

# 10 Jahre

Evaluation von Studium und Lehre

✓ Verbund  
Norddeutscher  
Universitäten



ISBN 3-935432-12-7

**Herausgeber:**  
Verbund Norddeutscher Universitäten  
Edmund-Siemers-Allee 1  
20146 Hamburg

www.uni-nordverbund.de

**Redaktion:**  
Carmen Tschirkov, Susanne Zemene

**Gestaltung und Satz:**  
Elke Scheurich, basisrose

**Druck:**  
Himmelheber Verlag

**Auflage:**  
1000

Hamburg, Mai 2004

# Inhaltsverzeichnis

<b>4</b>	<b>Vorwort</b> Jürgen Lüthje	
<b>6</b>	<b>Qualität als Schlüsselfrage der Hochschulreform: Lehren aus zehn Jahren Evaluation</b> Peter Gaethgens	<b>Perspektive:</b> von außen
<b>8</b>	<b>Die Beschäftigung des Systems mit sich selbst tut not</b> Sandra Mittag, Lutz Bornmann, Hans-Dieter Daniel	
<b>10</b>	<b>Nordverbund from a crossborder perspective</b> Frans Zwarts	
<b>12</b>	<b>Vom Nutzen der Hochschulen für die Region</b> Michael Daxner	<b>Perspektive:</b> Hochschul- leitungen
<b>15</b>	<b>Kooperation und Wettbewerb</b> Jürgen Timm	
<b>16</b>	<b>Qualitätsentwicklung als neue Perspektive der Studienreform</b> Jürgen Lüthje	
<b>19</b>	<b>Von einander lernen – Hochschulsysteme im Übergang</b> Gerhard Maeß	
<b>22</b>	<b>Evaluationen aus unterschiedlicher Perspektive</b> Jürgen Bähr	
<b>24</b>	<b>Plädoyer für eine Stärkung der studentischen Interessen an Zielvereinbarungen</b> Wilfried Müller	
<b>26</b>	<b>Wie es begann</b> Karin Fischer-Bluhm	<b>Perspektive:</b> Koordinatoren
<b>29</b>	<b>Zum Konzept der Evaluationen im zweiten Zyklus</b> Carmen Tschirkov, Susanne Zemene	
<b>31</b>	<b>Zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen zwischen Vertrauen und Kontrolle</b> Michael Erdmann	
<b>33</b>	<b>Der Koordinator der Evaluationsverfahren als Käfer zwischen Baum und Borke</b> Peter Bremer	
<b>35</b>	<b>Wirkung von Evaluationsverfahren</b> Ludwig Voegelin	
<b>37</b>	<b>Die Bedeutung von Evaluation für die Steuerung von Hochschulen</b> Yorck Hener	
<b>40</b>	<b>Exemplarische Erfahrungen und Kritik aus studentischer Perspektive</b> Janina Messerschmidt, Sven Golchert, Hannes Kurtze, Bernd Schwenker, Jan Viebahn	<b>Perspektive:</b> Evaluierete
<b>41</b>	<b>Erfahrungen und Konsequenzen aus der Sicht eines Fachbereichs</b> Eva Arnold	
<b>44</b>	<b>Idealisten, Masochisten, Besserwisser? Eine gutachterliche Selbstevaluation</b> Klaus Dieter Wolf	<b>Perspektive:</b> Gutachtende
<b>46</b>	<b>Zehn Thesen zur Evaluation oder: Schaffen Evaluationen die Wirklichkeit, die zu messen sie vorgeben?</b> Alfred Kieser	
<b>49</b>	<b>Das Peer Review-Konzept: Evaluation oder Selbstevaluation? Mehrere Dilemmata und ein Lösungsvorschlag</b> Helmut Kromrey	
<b>54</b>	<b>Vom Nebeneinander zum konstruktiven Miteinander – Anregungen eines studentischen Gutachters</b> Patrick Mähling	
<b>56</b>	<b>Erfahrungen als studentische Gutachterin in der Evaluation der Internationalisierungsstrategien in Studium und Lehre</b> Lena Koch	
<b>58</b>	<b>Über die Autorinnen und Autoren</b>	
<b>59</b>	<b>Bildnachweis</b>	



## Vorwort

Der Verbund Norddeutscher Universitäten feiert 2004 sein zehnjähriges Bestehen. Anlass genug, eine Broschüre herauszugeben, die die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen bündelt, das Evaluationsverfahren aus möglichst vielen Blickwinkeln betrachtet, Erfahrungen zusammenfasst und Perspektiven für die nächsten Jahre entwickelt.

Mein Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die gegeben worden sind, in knapper Form und im essayistischen Stil ihre spezifischen Erfahrungen mit den Nordverbunds evaluation darzustellen. Auf diese Weise ist eine unterhaltsame, aber auch kritische Schau entstanden, die sowohl den Blick zurück zu den Anfängen vor zehn Jahren nicht scheut, als auch den Weg nach vorn nicht aus den Augen lässt. Binnensichten korrespondieren mit Außenwahrnehmungen; Evaluierete und Evaluierende treffen aufeinander; Lehrende und Studierende, Hochschulleitungen, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Gutachtende kommen zu Wort.

Blicke von außen sind wichtig. In dieser Broschüre stellen sie sich aus drei sehr verschiedenen Perspektiven dar: Die Einordnung der Evaluationen des Nordverbundes in die Qualitätssicherungsaktivitäten der deutschen Hochschulen hat dankenswerterweise Peter Gaethgens übernommen. Der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz sieht in der Frage nach der Qualität den Schlüssel für die Hochschulreform. Die Ergebnisse ihrer Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse von mehrstufigen Evaluationsverfahren stellen Sandra

Mittag, Lutz Bornmann und Hans-Dieter Daniel vor. Frans Zwarts als Rektor der Rijksuniversiteit Groningen berichtet von seinen Eindrücken als Kooperationspartner des Nordverbundes.

Den Reigen der Beiträge aus Sicht der Hochschulleitung eröffnet Michael Daxner mit einem Bericht über seine Erfahrungen beim Aufbau von Hochschulsystemen in Afghanistan und im Kosovo – und im Nordverbund. Jürgen Timm, der Ehrenvorsitzende des Verbundes Norddeutscher Universitäten, analysiert das Verhältnis von Kooperation und Wettbewerb zwischen den Hochschulen im Verbund Norddeutscher Universitäten. Jürgen Lüthje betrachtet die Qualitätsentwicklung als neue Perspektive der Studienreform. Gerhard Maeß berichtet, wie die Universität Rostock zum Nordverbund gekommen ist und schildert die Transformationsprozesse an einer ostdeutschen Universität in den 90er Jahren. Jürgen Bähr beschreibt seine vielfältigen Erfahrungen mit Evaluationen in unterschiedlichen Rollen – als Hochschulleitung, als Betroffener und als Gutachter. Wilfried Müller plädiert in seinem Beitrag für eine Stärkung der studentischen Interessenvertretung bei den Zielvereinbarungen zur Sicherung der Ergebnisse aus den Evaluationen.

Die ehemaligen und derzeitigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die an den Universitäten des Nordverbundes die Evaluationen planen und koordinieren und die Fächer und Hochschulleitungen unterstützen, beschreiben das bisherige Evaluationsverfahren und die daraus

gezogenen Konsequenzen für den zweiten Zyklus. Einen Blick zurück auf die Anfänge des Nordverbundes wirft Karin Fischer-Bluhm in ihrem Beitrag zur Entstehungsgeschichte und den ersten Ideen zur Evaluation. Carmen Tschirkov und Susanne Zemene stellen das neue Design des Evaluationsverfahrens dar. Peter Bremer schildert seine Erfahrungen als Koordinator mit den Fachvertretern – als „Käfer zwischen Baum und Borke“. Das Monitoring der Umsetzung der Evaluationsergebnisse stellt Michael Erdmann als Spannungsverhältnis von Kontrolle und Vertrauen dar. Ludwig Voegelin richtet in seinem Beitrag den Fokus auf die Wirkung von Evaluationsverfahren. Die Bedeutung von Evaluation für die Steuerung von Hochschulen ist das zentrale Thema des Beitrags von Yorck Hener.

