

**Evaluation der Lehre in Deutschland -
eine hochschulpolitische Aufgabe
mit Vergangenheit und Zukunft**

Margret Bülow-Schramm
Reiner Reisert

Die Frage nach der Qualität der Lehre und deren Evaluation ist kein neues Thema. Im Laufe der Zeit haben sich jedoch die Zielsetzungen, die Instrumente und das methodische Vorgehen verändert. Hierauf geht der vorliegende Beitrag nach einem zunächst einführenden geschichtlichen Rückblick über die letzten 30 Jahre ein. Schließlich gibt der Autor auch einen Ausblick auf die voraussichtliche Entwicklung der Evaluation der Lehre.

Das Thema Evaluation der Lehre hat Konjunktur. Im Ausland bereits fest etabliert¹, hat der Evaluationsboom zu Beginn der 90er Jahre mit einer leichten zeitlichen Verzögerung auch Deutschland erreicht². Evaluation der Lehre wird von der Öffentlichkeit gefordert und steht inzwischen auf den Tagesordnungen der Ministerien, Hochschulen und Fachbereiche.

Vor allem die studentische Lehrbeurteilung oder Veranstaltungskritik ist inzwischen hoffähig geworden: als Mittel zur Verbesserung der Lehre ist sie gefragt - eingebettet in das Thema Evaluation soll sie Transparenz in den Lehralltag bringen und so den Anreiz, ja die Notwendigkeit schaffen, daß der/die HochschullehrerIn in ihren Lehrveranstaltungen ihr Bestes geben.

In dieser Einbettung ist studentische Veranstaltungskritik Mittel zum Zweck, die Berufsauffassung der HochschullehrerInnen zu kritisieren. Denn "Viele Hochschullehrer vernachlässigen ihre Lehr- und Dienstaufgaben z.T. sträflich: eine Art organisierter Verantwortungslosigkeit... Professoren reden zwar über ihre Kollegen schlecht, aber sie würden das Problem nur bei Wein und Brezeln, niemals öffentlich ansprechen, da sie gemeinsam vom Korpsgeist profitieren. Sie reden über die Qualität der Studierenden, über Studienordnungen, Ausstattung und Studienzeiten - nicht aber darüber, daß sie für die Motivationskrise an den Hochschulen mitverantwortlich sind."³

Die Veranstaltungsbeurteilung ist die bisher gängigste Form der Lehrevaluation in Deutschland, wenn auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens und des Erkenntnisgewinns nicht unumstritten. Ihr Handlungsfeld ist die einzelne Lehrveranstaltung. Das jüngste Kind der Evaluationsdiskussion sind die

¹ Siehe Holtkamp, R.; Schnitzer, K. (Hrsg.): Evaluation des Lehrens und Lernens, Ansätze, Methoden, Instrumente - Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Hannover 1992. (Hochschulplanung 92).

² Siehe Teichler, U.: Analyse der Berufswege von Hochschulabsolventen - Anstöße für die Studienreform? In: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Programm zur Verbesserung der Lehre an den Hessischen Hochschulen. Wiesbaden. (Schriftenreihe Hochschulen 6), S. 47.

³ Siehe Peter Grottian in der Frankfurter Rundschau vom 14.11.1991, Seite 17.

Lehrberichte.¹ Sie sind u.a. ein Versuch, die Evaluation auf den gesamten Studienverlauf sowie den Lehr- und Studienbetrieb einschließlich der Struktur und Rahmenbedingungen auszuweiten. Durch Lehrberichte soll die Selbstevaluation in den Hochschulen und Fachbereichen angestoßen werden und der Öffentlichkeit Rechenschaft über eine effiziente und effektive Ausbildung gegeben werden.

Die Qualität der Lehre zu hinterfragen ist kein neues Thema. Anspruch und Forderung nach einer guten qualitativen Lehre war, ist und wird eine zentrale Aufgabe der Hochschule bleiben. Allerdings ändern sich die Verfahren und Methoden, mit denen geprüft wird, ob die Hochschule dieser Aufgabe noch gerecht wird.

