die Betroffenen selbst von deren Notwendigkeit überzeugt sind. Anders kann die Verwirklichung im "Alltag der kleinen Schritte" ohnehin nicht gelingen. Deshalb sind alle Evaluationsmodelle daran zu messen, ob es ihnen gelingt, optimale Aufklärung des Fachbereichs mit Kommunikationsprozessen der Fachbereichsmitglieder zu kombinieren, die die Veränderungen auf einer soliden Informationsbasis herbeiführen.

Das Bielefelder Modell der Organisationsberatung erzeugt schon im Prozeß des Entstehens der Daten und des Lehrberichts Kommunikationsprozesse, aus denen die Fachbereichsmitglieder verändert hervorgehen. Das hält auch nach Vorlage des Berichts an: Immer mehr Fachbereiche, denen der Evaluationsbericht vorliegt, gehen in Klausur, um intensiv die erforderlichen Veränderungen zu beraten und im Wege der Selbstverpflichtung zu vereinbaren.

Es gibt weitere wichtige Unterschiede zu den anderen Evaluationsmodellen: Neben der bisher nur hier gesicherten breiten Datenerhebung nach den Ansprüchen empirischer Sozialforschung unterscheidet ein - wie wir meinen, entscheidendes - Merkmal das Bielefelder Modell von allen anderen Evaluationsmodellen: Der Bericht stellt nicht nur "Befunde" dar, er mündet vor allem in ein Schlußkapitel, das als Beschlußvorlage für den Fachbereichsrat konkrete Konsequenzen aus den Befunden zieht und zu seiner Selbstverpflichtung dient. Das ist sehr viel mehr als die Entgegennahme von Änderungsempfehlungen im peer-review.

## 7 Ergebnisse aus den Projekten

Webler, W.-D./V. Domeyer/B. Schiebel: Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; Bd. 107, hg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft). Bonn 1993.

Webler, W.-D.: Qualität der Lehre als Gegenstand staatlicher Steuerung. In: Ayla Neusel/Ulrich Teichler/Hellmut Winkler (Hg.): Hochschule - Staat - Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag, Frankfurt/M. 1993, S. 246 f.

Webler, W.-D./V. Domeyer/B. Schiebel: Lehrberichte als Teil der Organisationsentwicklung, Bilanz der Erprobung an sechs Fachbereichen. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, hg. v. Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). Bonn 1995

Webler, W.-D./Domeyer, V./Scharlau, I./Schiebel, B.: Lehrbericht über die Abt. Philosophie der Universität Bielefeld. Bielefeld 1995.

Webler, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B.: Lehrbericht über die Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Bielefeld 1995.

Dies.: Lehrbericht über den Fachbereich Elektrotechnik I der FH Gießen-Friedberg. Bielefeld 1995.

Dies.: Lehrbericht über den Fachbereich Elektrotechnik der TU Braunschweig. Bielefeld 1994.

Dies.: Lehrbericht über den Fachbereich Bauingenieur- und Vermessungswesen der TU Braunschweig. Bielefeld 1994.

Dies.: Lehr- und Studienbericht über den Fachbereich Bauingenieurwesen der FH Frankfurt/M. (Evaluationsbericht) Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht über den integrierten Studiengang Sozialwesen der Universität GH Kassel. (Evaluationsbericht) Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht über den integrierten Studiengang Architektur, Stadtplanung, Landschaftsplanung der Universität GH Kassel. (Evaluationsbericht) Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht über den Fachbereich Technisches Gesundheitswesen der FH Gießen-Friedberg. (Evaluationsbericht) Bielefeld 1995.

Dies.: Lehrbericht über den Fachbereich Weinbau und Getränketechnik der FH Wiesbaden. Bielefeld 1995.

Dies.: Lehrbericht über den Fachbereich Information und Dokumentation der FH Darmstadt. Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht für den Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Aachen. (Evaluationsbericht). Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht für den Fachbereich Versorgungs- und Entsorgungstechnik, FH Gelsenkirchen (Evaluationsbericht). Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht für den Fachbereich Elektrotechnik der Märkischen FH Iserlohn, Abt. Hagen (Evaluationsbericht). Bielefeld 1995.

Dies.: Lehr- und Studienbericht für den Fachbereich Maschinenbau der FH Bochum (Evaluationsbericht): Bielefeld 1995.

Dies.: Lehrberichte als Teil der Organisationsentwicklung. (hrsg.v. BMBF), erscheint Bonn 1996.

### Literaturverzeichnis

*Richter, Roland (1991):* Qualitätsevaluation von Lehre und Forschung an den Universitäten der Niederlande. In: Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 90). Weinheim. Anton I. Vroeijensteijn (1993): Qualitätssicherung basiert auf Selbstbeurteilung und Expertenkritik. Erfahrungen an niederländischen Universitäten mit der externen Qualitätsbeurteilung. In: Praxiserfahrungen und Methodenhinweise. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/93, S. 407;

Roland Richter (1991): Verfahren der Qualitätsevaluation in der Lehre an den niederländischen Hochschulen und erste Erfahrungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/91, S. 85

*Webler, Wolff-Dietrich (1993):* Qualität der Lehre als Gegenstand staatlicher Steuerung. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich; Winkler, Hellmut: (Hrsg.): Hochschule - Staat - Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 246 f.

*Webler, W.-D.; Domeyer, Volker; Schiebel, Bernd (1993):* Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (Studien zu Bildung und Wissenssch 107, hrsg.v.BMBW), Bonn

*Webler, W.-D.; Domeyer, V.; Schiebel, B. (1993):* Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 107, hrsg. v. BMBW), Bonn

*Webler, W.-D.; Domeyer, V.; Schiebel, B.:* Lehrberichte als Teil der Organisationsentwicklung. (Hrsg. v. BMBF), erscheint 1996

*Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989):* Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich, Symposium der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn. 23/24. Juni 1988; (Dokumente zur Hochschulreform 65/1989), Bonn

### Anschrift des Verfassers:

Dr. Wolff-Dietrich Webler  
Universität Bielefeld  
Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik  
Universitätsstr. 25  
33615 Bielefeld