Ein besonderes Kennzeichen der Evaluationsverfahren im Verbund Norddeutscher Universitäten ist die Beteiligung von Studierenden in allen Phasen der Evaluation. Ein Praxisbericht der Studiengangaktivisten Janina Messerschmidt, Sven Golchert, Hannes Kurtze, Bernd Schwenker und Jan Viebahn schildert exemplarisch die Erfahrungen der Studierenden und ihre daraus abgeleiteten Verbesserungsvorschläge für die Evaluation. Als Betroffene und Beteiligte berichtet Eva Arnold aus der Sicht eines evaluierten Fachbereichs über die Erfahrungen und Konsequenzen mit und aus der Evaluation.

Drei Professoren und zwei Studierende, die als Gutachtende an verschiedenen Evaluationsverfahren im Nordverbund beteiligt waren, analysieren in ihren Beiträgen verschiedene Aspekte des Verfahrens. Einer gutachterlichen Selbstevaluation hat sich Klaus Dieter Wolf unterzogen, in dem er der Frage nach der Motivation der Gutachter nachgegangen ist: alles Idealisten, Masochisten oder Besserwisser? Anhand von zehn Thesen überprüft Alfred Kieser, ob Evaluationen die Wirklichkeit schaffen, die zu messen sie vorgeben. Helmut Kromrey beschäftigt sich mit dem Peer Review-Konzept, für das er mehrere Dilemmata vorträgt, aber auch einen Lösungsvorschlag unterbreitet. Patrik Mähling und Lena Koch berichten über ihre Erfahrungen als studentische Mitglieder in verschiedenen Gutachterkommissionen. Alle Beiträge zeigen zum einen, wie viel Arbeit in Evaluationen für die Beteiligten und Betroffenen steckt. Sie machen aber auch deutlich, dass sich der Aufwand lohnt. Ich wünsche Ihnen bei der Lektüre gute Unterhaltung und viele Anregungen für die Qualitätssorge!

Dr. Dr. h.c. Jürgen Lüthje, Präsident der Universität Hamburg und Sprecher des Verbundes Norddeutscher Universitäten

Der Verbund Norddeutscher Universitäten hat von Beginn an die Expertise von außen gesucht. Der Austausch mit nationalen und internationalen Akteuren im Bereich der Qualitätsentwicklung prägt die Arbeit des Verbundes Norddeutscher Universitäten bis heute.

## Qualität als Schlüsselfrage der Hochschulreform:

### Lehren aus zehn Jahren Evaluation

- Prof. Dr. Peter Gaehtgens  
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

Qualität ist der Schlüssel für die Zukunft der Hochschulen, national wie international. Hochschulen agieren heute auf einem mehr und mehr wettbewerblich organisierten nationalen und internationalen Bildungsmarkt. Sie konkurrieren um Studierende und Lehrende, um staatliche und Drittmittel, nicht zuletzt um Reputation. Im Kommuniqué der zweiten Bologna-Folgekonferenz, die im September 2003 in Berlin stattfand, wird die Qualität der Hochschulbildung daher völlig zu Recht als „Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des europäischen Hochschulraums“ bezeichnet. Eine zweite Festlegung der europäischen Hochschulministerinnen und -minister ist zumindest ebenso bedeutsam, wird allerdings kaum beachtet: Die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung liegt gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst.

So selbstverständlich diese Grundsätze den Verantwortlichen in Hochschulen und der Hochschulpolitik heute auch sein mögen, vor zehn Jahren, als der Verbund Norddeutscher Universitäten gegründet wurde, waren sie es nicht. Im Gegenteil: Evaluation, Akkreditierung, Qualitätsmanagement – das alles war zu Beginn der neunziger Jahre Neuland für die meisten Hochschulen in Deutschland. Das Gründungsjahr des Nordverbundes 1994 stellt auch für die Hochschulrektorenkonferenz den Beginn für die systematische Qualitätssicherung an Hochschulen in Form der Lehrevaluation, wie wir sie heute kennen, dar: Mit dem EU-Projekt „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ wurde das Instrumentarium der zweistufigen Evaluation – bestehend aus interner Selbstbewertung und externer Begutachtung (Peer Review) – erstmals in Deutschland für Lehre und Studium erprobt. Aufbauend auf diesen Erfahrungen verabschiedete das Plenum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1995 die Entschließung „Zur Evaluation im

Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“. Darin waren die grundlegenden und bis heute weitgehend gültigen Prinzipien eines dem Hochschulbereich angemessenen Verfahrens der Qualitätsbewertung niedergelegt, nach denen die Evaluationsverbände und Agenturen arbeiten. Im Jahr 2000 schließlich hat das Plenum der HRK „Handreichungen zur Evaluation der Lehre“ verabschiedet, die auf der Grundlage der bis dahin gesammelten Erfahrungen der Konkretisierung und Weiterentwicklung der Entschließung von 1995 dienen. Eine zwischenzeitlich vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel durchgeführte und vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft finanzierte Analyse der Evaluationsverfahren des Nordverbundes und der Zentralen Evaluationsagentur in Niedersachsen unterstreicht die Vorzüge dieses zweistufigen Verfahrens, das auch internationalen Standards entspricht.

Ein vergleichender Blick auf die Arbeit des Nordverbundes in seiner Gründungszeit und in der Gegenwart, am Ende des ersten Evaluationszyklus, zeigt, dass die Entwicklung des Nordverbundes in wesentlichen Bereichen die Diskussionen in der HRK und den Mitgliedshochschulen und die Fortentwicklung der Evaluation widerspiegelt. Das kann auch nicht verwundern, da die HRK vor allem mit dem seit 1998 bestehenden, heute vom BMBF geförderten Projekt Qualitätssicherung (Projekt Q) die zentrale deutsche Kommunikationsplattform für die Akteure im Bereich Qualitätssicherung anbietet und daher auch mit dem Nordverbund stetig über die aktuellen Fragen der Qualitätssicherung diskutiert und an der Fortentwicklung der Verfahren arbeitet. Denn die Diskussion über Qualitätssicherungsverfahren in den letzten zehn Jahren war immer auch eine Diskussion über die Fortentwicklung. Dabei hat sich zum einen die Methodik der Verfahren der Qualitätssicherung in der

Lehre fortentwickelt und heute einen Stand erreicht, der viele uns noch aus der Anfangszeit allzu bekannten Vorbehalte ausräumt. Nicht zuletzt kam 1998 die Akkreditierung von Studiengängen hinzu. Zum anderen wissen wir heute, dass die Forderung nach mehr „Qualität an Hochschulen“ längst nicht mehr auf das Segment „Qualität in Studium und Lehre“ reduziert werden kann. Zwar steht die Qualität der Lehre vielfach im Zentrum der Betrachtung, da zum einen gerade hier Qualitätsdefizite bemerkbar sind – nicht zuletzt aufgrund der Überlast – und sich zum anderen in Studium und Lehre Qualitätsdefizite aus anderen Bereichen des Hochschulhandels kristallisieren. Aus diesem Grund nahm die Qualitätssicherung an Hochschulen ihren Anfang in der Evaluation der Lehre.

Wenn der Nordverbund nun zu Beginn des zweiten Evaluationszyklus eine engere Verbindung von Lehrevaluation und strategischer Hochschulsteuerung anstrebt, macht er aus Sicht der HRK einen Schritt in die richtige Richtung. Unsere Erfahrungen der letzten zehn Jahre zeigen, dass Lehrevaluationen nur dann einen Beitrag zur strategischen Entwicklung der Hochschulen leisten und nur dann zu tragfähigen Ergebnissen führen, wenn sie eng mit anderen wichtigen Entwicklungen in den Hochschulen verknüpft werden, wie etwa der Selbstauswahl der Studierenden, der Akkreditierung von Studienprogrammen und Institutionen, der Evaluation der Forschungstätigkeit über den Bereich der Drittmittelforschung hinaus, der Evaluation der zieladäquaten Tätigkeit der Verwaltung einschließlich der Organisationsentwicklung, der langfristigen Strategieplanung mit dem Ziel der Profilbildung und der entsprechenden Mittelverteilung. Ziel der HRK ist es daher, an den deutschen Hochschulen eine Entwicklung zu unterstützen, die weg führt von der Qualitätssicherung der Lehre als einem separierten und parallel zu anderen durchgeführten Verfahren, und hinführt zu einem integrierten Konzept der Qualitätsentwicklung. Die ersten Erfahrungen des Nordverbundes in diesem Bereich werden auch für unsere Arbeit von großem Interesse sein. Denn wie die Mechanismen ausgestaltet sind, mit denen die Hochschulleitungen Evaluationen in ein Konzept des Qualitätsmanagements und der strategischen Hochschulsteuerung einbinden, bedarf noch eines intensiven Erfahrungsaustauschs.