In Abhängigkeit von den jeweiligen historischen und strukturellen Gegebenheiten muß die Frage nach der Qualität der Lehre immer wieder neu gestellt und auch selbst evaluiert werden. Es erscheint deshalb zunächst notwendig, an die geschichtliche Entwicklung der Evaluation in den letzten 30 Jahren in Deutschland zu erinnern, um den heutigen Standort in der Evaluationsdebatte besser verstehen zu können. Im Lichte des Rückblickes wird anschließend darauf eingegangen,

- welche Evaluationskonzepte in Deutschland z.Zt. vorherrschen,
- wer, was und mit welcher Zielsetzungen evaluiert,
- welche Instrumente und welches methodische Vorgehen eingesetzt werden und
- welche Erfahrungen bisher gemacht worden sind.

Angesprochen wird außerdem, welche Konflikte zwischen Zielen und Methoden in der Anlage der Evaluationskonzepte bestehen, und ob in erster Linie noch allein die Verbesserung des Lehrens und Lernens im Vordergrund steht.

¹ Siehe Webler, W.-D. u.a.: Lehrberichte, empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 107).

Lehrevaluation in historischer Sicht

Die derzeitige Diskussion um die Lehrevaluation hat eine längere Geschichte. Drei Entwicklungsschübe sind zu erkennen, die das Auf und Ab in den letzten drei Jahrzehnten bei der Lehrevaluation in der Bundesrepublik prägten.

Ein erster wichtiger Vorläufer für die zur Zeit laufende Debatte zur Evaluation der Lehre waren die studentischen Vorlesungsrezensionen und -kritiken Mitte bis Ende der 60er Jahre. Für die 68er Studenten waren Vorlesungsrezensionen ein Mittel zur Mobilisierung, um die inhaltliche Auseinandersetzung über die Lehre voranzutreiben. Deshalb stand im Mittelpunkt der meist individuell verfaßten Veranstaltungskritiken die Analyse der Lehrinhalte, insbesondere bezogen auf ihre gesellschaftliche Relevanz und ihren Bezug auf die Lebens- und Lernsituation der StudentInnen.

Diese Form der Auseinandersetzung mit Lehre hatte wie heute die Verbesserung der Lehre - damals allerdings als Teil einer Umstrukturierung des gesamten Universitätsbetriebes - zum Ziel und führte punktuell zu spontan gebildeten "Gegenunis", die für einige Tage den gesamten Universitätsbetrieb ersetzten.

Paradigmatisch waren diese Rezensionen in ihren Kriterien für die Veranstaltungskritiken, in denen sich die Wissenschaftsauffassung der kritischen Studenten bzw. ihrer Protagonisten widerspiegelte. Ansonsten waren sie auf den Einzelfall bezogen und beanspruchten nicht, flächendeckend oder in quantitativer Hinsicht repräsentativ zu sein. Dennoch wirkten sie für die folgenden Jahre als Initialzündung bei den Bemühungen, das Studium zu reformieren.

Mit der Entscheidung, Anfang der 70er Jahre hochschuldidaktische Zentren zu gründen, wurde der Versuch gestartet, Studienreform zu institutionalisieren - ebenso wie sich die Mitbestimmungsforderungen der Studenten in gesetzlich verankerter Drittelparität in den Selbstverwaltungsgremien niederschlugen. Diese Institutionalisierung des kritischen Potentials veränderte zwar den Charakter von Evaluation, machte sie aber nicht überflüssig. Von nun an stand der didaktischen Intention entsprechend das "Wie", nicht mehr das "Was" gelehrt und gelernt wird, im Mittelpunkt.