Diese zentrale Bedeutung der Qualitätsentwicklung für die Hochschulsteuerung erhöht nochmals deutlich die Anforderungen an die angewandten Verfahren, nicht nur hinsichtlich der Effizienz, sondern gerade auch hinsichtlich der Akzeptanz. Die Qualitätssicherung an Hochschulen unterliegt somit denselben Herausforderungen, denen sich die Hochschulen insgesamt ausgesetzt sehen:

Die Internationalisierung der Hochschulen stellt nationalstaatliche Reglementierungsversuche in Bezug auf Lehrpläne, Anrechnungsfragen oder Forschungsleitlinien zunehmend in Frage und führt notwendigerweise auch zu einer Internationalisierung der Qualitätssicherung. Dazu gehören internationale Verfahrensstandards, wie sie entsprechend dem Mandat der Berlin-Konferenz derzeit vom European Network for Quality Assurance erarbeitet werden. Hier wird es darauf ankommen, die deutschen Erfahrungen für die Formulierung der Standards nutzbar zu machen und dann diese Verfahrensstandards auch in Deutschland anzuwenden, um dem deutschen Qualitätssicherungssystem auch die notwendige internationale Anerkennung zu verschaffen.

Zwingend für Effizienz und Akzeptanz ist eine zweite große Herausforderung: Die Verfahren dürfen nicht folgenlos bleiben. Die Forderung nach Rechenschaftslegung – zweite Seite der Medaille Hochschulautonomie – rückt ebenfalls die Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in den Blickpunkt. Verbindliche Follow-up-Prozesse, in denen Hochschulleitungen und Fakultäten oder Fachbereiche ihre jeweiligen Schlüsse ziehen, Forderungen für die notwendige Veränderungen erheben und dann in einem gemeinsamen Verfahren Absprachen zur Umsetzung der Konsequenzen treffen.

In diesem Zusammenhang spielt auch größtmögliche Transparenz eine zentrale Rolle. Im Kommuniqué der Berlin-Konferenz ist nicht zufällig die Publikation der Ergebnisse als Kernelement der Qualitätssicherung beschrieben. Es wird in den kommenden Monaten sicherlich noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten sein, um diese Grundsätze durchzusetzen.

Der Nordverbund macht nach zehn Jahren Erfahrungen mit der Lehrevaluation einen Schritt in die richtige Richtung. Die HRK freut sich daher, im Nordverbund auch in Zukunft einen wichtigen Partner zu haben, um gemeinsam mit den Hochschulen, den Hochschulverbänden und den Qualitätssicherungsagenturen die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen und des gesamten deutschen Hochschulsystems weiter zu steigern.



# Die Beschäftigung des Systems mit sich selbst tut not

- Sandra Mittag, Universität Zürich/Universität Kassel
- Dr. Lutz Bommann, ETH Zürich
- Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Universität Zürich/ETH Zürich

Christine Brinck formulierte in der FAZ vom 07.11.2003: „Man könnte das ganze System [der Evaluation und Akkreditierung] sehr schnell zu Fall bringen, wenn man diese Worte [Qualitätskultur, Zielvereinbarung usw.] kassieren würde. Eine andere Hoffnung bestünde darin, dass es durchdreht oder sich nur noch mit sich selbst beschäftigt – was kein so großer Unterschied wäre.“

Zu diesem vermeintlich nutzlosen System von Maßnahmen der Qualitätssicherung sind vermutlich auch Evaluationsverfahren zu rechnen, die die Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre zum Ziel haben. Diese mehrstufigen Verfahren (bestehend aus interner und externer Evaluation sowie der Veröffentlichung und Umsetzung der Evaluationsergebnisse) wurden in Europa bereits Mitte der 1980er Jahre institutionalisiert (in Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden). In Deutschland ist im Jahr 1994 der Verbund Norddeutscher Universitäten als erste Einrichtung

für die systematische Evaluation von Studium und Lehre gegründet worden. Ein Jahr später folgte die Zentrale Evaluationsagentur niedersächsischer Hochschulen (ZEvA, heute Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover). Inzwischen gibt es europaweit eine große Anzahl an Netzwerken und Verbänden für die systematische Evaluation von Studium und Lehre. Entgegen massiver Kritik, wie sie Christine Brinck in der FAZ formuliert hat, wurde den mehrstufigen Evaluationsverfahren im Rahmen zahlreicher Studien bescheinigt, sich grundsätzlich bewährt zu haben.\*

Mit der Studie „Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) und des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Nordverbund) für die Evaluation von Studium und Lehre“, die vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert wurde, konnten erstmalig in Deutschland Empfehlungen für mehrstufige Evaluationsverfahren im Bereich Studium und Lehre ausgesprochen werden, die auf einer umfassenden und repräsentativen Verfahrensanalyse basieren.

Kernstück der Verfahrensanalyse war eine schriftliche Erhebung, bei der die ehemaligen Gutachtenden und Mitglieder der Arbeitsgruppen Evaluation in den evaluierten Fächern (Fachangehörigen) mit einem umfangreichen Fragebogen befragt wurden. Neben der schriftlichen Befragung sind die Hochschulleitungen und Evaluationsbeauftragten bzw. Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in den Zentralen Verwaltungen an den einzelnen Standorten, der Sprecher und die Geschäftsführer des Nordverbundes, der Wissenschaftliche Leiter und der Geschäftsführer der



ZEvA sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beiden Geschäftsstellen per Leitfadenterview befragt worden. Außerdem wurden die im Rahmen der Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund erstellten Gutachten und Follow-Up-Dokumente themenanalytisch ausgewertet.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der o. g. Studien kann den Evaluationsverfahren von Nordverbund und ZEvA insgesamt gesehen eine hohe Güte bescheinigt werden: Nach Meinung der Gutachtenden und Fachangehörigen sowie der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hat sich das mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre bewährt. Das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre sei erreicht worden. Auch wird der Auswertenden Konferenz, die der Nordverbund als „Brückenschlag“ zwischen der externen Evaluation und der Phase der Umsetzung der Ergebnisse durchführt, ein hoher Wert beigemessen.

Allerdings monieren die Fachangehörigen den hohen Aufwand für die Evaluation. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse wurden Empfehlungen formuliert, die auf die Verbesserung bestimmter Elemente der Evaluationsverfahren abzielen. So sollten die Angehörigen eines evaluierten Faches sowohl auf die interne, als auch auf die externe Evaluation ausreichend vorbereitet und angemessen unterstützt werden. Zentrale – innerhalb der Hochschule und zwischen den Hochschulen – abgestimmte Datenbanken sollten umfassende Informationen und Statistiken bereitstellen. Ziele und Rahmenbedingungen der Evaluation sollten für alle Beteiligten offen gelegt werden. Bei der Zusammensetzung der Gutachterkommission sollte die Bedeutung der einzelnen Personengruppen für die jeweilige Fächergruppe berücksichtigt werden. Gutachten sollten einheitlich strukturiert sein und handlungsorientierte, präzise und gut operationalisierbare Empfehlungen enthalten. Auch sollte die Phase der Umsetzung klar strukturiert und die Umsetzung der Ergebnisse aus der Evaluation gewährleistet sein. Die thematische Schwerpunktsetzung – eine weitere Empfehlung aus der Studie für die Folgeevaluation – hat der Nordverbund mit der Evaluation von Internationalisierungsstrategien bereits in den Jahren 2001/2002 vorgenommen.

Die Ergebnisse der Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren zeigen, dass mehr als die Hälfte der gutachterlichen Empfehlungen umgesetzt

wurden. Darüber hinaus sind an den Hochschulstandorten zahlreiche weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung, die nicht auf gutachterliche Empfehlungen zurückzuführen sind, in Folge der Evaluation ergriffen worden. Das Ausmaß, in dem gutachterliche Empfehlungen umgesetzt bzw. entsprechende Maßnahmen eingeleitet wurden, variiert je nach Bereich zwischen 64% (im Bereich ‚Positionierung und Profilbildung‘ des Faches) und 27% (im Bereich ‚Verwaltung und Selbstverwaltung‘). Allerdings ist im Bereich ‚Verwaltung und Selbstverwaltung‘ der Anteil jener Empfehlungen, die begründet nicht umgesetzt wurden, mit 32% am höchsten. Im Rahmen der schriftlichen Befragung gaben 62% der Fachangehörigen an, dass es bestimmte Umstände gab, die die Umsetzung der Evaluationsergebnisse erschwerten oder verhinderten. Am häufigsten wurde auf eine unzureichende finanzielle und strukturelle Unterstützung bei der Umsetzung der Empfehlungen verwiesen.

Alles in allem lassen die Untersuchungsergebnisse den Schluss zu, dass die Verfahren des Nordverbundes und der ZEvA ein zentrales Element der Qualitätssicherung und -verbesserung an Hochschulen sind. Mit Verfahrensbestandteilen wie der Auswertenden Konferenz und mit der thematischen Schwerpunktsetzung bei Folgeevaluationen hat der Nordverbund ein modernes und richtungweisendes Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre etabliert. Angesichts des Bologna-Prozesses und den damit einhergehenden Initiativen für mehr Vergleichbarkeit und Kompatibilität, für transparentere Hochschulsysteme und für eine höhere Qualität der europäischen Hochschulbildung kommt den mehrstufigen Evaluationsverfahren eine bedeutsame Rolle zu. Damit ist die „Beschäftigung mit sich selbst“ auch weiterhin unverzichtbar für das Hochschulsystem.

## Publikationen zur Studie:

- Bornmann, Lutz, Mittag, Sandra & Daniel, Hans-Dieter (2003). Qualitätssicherung an Hochschulen. Empfehlungen zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren in Studium und Lehre. Schriftenreihe Positionen, Mai 2003, Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (Hrsg.). Online: [www.stifterverband.de/pdf/positionen\\_mai\\_2003.pdf](http://www.stifterverband.de/pdf/positionen_mai_2003.pdf)
- Daniel, Hans-Dieter, Mittag, Sandra & Bornmann, Lutz (2003). Mehrstufige Evaluationsverfahren für Studium und Lehre. Empfehlungen zur Durchführung. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Abschnitt I 2.2), Stuttgart.
- Mittag, Sandra, Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter (2003). Evaluation von Studium und Lehre. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren, Münster.
- Mittag, Sandra, Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter (2003). Mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz europäischer Erfahrungen. In: S. Schwarz & U. Teichler (Hrsg.), Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung, Frankfurt, S. 183-205.
- Rezension zum Handbuch. Röbbcke, Martina (2003): Handbuch zur Evaluation. DUZ – Das unabhängige Hochschulmagazin, 15-16/2003, S.32.

## \* Als beispielhafte Studien seien genannt:

- Brennan, John & Shah, Tarla (2000). Managing Quality in Higher Education – An International Perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- Brennan, John, Frazer, Malcolm, Glanville, Hugh, Kump, Sonja, Staropoli, André, Sursock, Andrée, Thune, Christian, Westerheijden, Don F. & Williams, Ruth (1998). Quality Assurance in Higher Education: Final Report and Recommendations. Torino: European Training Foundation.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (1995). Europäisches Pilotprojekt zur Evaluierung der Qualität der Hochschulbildung. Brüssel: Europäische Kommission/Sokrates.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (1995). Qualitätssicherung und Bewertung des Hochschulwesens in Europa. Brüssel: Europäische Kommission/Sokrates.
- European Training Foundation (Hrsg.). (2000). The European University: A Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition. Torino: European Training Foundation.
- Frederiks, Mark M. H., Westerheijden, Don F. & Weusthof, Peter J. M. (1994). Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. European Journal of Education, 29 (2), S.181-199.
- Thune, Christian & Kristoffersen, Dorte (1999). Guarding the Guardian: The Evaluation of the Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education. Paper presented on INQAAHE Conference in Chile, 1999.
- Vroeijenstijn, A. I. (2000). External Quality Assessment (EQA) in the Netherlands. The 3rd Generation 2000-2006. In: Hochschulrektorenkonferenz, HRK (Hrsg.), Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2/2000, S.53–66). Bonn: HRK, Projekt Qualitätssicherung.
- Zur Bewährung des Peer Review in der Wissenschaft siehe Bornmann, Lutz (2004). Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des Peer-Review. Münster: Waxmann.
- Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter (im Druck). Reliability, Fairness and Predictive Validity of Committee Peer Review. The Selection of Post-graduate Research Fellowship Holders by the Boehringer Ingelheim Fonds. B.I.F. FUTURA.
- Daniel, Hans-Dieter (1993). Guardians of Science. Fairness and Reliability of Peer Review. Weinheim: VCH.

# Nordverbund from a crossborder perspective

■ Prof. Dr. Frans Zwarts  
Rector Magnificus Universität Groningen

A sound system for quality control in university education is one of the conditions to be ready for the new millennium. The Rectors and Presidents of the universities of the Nordverbund have given proof of their leadership by starting the Verbund Norddeutscher Universitäten in 1994. A unique and courageous attempt in the German setting that has worked out very well. Therefore there is good reason to express on behalf of the University of Groningen, my congratulations with the 10th anniversary of the Nordverbund.

The University of Groningen has been involved in the activities of Nordverbund since its very start. The contacts with the University of Oldenburg and Bremen, where longer cooperation links existed, were naturally extended to this aspect of cooperation with the universities in the neighbouring region.

The higher education area in Europe, which will be gradually established according to the Bologna agenda, will put new challenges to universities. Undoubtedly, quality control, accreditation and ranking of universities are things universities in Europe have to face.

Universities are economic factors in their own region. This goes for Groningen, as well as for the members of the Nordverbund. Except for Hamburg, the members of Nordverbund have a strong regional binding. The larger part of its student population is originating from the Land or a region of ca 200 km. This does not imply that the universities are provincial in their outlook. European and global cooperation are part of their international policy, but each with its own accents.

Diversity of the German educational system becomes explicit in the Nordverbund. From the Dutch perspective it is looked upon as „So nah und doch so anders“. In Germany, there are in fact 16 different varieties of one theme: university education according to the philosophy of Wilhelm von Humboldt. The Nordverbund encompasses 5 of these. The influence of the governments of German Länder is evident, although the general principals for higher education set by the Hochschulrahmengesetz. The educational structure and regulations, university management and financial conditions differ per state. For the Groningen members of the review committees it always was an eye opener and very informative to experience the effect of various university management systems in the neighbouring country. Within the German context the initiative of the Nordverbund was a unique experiment, which grew out to a established procedure for quality control.

The concept for evaluation, worked out by the Dutch University Association VSNU since the early eighties, was taken as a format for evaluation in the Nordverbund. Previously the Dutch universities were inspired by the Swedish model for quality control. Since the North German Universities are even closer to Sweden, the regional influence and attitude might have helped the members of Nordverbund to appreciate and accept the evaluation model.

However there are also essential differences between the evaluation systems as it is applied in Nordverbund and the Netherlands. In the Netherlands the evaluation

is not on a voluntary basis, but a condition sine qua non for continuation of the accreditation of the programme. In case the outcome does not meet the standards it might endanger the accreditation. This implies no finance from the government and no grants for the students.

In Germany, for the time being these consequences are not so harsh. The self evaluation, on a voluntary basis in the Nordverbund is inspired by the strong will to improve and consolidate the quality of education and most likely, the wish to meet the standards of university education as were intended by Wilhelm von Humboldt.

Self evaluation is the most crucial part for the discipline and the programme. Reflection and self criticism are the first steps to improvement. The Nordverbund has build up experience of ten years where other German universities are about to start. There are tools to meet the challenge of the Bologna-millennium.