Viele der heute sogenannten "neuen" Instrumente und Methoden zur Evaluation

der Lehre wurden bereits damals entwickelt und erprobt. Dies gilt vor allem für das Evaluationsinstrument Fragebogen. In dem Tagungsband zur AHD-Tagung "Unterrichtskritik, Auswertung von Lehrveranstaltungen - Überprüfung eigener Praxis in Projekten" aus dem Jahre 1977, wie in den Hochschuldidaktischen Arbeitspapieren des IZHD/Hamburg aus den Jahren 1977 und 1978, sind die Erfahrungen mit der Lehrevaluation nachzulesen.¹

Konzentration auf die didaktischen Fragen und der Versuch, ein möglichst umfassendes und repräsentatives Bild aus der Sicht der Studenten über das Unterrichtsgeschehen zu erhalten, waren wichtige Ziele, die die Didaktiker mit den Lehrveranstaltungskritiken verfolgten. Die Hochschuldidaktiker hofften vor allem auf der Ebene der Lehrveranstaltung durch das studentische Feedback Ansatzpunkte zu finden, das Lehren und Lernen zu verbessern.

Wichtiger als die Überprüfung einzelner Lehrveranstaltungen wurde die Evaluation zahlreicher in den 70er Jahren gestarteter Reformmodelle und neu konzipierter Studiengänge. Durch die Evaluation sollten die studienreformerischen Maßnahmen abgesichert und der Nachweis erbracht werden, daß die anvisierten Ausbildungsziele auch erreicht wurden. Dies war nötig, weil schon Mitte der 70er Jahre die noch Anfang des Jahrzehnts herrschende Reformeuphorie durch die ungünstiger gewordenen Realisierungsmöglichkeiten verfliegen war.

In den 80er Jahren gerieten unter der Überlast Fragen der Qualität der Lehre sowie Ansätze einer inhaltlichen und didaktischen Studienreform immer mehr in die Defensive. Das Massenproblem und die Studiendauer bestimmten die Diskussion. Der Zustrom zu den Hochschulen hielt unvermindert an, und der erwartete Rückgang aufgrund der geburtenschwachen Jahrgänge ab 1985 blieb aus. Die Studentenzahlen stiegen weiter, wozu auch die sich verlängernden Studienzeiten beitrugen. Ein gangbarer Weg zur Entlastung der Hochschulen wurde daher in einer Reduzierung der Studienzeiten gesehen. Aber die Versuche, das Mengenproblem durch organisatorische, administrative und

¹ Siehe Huber, L. u.a. (Hrsg.): Auswertung - Rückmeldung- Kritik im Hochschulunterricht. Hamburg 1978, Band 1 und 2; Bülow, M. (Hrsg.): Evaluation I, Verfahren - Methoden - Erfahrungen zur Überprüfung universitärer Ausbildung, Hamburg 1977. (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 8); Meyer-Althoff, M. (Hrsg.): Evaluation II, Versuche und Erfahrungen mit Selbstevaluation. Hamburg 1978. (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 11).

rechtliche Maßnahmen in den Griff zu bekommen, schlugen weitgehend fehl, weil einerseits kaum Mittel für den personellen und materiellen Ausbau bereitgestellt wurden, andererseits die Ursachen für die höchst unterschiedliche - und keinesfalls immer zu lange - Dauer der Studienzeiten vor allem auf der Ebene der einzelnen Studiengänge nur unzureichend erforscht wurden.

Im Wintersemester 88/89 streikten Studierende und machten die Öffentlichkeit auf die Ausbildungsmisere aufmerksam. Der SPIEGEL stieß mit seiner Ranking-Studie (Dezember 1989 und Februar 1990) gleichfalls in die Wunde "Lehre". Wegen der leeren Kassen im Bildungshaushalt wuchs von außen der Druck auf die Hochschulen, einen eigenen Beitrag zur Sicherung der Ausbildungsqualität zu leisten. Neben einem Bündel struktureller Maßnahmen zur Aufwertung der Lehre schien die Lehrevaluation durch Studierende vielen Kritikern, darunter den Bildungspolitikern, ein möglicher und erfolgversprechender Weg, die Mängel im Lehrbetrieb identifizieren zu können und das Dunkel auszuleuchten, in das die Lehre im Hochschulalltag immer noch gehüllt war.

Die Idee, das studentische Feedback zur Verbesserung der Qualität der Lehre zu nutzen, stieß zunächst bei den Hochschulen vielfach auf abwartende Zurückhaltung oder gar Ablehnung. Das erste Echo auf den Entwurf des Aktionsprogramms "Qualität der Lehre" des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Wissenschaft und Forschung¹ belegt dies. Die Vorstellung von Studenten als Evaluatoren der Lehre schien einigen Hochschullehrern nicht mit der Lehrfreiheit vereinbar zu sein. Sie fürchteten ihre persönliche Lehrfreiheit - und damit die Autonomie der Lehre - könne durch das studentische Feedback gravierend eingeschränkt werden.

Doch die Lehrevaluation blieb zu Beginn der 90er Jahre auf der Tagesordnung. Einige Hochschulen übernahmen in dieser Situation eine Vorreiterfunktion. Sie begannen in eigenen Projekten die Qualität der Lehre zu hinterfragen² und flächendeckend Lehrveranstaltungen zu evaluieren. Neben diesen hochschulweiten und besonders öffentlichkeitswirksamen Evaluationsvorhaben gab es

¹ Siehe dazu Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" (Abschlußbericht). Düsseldorf 1991.

² Genannt seien hier nur stellvertretend TU Berlin, FU Berlin, Uni Bielefeld, Uni Bochum, Uni Kaiserslautern etc.

bereits eine Vielzahl von Evaluationsprojekten von Studierenden, Hochschullehrern und Didaktischen Zentren, die erst im Rahmen der Diskussion um die Qualität der Lehre einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurden¹. Inzwischen gibt es wohl kaum eine Hochschule, an der das Thema Lehrevaluation nicht diskutiert, Aktivitäten dazu geplant oder bereits durchgeführt werden.

Der kurze Rückblick zeigt, daß während der Zeiten "der Normallast" in den 60er und 70er Jahren die Studieninhalte und die angemessenen didaktischen Lehr- und Lernformen im Vordergrund standen. Lehrevaluation diente u. a. dazu, die Qualität der Ausbildung zu hinterfragen und um die studienreformerischen Ansätze zu rechtfertigen und abzusichern. Zu Beginn der 90er Jahre haben sich die Rahmenbedingungen für die Lehrevaluation grundsätzlich geändert. Die Hochschulen sind gezwungen, trotz Überlast und weitgehend stagnierender Finanzmittel Lehrevaluationen durchzuführen. Sie müssen gegenüber Staat und Gesellschaft nachweisen, daß sie im Bereich der Lehre alles tun, um den Lehr- und Lernerfolg zu gewährleisten. Dazu ist es erforderlich, nicht nur die didaktische Dimension der Qualität der Lehre zu evaluieren, sondern auch die inhaltliche und berufliche Relevanz der Ausbildung, die prozessuale und organisatorische Effizienz sowie den Ressourceneinsatz. Zusätzlich sind bei der Evaluation der Lehre der Wandel im Studienverhalten und die veränderten sozialen Rahmenbedingungen für die Studierenden zu berücksichtigen. Die Lehrevaluation ist damit zu einer multidimensionalen Aufgabe geworden.

Träger, Handlungsebene und Zielsetzungen der Evaluation

Fällt der Begriff Lehrevaluation, denkt man in der Bundesrepublik vor allem an Lehrveranstaltungsbewertungen. Träger vieler dieser Evaluationsaktivitäten waren und sind Studierende - entweder studentische Arbeitsgruppen, Fachschaften, politische Studentengruppen oder Asten. Aber auch einzelne Hochschullehrer haben in der Vergangenheit immer wieder ihre eigene Lehre bzw. ihre Lehrveranstaltungen (teilweise mit Unterstützung Didaktischer Zentren) evaluiert und das studentische Feedback zur Verbesserung ihrer Lehre genutzt.

¹ Siehe Reissert, R. (Hrsg): HIS-Dokumentation "Evaluation der Lehre", Teil 1 und 2 - Aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen. Hannover 1992.

Träger der besonders öffentlichkeitswirksamen hochschulweiten, **flächendeckenden** Evaluationsaktivitäten¹ sind in der Mehrzahl eigens dafür gebildete Projektgruppen, die mit dieser Aufgabe in der Regel durch die Hochschulleitung betraut worden sind. Vor allem für die größeren Evaluationsprojekte gilt, daß die Bereitschaft innerhalb der Hochschulen, Lehrveranstaltungen zu evaluieren, durch den Druck von außen² wesentlich beflügelt worden ist.