The Bologna process affects all European universities alike. Once again a very good reason to discuss the consequences and policies with your nearest neighbours. Universities do not only work on a regional scale. Scientific contacts are worldwide with the best groups and the scope of students will not stop at our provincial borders. But a university that neglects its own region, and its role as institution to contribute to social cohesion, will not survive in a globalised world. Universities are important economic factors in their own countries. They are large employers in their own

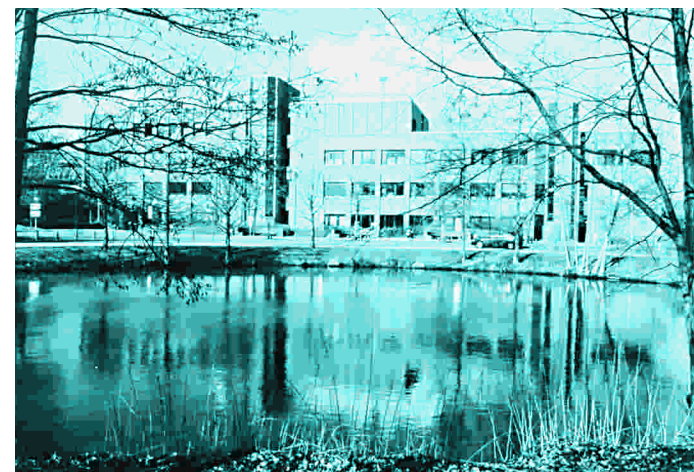
cities, attracting many young and talented people to the university towns. University spin offs are important for the research and development in industry and society.

This is what universities in the Nordverbund and Groningen have in common: their task to contribute to the scientific education, research and development, for the region and for Europe and beyond. The economic structure in the part of Europe where our universities are located desperately needs strong and solid universities. The Nordverbund helps universities to be fit for the challenges of the next decennium.

At European level the commission worries if the intentions of the Lisbon convention can be met. There is a lot of political pressure on universities to help their students and alumni to get better access to a European or worldwide labour market. University studies should prepare them for such a career. Perhaps there is more need than ever to discuss with partner universities in the Northern region what kind of university profile is desired to create the best possible situation for the students and graduates to find their way in a globalised world.

Within the Nordverbund, Groningen found its natural ally to fulfil its task in education and research especially when it comes to the obligation to contribute to the social cohesion and economic structure of the region North Netherlands – North Germany.

It is my sincere wish that this cooperation will last for the years to come.





Die Hochschulleitungen sind Auftraggeberinnen der Evaluationen in Lehre und Studium im Verbund Norddeutscher Universitäten. Gleichzeitig geben sie für die Verfahren Vertrauensschutz. Sie stehen den Gutachtenden bei den Vor-Ort-Gesprächen zur Verfügung, halten sich aber aus der vorhergehenden Selbstevaluation der Fächer heraus. Auf der auswertenden Konferenz nehmen die Hochschulleitungen das Gespräch mit den Fachvertreterinnen und -vertretern auf, um gemeinsam über die Umsetzung der Evaluationsergebnisse zu verhandeln. Die Resultate dieses Verhandlungsprozesses werden in Zielvereinbarungen festgehalten.

Ehemalige und derzeitige Hochschulleitungen der Nordverbund-Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock stellen spezifische Aspekte der Evaluation von Studium und Lehre und der Zusammenarbeit im Verbund Norddeutscher Universitäten aus ihrer Perspektive dar.



## Vom Nutzen der Hochschulen für die Region

- Prof. Dr. Dr. h. c. Michael Daxner  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

### I.

Deutschland wird am Hindukusch verteidigt. Wieso eigentlich? Die Kette ist lang und schwankend zwischen den empirischen Pfeilern: Am Hindukusch gibt es Terroristen. Deutschland wird von Terroristen bedroht. Der Kampf gegen sie muss weit weg von uns in den Regionen geführt werden, wo sie ihre Basislager haben. Und indem wir in Kunduz und anderen Orten Afghanistans unsere Truppen haben, verteidigen wir uns gegen den Terrorismus. So und so ähnlich kann man sich zu fast allen Interventionsgebieten äußern. Es ist nie wirklich falsch und wenn es nicht ganz stimmt, dann ist es eben eine symbolische, aufs Prinzip angelegte Aussage. Wir haben so viel in den letzten Jahren gelernt: Unter anderem, wie asymmetrisch kriegerische Auseinandersetzungen sein können, und dass sie die Regel sein werden, wenn nicht mehr Nationalstaaten mit ihren Armeen aufeinander einschlagen.

Nun finden Interventionen nicht in luftleere, ‚prinzipielle‘ Räume hinein statt. Nach noch so viel Luftkrieg und chirurgischen Operationen muss man irgendwann das Land betreten und damit unvermeidlich den Kontakt zu den Menschen aufnehmen, die dort wohnen. Ich betone das: die dort wohnen. Die Vorkontakte finden meist in der dünnen Luft mehr oder weniger legitimer Politiker statt, die in aller Regel mit den Sorgen und Nöten des Volkes nichts zu tun haben, hier wie dort. Aber nun ist man da. Als Mandatsverwaltung, wie im Kosovo: Wir waren die Regierung. Es hat drei Jahre lang keine gegeben, die man beraten könnte, und die jetzige möchte man nicht so gerne beraten. Oder als Berater einer legitimen Regierung, wie in Afghanistan, aber einer; die als Provisorium stark von fremdem Geld und von externer Beratung abhängig ist. Wie man sieht, kann man aber auch wie im Irak vorgehen.

Wenn man, wie ich, und ich wechsele ab jetzt die Berichtsform, immer den absoluten Vorrang von Bildung bei der Durchsetzung universeller Konzepte (Menschenrechte, Überleben, Zivilgesellschaft schaffen) angestrebt hat, muss ich mich den Interventionen aktiv stellen, muss mich beteiligen, wo immer ich es verantworten kann. Ich muss unterstellen, dass es ohne Bildung

keine Friedensprozesse gibt, also muss ich mich einmischen, wenn es darum geht, „Peacekeeping through Administration“ zu praktizieren. Man möchte am liebsten an den Waffenstillstandstischen sitzen, aber die gehören leider noch immer vor allem den Militärs, den Weltbankbürokraten und den einfalllosen Kopisten der immer gleichen Fehler. Aber nicht nur das: Ich muss davon ausgehen, dass nicht nur die Zwecke und Werte universal sind, sondern auch die Themen, die Bildung mit Gesellschaft verbinden. Allen politisch korrekten, übersensiblen, identitäts- und differenzbildenden Idealisten ins Stammbuch: in der Tat sind die Themen und damit auch die meisten Probleme des Bildungswesens universal, nur die Umgebungen und Rahmenbedingungen wechseln. Es gilt überall die Geschlechter zu emanzipieren, Eliten auszuwechseln, gewalttätige Verhaltensweisen durch zivile zu ersetzen, lesen, schreiben und rechnen zu lernen und zum Lebensunterhalt beizutragen (was zugleich sagt, dass die dumpfe Selbstverarmungspolitik der deutschen wohlstandsverwahrlosten Universität an eben diesen universellen Werten völlig vorbei geht und in der Marsch unserer Genügsamkeit versickert).

Wenn man, also ich, dies unternimmt, dann komme ich schnell an die Institutionen: Schule und Hochschule. Dann höre ich die Diskussionen zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern – in Afghanistan zunehmend wieder Lehrerinnen und Schülerinnen. Die Lebenswelt konfrontiert sich mit verrotteten oder disfunktionalen Institutionen, die keine Entlastung mehr für die Menschen bringen, die nicht öffentlich, nicht

verfügbar, nicht besitzbar sind, denen man nicht vertraut, die nur mehr als abstrakte Notwendigkeit dem Leben in den Favelas, Einöden und Kommunikationswüsten entgegenstehen.

Und was wird diskutiert, wenn diskutiert wird? Jedenfalls an den Hochschulen sehr bekanntes: dass man zwar im Prinzip den Reformen, die die globale Hochschulstrukturreform bringt, positiv gegenübersteht, dass aber viele soziale und traditionelle Gründe gegen eine zu rasche, zu strenge oder gar zu sehr extern geförderte Evaluation sprechen; dass man zwar im Prinzip für Studiengebühren sei, aber dafür sei es noch zu früh und die Menschen sind zu arm; dass man Bachelor und Master zwar als Fortschritt sehe, mit dem Credit-system erst recht, aber dafür bräuchte man mehr Anreize und es sei schwer zu vermitteln, dass man einen ersten Abschluss schon in drei Jahren oder am Community College schon in zwei Jahren erwerben kann. Sind das die Probleme in Afghanistan? Ja, augenscheinlich, und ich habe solche Diskussion nicht hineingetragen, sondern unfertig und verschreckt vorgefunden. Man kann Menschenrechte nicht durch wohlmeinende Kurse und Seminare motivieren und Frauenseminare machen noch keine Frauenbewegung. Erst das Brot, dann die Butter: Das Brot ist die institutionelle Form, wenn wir öffentliche Bildung haben wollen und nicht feine privatistische Elitenklüngel, d.h. die Söhne und Töchter der Minister, Professoren und Bauunternehmer als künftige politische Klasse.