Zentrale Handlungsebene für die Mehrzahl der bisher durchgeführten Evaluationsaktivitäten in der Bundesrepublik ist die Lehrveranstaltung. Auf sie konzentriert sich bisher das Interesse. Die anderen möglichen Evaluationsebenen wie z.B. Studiengang, Fachbereich, Hochschule sind derzeit in der Praxis noch weitgehend unbearbeitet. Daher lassen sich die bisher durchgeführten Evaluationsaktivitäten kaum nach den Handlungs- bzw. Evaluationsebenen unterscheiden, sondern eher nach der Anzahl der einbezogenen Lehrveranstaltungen. Hierbei reicht die Spannweite von der Evaluation einer einzigen Veranstaltung bis hin zur hochschulweiten Einbeziehung möglichst aller Lehrveranstaltungen bei den hochschulweiten, flächendeckenden Evaluationsprojekten.

Die Focussierung auf die Handlungsebene Lehrveranstaltung ist berechtigt und sinnvoll, denn sie ist sozusagen die "Keimzelle" für die Qualität der Ausbildung. Inzwischen wächst jedoch die Einsicht, daß in dem komplizierten Geflecht des interaktiven Lehr- und Lernprozesses viele Faktoren auf den verschiedenen Handlungsebenen ineinandergreifen und die Qualität der Lehre bestimmen. Lehrevaluation kann sich daher langfristig nicht nur auf die Angaben der Studierenden über die Lehre der Dozenten in den Veranstaltungen stützen. Durch Lehrberichte, die von den Hochschulen bzw. Fachbereichen zu erstellen sind, soll diese "Evaluationslücke" in Zukunft geschlossen werden³.

¹ Siehe dazu Grün, D.; Gattwinkel, H. (Hrsg.): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Berlin 1992. (Universität Berlin, West. Informationen aus Lehre und Forschung 1992, 2).

² Siehe dazu die Synopse der Programme der Bundesländer zur Qualität der Lehre von Webler, W.-D.: Qualität der Lehre - Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 1992, 4, S. 153-173.

³ Siehe dazu z.B. die Forderung zur Erstellung von Lehrberichten des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung in Baden-Württemberg. Stuttgart 1992. (Baden-Württemberg. Ministerium für Wissenschaft und Forschung. Aktuelle Reihe 1), S. 14.

Ziel der meisten bisher durchgeführten Evaluationsaktivitäten in der Bundesrepublik ist es, die Lehre und das Lernen zu verbessern. Diese Zielformulierung bleibt etwas vage, denn was unter einer guten Lehre verstanden wird, wird in aller Regel nicht näher ausgeführt. Auch wird nur selten versucht, die Anforderungen für die Evaluation aus den jeweiligen Zielen, Ansprüchen und Erwartungen an eine gute Lehrveranstaltung abzuleiten. Häufig kann nur indirekt aus den zur Bewertung vorgelegten Items geschlossen werden, welche Faktoren für eine gute Lehre aus der Sicht der Initiatoren der Evaluation ausschlaggebend sind. Hierin zeigt sich, daß die Qualität der Lehre ein multipler Begriff ist, der nicht eindeutig definiert werden kann. In Abhängigkeit der Interessen der jeweiligen Evaluatoren differieren damit auch die Qualitätsmaßstäbe.

Sehr viel konkreter als das Ziel Qualitätsverbesserung sind die beiden häufig genannten Absichten, die Lehrevaluation zur Diagnose des Lehrverhaltens der Lernenden zu nutzen und/oder die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden mit Hilfe des studentischen Feedbacks in Gang zu setzen. Für die Umsetzung und Erfüllung dieser Ziele liegen aus kleineren und größeren Projekten vielfältige praktische Erfahrungen vor.