Und keine Hochschule, um beim tertiären Sektor zu bleiben, ist isoliert. Sie hat ihre Systemumgebung, auch im ärmsten Gelände. In Afghanistan etwa gibt es eine ‚Universität‘, die für Flüchtlinge einer bestimmten ethnischen und politischen Provenienz im Krieg gegründet wurde, und jetzt, zivil, ihrer Region dienen möchte. Pro Fakultät ein Hörsaal und ein Dienstzimmer, auch in der Medizin. Aber die Politik und die Region wollen ‚ihre‘ Hochschule nicht verlieren. Es gibt eine andere ‚Universität‘, die nur einen Gründungsrektor, aber sonst gar nichts hat, aber jetzt schon dafür kämpft, den Akkreditierungsweg zur Universität über den Collegestatus nicht gehen zu müssen. Bei uns heißt ein solches Problem Veichta.

Was zum universellen Bestand der Institution Universität gehört und was immer ihre europäisch gezeugte Geschichte und ihre globale Verzweigung bedenkt, hat eine Region um die Institution herum. Geographisch, als Einzugsbereich und Wirkungsraum, eine Region bezogen auf den Standard. Man kann eben nur eine bestimmte Anzahl von „Institutes for Advanced Studies“ in der Fläche unterhalten, mit konkreter Klientel, die den Service- und Entwicklungsauftrag erteilt, mit einem bestimmten Potential, das national bis weltweit, aber auch nur lokal Geltung haben kann – Saterfriesisch in Oldenburg. Und die Region, pro-aktiv, wie es neumodisch heißt, d.h. sie wird nur zu geringem Maß durch die Universität mitbestimmt, regiert aber direkt und indirekt, und vor allem notwendig, in sie hinein. Zwischen der partikularistischen Einmischung (Kioskbesitzer sind immer skeptisch gegenüber Sozialwissenschaften und wollen immer harte Informatiker und Betriebswirte auf ihren Bilanzwiesen) und der Inbesitznahme durch die Region klafft eine riesige Entwicklungslücke, die in Deutschland nicht viel kleiner als in Afghanistan oder im Kosovo ist. Überall muss man sich für Hannah-Arendt-Forschung rechtfertigen, während Rechnungswesen auch dann als legitim gilt, wenn es noch keine kleinen und mittelständischen Unternehmen gibt, die ein solches benötigen, wie im Basar. Es heißt dies überall ein bisschen anders. Aber darum geht es: dass eine Region ihre Institution in Besitz nimmt. Die ganzen wohltonenden Konzepte von Ownership, Citizenship, Empowerment haben doch keinen Sinn, wenn sie nicht konkret dort angreifen, wo die Menschen in ihrem Lebenszusammenhang entlastet werden sollen: in den Institutionen. Von denen ist aber nur die Bildung (nur mehr? – sollten wir fragen) den Vernunft geleiteten und kritischen Argumenten, die sich aus den Bedürfnissen ihrer Klientel herleiten, zugänglich. Familienstrukturen sind in Auflösung und Umstrukturierung begriffen; Militär und vor allem die Kirchen, die christlichen wie die islamischen, sind entlegitimiert durch ihre extremen Exzesse. Nur im Bildungs- und Wissenschaftsprozess kann das Sichselbstdenken einer Gesellschaft immer wieder neu angegangen werden. Nur hier besteht die Hoffnung, dass die Politik, die Gesellschaftsformen sich besser planen und entwickeln lassen, als wenn man sie den Wertegemeinschaften und Leitkulturen der korporatistischen Geistesverwaltung überlässt. Was aber so pathetisch daher kommt (und meine Freunde werden schon gelacht haben ob der Bildungshymne des antipädagogischen Affektbesitzers M.D.), was also derart daherstolz, wird ganz schnell normalisiert durch den Zwang, Gebäude zu adaptieren, Hörsäle zu füllen, einen Studienplan zu erstellen, künftige Lehrerinnen auszubilden und die Mensa zu bestücken. Mit Sättigungsbeilage und Vitaminen, für 15 Cent pro Mahlzeit. Und schon sind wir wieder bei der Sozioökonomie der ‚Umgebung‘, der Region. Im 18. und frühen 19. Jahrhundert hieß das Wohlfahrtswesen zu Recht ‚Polizey‘. Und der Rayon war in meiner Jugend eine Polizeiflächeneinheit. Abgekürzt: Sicherheit in der Region geht nur über Bildung und Polizei.



Letztere wegen des Gewaltmonopols und des Schutzes der Einrichtungen des Bildungswesens, und die Bildung als Durchgangsstation zum besseren Leben, lebenslang. Und die Hochschule als besondere Bildungs-, Ausbildungs- und Trainingseinrichtung muss ihre Region mit vertrauenswürdigen Angeboten bedienen, damit die Nachfrage korrigiert und aktiviert werden kann, damit sich neue biographische Horizonte durch und wegen des Studiums – vielleicht irgendwann auch wegen der Forschung – auf tun, damit das große Wirtschaftsunternehmen Hochschule auch der Region nützt.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Hochschulen zusammenarbeiten, verschiedene Klientele mit unterschiedlichen Profilen bedienen, und vor allem müssen sie gut sein.

## II.

Diese Überlegung war die Stunde des Nordverbundes: Staatsfern, aber öffentlich, qualitätsbewusst und profiliert, aber ohne Vernichtungswettbewerb, wollten wir einfach gut sein. Und davon profitieren, natürlich. Vor machen, vielleicht auch erproben, was auf den Kosovo und Afghanistan auch zukommt.

Kann man denn gute Universitäten machen? Man kann.

Wir sind vor zwanzig Jahren ins evaluative Zeitalter eingetreten. Keine Mode löst die andere nur zufällig ab. Die Perioden der Dezentralisierung, des Quality Managements, der Stakeholder Mentality waren gerade erst aufgeblüht, da war es auch schon klar, dass ohne verlässliche Bewertungsmaßstäbe keine Rechenschaftslegung vor den Eigentümern von Hochschulen möglich sein wird. Evaluation und Ranking, das große Geschäft für die Krämerseelen der Hochschulberatung, sozusagen die abgemilderte Konkurrenzsituation der Haifischmärkte. Ich finde das gar nicht so schlecht, bedenkt man die grandiose Unverbindlichkeit der aufgeblähten Überburschenschaft, die sich noch immer und zu unrecht auf Humboldt berief und das Bewährte als das Bestehende pries.

Wir im Nordverbund – welcher Name... – wir also hatten etwas anderes vor. Dem Staat mit seiner Begier, am Evaluationsgeschäft sparwirksam und stromlinierend teilzunehmen, wollten wir zuvorkommen. Die deutsche Hochschullandschaft war – einigungsbedingt – spontan nach Osten verschoben. Die westdeutschen Bewährungshelfer hatten soeben erfolgreich geschafft, unsere Missstände den Befreiten aus dem Osten zu ihren eigenen hinzu anzudienen (Art.38, Einigungsvertrag und die Folgen), und der Nordwesten Deutschlands war von all dem nicht begünstigt. Unsere Einigung hatte nicht sehr viele Auswirkungen, aber sie schuf so etwas wie Solidarität auch mit unserer kleinen Systemumgebung. Sie erlaubte, eine etwas weniger blumenreiche Autonomie als die der Sonntagsreden zu lernen, und viele Empfehlungen der Evaluatoren hatten ihre Wirkung auf den oft provinziellen Größenwahn der Evaluierten nicht verfehlt; die Umgangsformen waren und blieben gut.