Eine gewisse Unklarheit besteht in der Bundesrepublik derzeit noch bei dem Ziel, inwieweit die Lehrevaluation als Steuerungs- bzw. Selbststeuerungsinstrument (z. B. für die Ressourcenzuteilung) eingesetzt werden kann. Dieser wettbewerbs- bzw. konkurrenzfördernde Aspekt des Vergleichs der Lehrveranstaltungen wird zwar in einigen Projekten mehr oder weniger offen angestrebt, wie jedoch diese Anreizfunktion über Belohnungen und Sanktionen realisiert werden kann, ist noch offen. Dies verwundert nicht, denn der Spielraum für Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen ist in dem bundesrepublikanischen Hochschulsystem, u. a. wegen des Beamten- oder beamtenähnlichen Status der festangestellten Lehrenden, äußerst begrenzt. Wird jedoch offengelassen, ob und gegebenenfalls welche Schlußfolgerungen aus dem Vergleich der Lehrveranstaltungen gezogen werden, birgt dies Gefahren in sich. Dozenten scheuen dann eventuell davor zurück, sich evaluieren zu lassen, und Studierende als Evaluatoren sind enttäuscht, wenn ihre Angaben folgenlos für die Lehre bleiben. Vor allem die großen Evaluationsprojekte, die flächendeckend Daten erheben und einen beträchtlichen Kostenaufwand verursachen, stehen unter diesem Erwartungsdruck, die Wirksamkeit ihrer Projekte zu begründen und nachzuweisen.

Instrumente und methodisches Vorgehen

Methodisch stützt sich die Lehrevaluation derzeit, wie bereits betont, noch etwas uniform auf die Veranstaltungsbewertung per Fragebogen. Untersucht wird vor allem das Lehrverhalten der Dozenten. Das Lern- und Arbeitsverhalten der Studierenden sowie die institutionellen Rahmenbedingungen spielen dagegen in vielen Befragungen nur eine untergeordnete Rolle.

Inzwischen sind eine Vielzahl gut gestalteter Fragebogen zur Veranstaltungsbeurteilung entwickelt worden. Durch den Einsatz maschinenlesbarer Fragebogen (z. B. an der Universität Bielefeld)¹ und die Durchführung der Befragung nicht erst am Ende, sondern bereits in der Mitte des Semesters wird erreicht, daß die Bewertungsergebnisse - trotz der großen Zahl ausgefüllter Fragebogen - noch im gleichen Semester in den Veranstaltungen diskutiert werden können.

Was zur Zeit noch fehlt, sind praktische Anweisungen und Anleitungen zur Durchführung von Lehrveranstaltungsbeurteilungen, wie z.B. Fragenpools oder Cafeteria-Systeme wie in den USA, die die Lehrevaluation erheblich erleichtern.² Aus diesem Grund wird in der Bundesrepublik das Rad oft neu erfunden. Allerdings einen Fragebogen zu entwickeln, ihn auszuwerten und zu analysieren, stellt heute dank der PC's auch kein unüberwindliches Hindernis mehr dar.

Die technische Leichtigkeit verführt allerdings manchmal zu unüberlegten "Schnellschüssen". Auch Veranstaltungsbeurteilungen müssen bestimmte methodische Standards hinsichtlich der Fragestellung, Skalierung und Auswertung etc. erfüllen, um auf der Basis gesicherter Daten ihre Aussagen zu treffen. Kromrey ist daher zuzustimmen, daß der überaus komplexe Sachverhalt "Lehre" nicht mit einem groben Instrument adäquat erfaßt werden kann³.

¹ Siehe dazu Dokument XXXII Evaluation der Lehre an der Universität Bielefeld. In: HIS-Dokumentation "Evaluation der Lehre", Teil 2, a.a.O.

² Siehe dazu v. Queis, D.: Zum Stellenwert von Hochschullehre. Bonn 1991. (Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 1991, 4), S. 34.

³ Siehe dazu Kromrey, H.: Lehrevaluation darf nicht auf Umfragen reduziert werden. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes 1993, Heft 4, S. 271.

Die Evaluation der Lehre bedarf langfristig vielfältiger Ansätze und Methoden, um erfolgreich sein zu können. So wird inzwischen auch die Notwendigkeit erkannt, in kürzeren zeitlichen Abständen den Prozeß des Lehrens und Lernens zu evaluieren, um so zu Erkenntnissen über den Ablauf der Stoffvermittlung und -rezeption sowie über die Variabilität der Rolle der Hochschullehre zu gelangen. Diese formativen Evaluationsverfahren können in erheblichem Maße zur Verbesserung des Lehr- und Lernerfolgs beitragen. Noch fehlen jedoch überzeugende Beispiele für die Wirksamkeit dieser Methoden in Massenveranstaltungen. Ob die in den USA entwickelten Methoden des Classroom-Research¹ in der Bundesrepublik auch unter Überlastbedingungen greifen, muß erst noch erprobt werden.

Neben der Intensivierung - vor allem durch die formative Evaluation - und der horizontalen Ausdehnung - auf Lehrende und Studierende - ist es sinnvoll, die Evaluation auch in vertikaler Richtung auf die verschiedenen Handlungsebenen, d. h. auf Studiengänge, Fachbereiche, Hochschulen auszudehnen. Allerdings gilt es erst noch zu erproben, wie die Ergebnisse der Evaluation auf den verschiedenen Ebenen zu aggregieren und miteinander zu verzahnen sind und wie sie z. B. in Lehrberichte oder Rechenschaftsberichte der Hochschule/des Fachbereichs einfließen sollen. Die Kunst der Außendarstellung auf der Basis der Evaluation der Lehre, in Holland und in den USA durchaus üblich, muß also in der Bundesrepublik erst noch gelernt werden.

Schlagworte für die methodische Entwicklung in der Zukunft sind: Ausweitung der Lehreevaluation auf viele kleine dezentrale Projekte, Methodenvielfalt (d. h. nicht nur Fragebogen) und Triangulation (d. h. von mehreren Ansatzpunkten aus die Lehre zu evaluieren). Die Hoffnung besteht dann, daß die einzelnen Evaluationsschritte und Aktivitäten auch in der Bundesrepublik als integrale Bestandteile eines einheitlichen Ganzen aufgefaßt werden und Teilergebnisse der Evaluation nicht beliebig instrumentalisiert werden können.

¹ Siehe Angelo, T. A.: Evaluation in der Lehrveranstaltung: Bewertung und Verbesserung der Lehr- und Lernqualität dort, wo es am wichtigsten ist. In: Holtkamp, R.; Schnitzer, K. (Hrsg.): Evaluation des Lehrens und Lernens - Ansätze, Methoden, Instrumente. Hannover 1992. (Hochschulplanung 92).

Bei aller Euphorie über die Möglichkeiten der Lehrevaluation muß jedoch bedacht werden, daß sie zusätzliche Zeit kostet. Lehrevaluation zum Nulltarif gibt es nicht.

Die Hochschulen selbst können bei der Intensivierung der Lehrevaluation in der Zukunft eine wichtige Schrittmacherrolle übernehmen. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß sie sich damit in ein Spannungsverhältnis begeben, das zu einer Zerreißprobe werden kann. So unterstreicht das Engagement der Bildungspolitiker, die die knappen Ressourcen verwalten müssen, daß es bei der Evaluationsdebatte nicht nur um eine Verbesserung der inhaltlichen und didaktischen Dimension der Lehre geht, sondern daß die Evaluation auch Anhaltspunkte liefern soll für die Verteilung staatlicher Mittel. Um diese knappen Mittel ist nicht nur in den Hochschulen, sondern auch zwischen den Ressorts der Politik ein Kampf entbrannt. Bei einer zu großen Zurückhaltung der Hochschulen gegenüber der Evaluation laufen sie Gefahr, daß außenstehende Evaluatoren (wie z. B. Wirtschaftsprüfer und Unternehmensberater), die sich gut auf die organisatorischen und finanziellen Aspekte dieser Aufgabe verstehen, auch den Part bei der Evaluation der Qualität des Lehrens und Lernens mit übernehmen könnten.