Wir sind im Nordverbund alle ‚ganz gute Hochschulen‘. Was heißt das? Wir passen in ein evolutionäres, d.h. im Wissenschaftsbereich besonders langsames ‚System‘. Wir können nur beschränkt schnell auf Umbrüche reagieren, aber wir bieten ungefähr das an, was rechtens von uns erwartet wird. Solches ist weder Lob noch Kritik, sondern der nüchterne Befund für das Mittelfeld einer ersten Liga. Hamburg hat die Kleinen nicht geschluckt und unterdrückt; diese haben keine Aufstände inszeniert. Es gibt einen ‚regionalen Ernst‘, den wir uns zugute halten. Außerdem leiden wir alle unter der gleichen – so genannten – Sparpolitik, die nichts ausdrückt als Phantasielosigkeit gepaart mit mangelndem Prioritätsbewusstsein. Weiter so, und die Details, die ‚Accounts‘, überlasse ich wegen mangelnder Objektivität meiner letzten Arbeitsplätze, den Kolleginnen und Kollegen Mitautoren.

## III.

Wozu dann aber die längliche Einleitung in die Weltpolitik? Ich habe die Region anders als die Industrie- und Handelskammern oder die altväterischen Kulturvereine beschrieben. Unsere Hochschulpolitik in Deutschland wird mittlerweile von Ortsvereinsfunktionären und Kleinkrämmern bestimmt, die hehre Worte wie Elite und Innovation gebrauchen, wie früher der Kleinbürger von Kaviar und Krimsekt faselte. Regionen ersetzen nationale Politiken, aber sie lösen die nationalen Probleme nicht. Sie sind hochkomplexe politische Einheiten jenseits aller Verwaltungsgrenzen und sie sind Räume einer Identifikation, die nicht mit Identität beginnt, sondern mit Eigentum, mit Gebrauchtwerden, mit Nützlichkeit, mit Teilhabe an der Struktur der Region selbst. In Friedensmissionen ist ein solcher Katalog die Grundlage des Aufbaus von Zivilgesellschaften. In Friedenszeiten sollte er selbstverständlich sein.

Der Nordverbund wird am Hindukusch verteidigt? Wenigstens theoretisch.

# Kooperation und Wettbewerb

## ■ Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen Timm Universität Bremen

Seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte sich immer deutlicher der Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Mit der deutschen Einheit nahm diese Tendenz noch zu. Auch die norddeutschen Universitäten begaben sich mehr und mehr in den Wettbewerb, einen Wettbewerb, in dem oft die benachbarten Hochschulen als herausforderndste Konkurrenz gesehen wurden. In dieser Entwicklung lagen mehrere Gefahren:

Konkurrenz zwischen eng benachbarten Universitäten kann ein Symptom der Provinzialisierung der Wissenschaft sein. Sie führt leicht zum Verlust des Maßstabs, mathematisch ausgedrückt: Lokale Maxima mag es viele geben, sprichwörtlich: „Unter Blinden ist der Einäugige König“. Für Universitäten in Norddeutschland heißt das: Die entscheidende Konkurrenz steht nicht in der Nachbarstadt, sondern z.B. in Süddeutschland; für deutsche Universitäten insgesamt: Die Konkurrenz steht in den USA und z.T. in Frankreich und England. Wettbewerb im Hochschulsystem hat aber auch

Aspekte, die gar nicht unmittelbar die Leistungsfähigkeit der Universitäten betreffen oder sich jedenfalls nicht aus ihr ableiten: Es geht dabei um die Finanzierung der Hochschulen, um allgemeine Hochschulpolitik und – wie immer bei politischen Themen – um die öffentliche Meinung. Wir „Nordlichter“ konnten in den spannenden hochschulpolitischen Debatten und den Auseinandersetzungen um die Hochschulfinanzierung nur neidlos anerkennen, dass die süddeutschen Rektorenkonferenzen eine sehr erfolgreiche Lobby gegenüber ihren Länderregierungen darstellten und dass sie ebenso wie die NRW-Konferenz in der HRK (und DFG) durch geschlossenen Auftritt eine zentrale Rollen spielten. Auch die Präsenz in überregionalen Medien war hervorragend. Die norddeutschen Länder versündigten sich schon damals an ihrer Zukunft, indem sie die Hochschulen dramatisch unterfinanzierten.

Die Gründung des Nordverbunds war ein strategisch angelegter Gegenzug in dieser Ausgangssituation. Zunächst auf sehr persönlicher Basis agierend (Spitzname „Rektoren-Selbsterfahrungsgruppe“) gewann der Verbund mit der Aufgabe der Lehrevaluation ein eigenes Profil, mit der Beauftragung einer Geschäftsführung und einer Planergruppe zur Führung der laufenden Abstimmungen und Geschäfte die notwendige Professionalität. Das Evaluationskonzept des Verbundes wurde stark durch die Erfahrungen mit dem Evaluationsverfahren in den Niederlanden inspiriert, die durch die Universität Groningen vermittelt wurden. Es war so überzeugend, dass es zum Modell der HRK avancierte, die sich zunächst sehr zurückhaltend gegenüber der Lehrevaluation gegeben hatte. Diese Diskussion und Beschlussfassung der HRK war für mich eine Sternstunde des jungen Nordverbunds.

Die Kooperation der Norduniversitäten beschränkte sich nicht auf die Lehrevaluation, obwohl sie darin über Jahre ihre Kernidentität fand. Der Bogen interessanter Kooperationen spannt sich vom Einsatz für einen norddeutschen Hochleistungsrechner über Ausstattungsvergleiche bis zum gemeinsamen Auftritt bei der EU anlässlich der Diskussion um deren neues (6.) Rahmenprogramm.

Hochschulpolitisch gewannen die Universitäten im Norden Deutschlands Einfluss, den sie einzeln nie erreicht hätten. Die Position der Mitglieder wurde durch den gemeinsamen Auftritt auch in ihren Ländern deutlich gestärkt.





Es begann in Rissen

## - Qualitätsentwicklung als neue Perspektive der Studienreform

■ Dr. Dr. h. c. Jürgen Lühje  
Universität Hamburg

Seit langem dominiert in Deutschland das Gefühl, trotz aller Anstrengungen mit der Studienreform nicht recht vorangekommen zu sein. Dafür werden je nach Position der Betrachter entweder die sich verschlechternden Studienbedingungen, die Überreglementierung durch staatliche Vorgaben oder die Reformunwilligkeit oder -unfähigkeit der Hochschulen verantwortlich gemacht.

Zwischen dem Konzept der „permanenten Reform“ – der evolutionären Verbesserung von Studiengängen in kleinen, konkreten Schritten – und der Vorstellung, die Inhalte und Struktur der Studiengänge in einem großen Kraftakt an möglichst allen Hochschulen gleichzeitig zu verändern, pendelt die Studienreform in Deutschland hin und her. Entweder standen die Hochschulen, die staatlichen Ministerien oder gemeinsame Kommissionen als Akteure im Vordergrund, teils eher auf Landesebene, vielfach auch in bundesweit koordinierten Konstellationen.

Stand in den 70er Jahren unter den Stichworten Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit der Versuch im Vordergrund, möglichst ähnliche Studiengänge an allen Hochschulen zu schaffen, wechselte die Zielsetzung in den 80er Jahren zunehmend in Richtung autonomer Differenzierung und Profilierung der Studienangebote der einzelnen Hochschulen. Gemeinsam war diesen Reformansätzen, dass die Auseinandersetzung vor allem um Prüfungs- und Studienordnungen geführt wurde, also um die normative Regelung der Inhalte und Struktur des Studiums. Diese Diskussion bezog sich selten auf empirische Befunde, sondern argumentierte weitgehend mit Vermutungen und Hypothesen über bessere Modelle. Wurde ein Konzept durchgesetzt, fand in der Regel keine Analyse der Wirkungen statt. Erst in den 90er Jahren wandte sich die Aufmerksamkeit mehr und mehr dem Ansatz empirisch gestützter Qualitätsentwicklung zu, vor allem der Suche nach geeigneten Evaluationsverfahren. Dieser mehrfache Perspektivenwechsel der Studienreformbemühungen spiegelte die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der bisher jeweils eingeschlagenen Wege.