Bisherige Erfahrungen und künftige Entwicklung

Den Beweis, daß durch die Evaluation das Lehren und Lernen bei gutem Willen auf allen Seiten verbessert werden kann, haben viele kleine Evaluationsprojekte, initiiert von Hochschullehrern und Studierenden, bereits erbracht. Lehrende und Lernende haben immer wieder die Evaluation und deren Ergebnisse als Startpunkt für einen intensiven Dialog und als Chance zur Selbstreflexion genutzt. Den Vor-Ort-Evaluationen ist es punktuell gelungen, das Gespräch über das Lehren und Lernen in Gang zu setzen. Dies hilft Studierenden und Dozenten, mehr über die Vorstellungen und Erwartungen der anderen Seite zu erfahren, um Hindernisse und Schwachpunkte im Lehr- und Lernprozeß auf der Ebene des Status quo abbauen zu können.

Die großen hochschulweiten Evaluationsprojekte haben dazu beigetragen, das Interesse der Öffentlichkeit in der Bundesrepublik auf die Lehre zu lenken. Sie sind auch ein Beweis dafür, daß die Hochschulen zur Selbstevaluation bereit und fähig sind. Noch ist es zu früh, die zentralen Ergebnisse dieser Evaluations-

aktivitäten zu bewerten. Es zeichnet sich aber die Tendenz ab, daß die Studierenden im Schnitt die Lehre besser beurteilen, als ursprünglich erwartet und teilweise befürchtet wurde¹. Das pauschale und oft zitierte Bild vom Elend der Lehre entspricht wohl nicht der Realität. Die Situation der Lehre an den deutschen Hochschulen ist wesentlich facettenreicher und komplexer, als es die Betrachtung des Hochschulalltages auf der Lehrveranstaltungsebene erscheinen läßt. Preißer ist daher zuzustimmen, daß Evaluation der Lehre nur sinnvoll ist als Bestandteil eines umfassenden Systems der begleitenden Ziel-Mittel-Bewertung aller Tätigkeiten an der Hochschule². Einfache Handlungskonzepte und Lösungen sind also nicht in Sicht.

In der Bundesrepublik steht die Evaluationsdebatte erst am Anfang. Noch ist die Lehrevaluation auf die studentische Veranstaltungsbewertung fixiert. Die Fragen der Umsetzung und Nutzung der Ergebnisse (insbesondere zur Steuerung) müssen in vielen Punkten noch genauer geklärt werden. Gerade weil die Qualität der Lehre multidimensional und die Struktur der Hochschule komplex ist, gilt es die Vielfalt der Evaluationsansätze zu nutzen und weiterzuentwickeln. Experimentierfreude und Kreativität sind dabei gefragt, um das Innovationspotential in den Hochschulen für eine Verbesserung des Lehrens und Lernens zu aktivieren.

Evaluation geht von dem Status quo aus, d.h. sie hat eine starke systemstabilisierende Wirkung. Bei der Evaluation der Lehre muß daher darauf geachtet werden, daß genügend Freiraum bleibt für neue Studienreformideen. Das Lehren und Lernen braucht also die Evaluation und neue Ideen, um die Qualität der Hochschulausbildung in Zukunft zu gewährleisten.

¹ Siehe dazu z. B. Dokument XXXIV Projekt pro Lehre (FU Berlin). In: HIS Dokumentation "Evaluation der Lehre", Teil 2, a.a.O.; Kromrey, H.: Zwischenbericht "Evaluation der Lehre an der Ruhr-Universität Bochum". Erstattet zur Sitzung des Senats der RUB am 09.07.1992; Preißer, R.: Abschluß - "Evaluation der Lehre" an der Technischen Universität Berlin - Zeitraum April 1990 bis März 1993. Berlin 1993.

² Siehe Preißer, R.: Verwirklichungsbedingungen der Evaluation der Lehre. In: Grünh, D.; Gattwinkel, H. (Hrsg.): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Berlin 1992.

Anschrift der Verfasser:

Margret Bülow-Schramm
Reiner Reissert
HIS Hochschulinformations-System GmbH
Goseriede 9

30159 Hannover