Diese Situation fand ich vor, als ich im Jahre 1991 das Amt als Präsident der Universität Hamburg antrat. Ausgestattet mit den widersprüchlichsten Erfahrungen beim Aufbau einer neu gegründeten „Reformuniversität“ in Oldenburg lag mir daran, an der in der Studienreform seit langem engagierten Universität Hamburg einmal eine unbefangene Bilanz der Ergebnisse, Probleme und Chancen der Reform von Lehre und Studium mit Blick auf die konkrete Wirklichkeit in den Studiengängen und Lehrveranstaltungen durchzuführen. Gespräche mit Einzelpersonlichkeiten aus allen Gruppen bestätigten die Bereitschaft und das Interesse, an einem solchen Versuch mitzuwirken. So entstand das Konzept, in drei getrennten, jeweils zweitägigen Klausurtagungen zunächst die Lehrenden, dann die Studierenden und schließlich beide Gruppen gemeinsam ihre Sichtweisen austauschen zu lassen. Konzeptionell und organisatorisch unterstützt durch das Zentrum für Hochschuldidaktik lag die Initiative bei der Hochschulleitung, die inhaltliche Verantwortung bei einer kleinen Gruppe von Professorinnen und Professoren, die in den Fachbereichen für die Teilnahme warben. Auch der AstA unterstützte das Vorhaben aktiv.

Eine erste Überraschung war das rege Interesse, das sich in einer unerwartet großen Zahl von Anmeldungen ausdrückte. So war es möglich und notwendig, eine annähernd repräsentative Beteiligung von Lehrenden und Studierenden aus allen Fachbereichen sicherzustellen. Neugier und skeptisches Interesse rief der Vorschlag hervor, die Tagungen durch externe Moderatorinnen und Moderatoren unterstützen zu lassen. Es war unverkennbar, dass die Moderationsmethoden als schwer vereinbar mit dem gewohnten akademischen Kommunikationsstil empfunden wurden. Wo dieser vor allem den Disput, den streitigen Austausch von Argument und Gegenargument, die sorgfältige Analyse von Dissensen und die Kritik vertretener Positionen in den Vordergrund stellte, versuchte die Moderation, die Vielzahl geäußelter Sichtweisen und Meinungen möglichst vollständig festzuhalten, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und Handlungskonsequenzen abzuleiten. Es war ein wirk-

liches Erlebnis, wie sich trotz spürbarer Reserviertheit vieler Beteiligten allmählich das Kommunikationsverhalten änderte und ein Kooperationsklima entstand, das nach den Tagungen von vielen als erstmals so erlebt und durchaus positiv beschrieben wurde.

Ein weiteres überraschendes Ergebnis war, dass sich die Sicht der Lehrenden und der Studierenden nur unwesentlich unterschied: übereinstimmend nahmen sie die einzelnen Lehrveranstaltungen als in den weitaus meisten Fällen inhaltlich interessant und methodisch gut gestaltet wahr.

Die Mängel wurden vor allem in der Abstimmung der einzelnen Lehrangebote aufeinander; in der Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und in der curricularen Gestaltung der Studiengänge gesehen. Nicht die Lehre in den einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern die Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrenden, die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden und das curriculare Ineinandergreifen der einzelnen Veranstaltungen wurden als die wichtigsten Probleme der Studienreform herausgearbeitet. Fragt man nach den Ursachen dieser Mängel, drängt sich die Vermutung auf, dass die kleinteilige Überreglementierung der Studiengänge durch Prüfungsordnungen, Studienordnungen und Studienpläne die Verantwortung für die Lehrangebote zu stark individualisiert und den Zwang zur Koordination und Kooperation in der Lehre geschwächt hat. Offenbar führt die möglichst genaue Normierung der normativ geforderten Lehrveranstaltungen dazu, dass die einzelnen Lehrenden sich nur für die in ihr spezielles Fachgebiet fallenden Veranstaltungen zuständig sehen, während der regelmäßige Austausch von Erfahrungen, das Gespräch über Ziele und die Diskussion über Veränderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten zu kurz kommen.

Ein weiterer Mangel vieler Studiengänge wurde vor allem in dem Fehlen von Veranstaltungen gesehen, die einen breiten Überblick über fachliche Zusammenhänge und die grundlegenden Theorien oder Kontroversen der Fächer vermitteln. In diesem Zusammenhang artikulierten gerade die Studierenden den Wunsch, mehr



als damals üblich auch thematisch breit angelegte Vorlesungen anzubieten, eine Erwartung, die auch in vielen der nachfolgenden Evaluationen des Nordverbundes immer wieder geäußert wurde.

Lehrende und Studierende stimmten schließlich in der Forderung überein, sehr viel früher und häufiger Aufgaben schriftlich bearbeiten zu lassen, diese dann aber auch zeitnah, ungeschönt, offen und nachvollziehbar zu bewerten.

Die dritte der Tagungen, an der Lehrende und Studierende gemeinsam teilnahmen, befasste sich schwerpunktmäßig mit den Handlungskonsequenzen, die aus diesen Feststellungen abzuleiten waren. Als besonders wichtig wurden regelmäßige Konferenzen über die Lehre in einem Studiengang angesehen, an denen alle Lehrenden teilnehmen müssen und die mindestens zweimal im Semester stattfinden sollten. Die Teilnahme von Studierenden wurde für zweckmäßig, wenn auch nicht für unverzichtbar gehalten. Die zweite, besonders wichtige, Konsequenz sollte in der regelmäßigen Evaluation der Studiengänge bestehen. Nicht die Bewertung einzelner Lehrveranstaltungen, sondern die Ziele und Konzepte, Stärken und Schwächen, Probleme und Veränderungsmöglichkeiten eines Studienganges oder -faches sollten im Zentrum dieser Evaluationsverfahren stehen. Dieser Ansatz entwickelte sich zur Grundlage der Evaluation im Nordverbund, wie sie in Anlehnung an niederländische Erfahrungen in Kooperation mit der Universität Groningen entwickelt wurde.

Haus Rissen, die Tagungsstätte der drei geschilderten Studienreform-Tagungen, wurde in den folgenden Jahren zum Zentrum der Aktivitäten des Nordverbundes. Hier fanden – und finden auch heute noch – fast alle „Auswertenden Konferenzen“ statt – ein Verfahrenselement, das die Evaluationen des Nordverbundes in besonderer Weise auszeichnet. In vergleichender Diskussion der Evaluationsergebnisse für die beteiligten Fächer und Studiengänge werden unterschiedliche Studiengangprofile und Lehrkonzepte erörtert und ohne Tendenz zur Vereinheitlichung auf Konsequenzen und Transfermöglichkeiten hin geprüft. Unter Wahrung der





## Von einander lernen – Hochschulsysteme im Übergang

■ Prof. Dr. Gerhard Maeß  
Universität Rostock

Entscheidungsfreiheit der beteiligten Hochschulen und Fächer haben sich die gemeinsamen „Auswertenden Konferenzen“ als besonders wertvolle Quellen empirisch fundierter Qualitätsentwicklung erwiesen. Die Evaluation von Studiengängen, wie sie zuerst der Nordverbund, dann die ZEvA in Niedersachsen und schließlich nach entsprechenden Empfehlungen der HRK und des Wissenschaftsrates weitere Hochschulverbände und Agenturen praktizieren, hat der Studienreform in Deutschland eine entscheidende Wendung gegeben: Statt Strukturen abstrakt zu normieren, betrachten sie die konkrete Praxis von Studiengängen sowie deren Probleme und Ergebnisse, leiten so Veränderungsvorschläge aus empirischen Befunden ab und beurteilen die Qualität der Studiengänge mit Blick auf deren Ziele. Dieser konkrete Weg der Qualitätsentwicklung durch empirische Analyse und Organisation von Lernprozessen hat in den vergangenen Jahren weit mehr bewirkt als die bis dahin praktizierte Studienreform durch normative und strukturelle Regulierung. Gegenwärtig tritt mit der Umstellung der meisten Studiengänge auf die europaweit vereinbarten Baccalaureus-/Bachelor- und Master-/Magister-Abschlüsse wieder die strukturelle Normierung in den Vordergrund. Der in der Studienreform gerade entwickelte und akzeptierte Weg empirischer, kommunikativer und prozessorientierter Qualitätsentwicklung erfährt durch die allzu stark normative Prägung der Akkreditierungsverfahren in Folge von KMK-Vorgaben, die weitgehend strukturelle Prinzipien regeln, eine neue Wendung. Es ist zu hoffen, dass dadurch die positiven Erfahrungen, die der Nordverbund mit den empirischen, qualitätsorientierten Evaluationsverfahren machen konnte, nicht verdrängt werden. Die Zusammenarbeit des Nordverbundes mit der Universität Groningen hat die Fruchtbarkeit europäischer Zusammenarbeit in der Qualitätsentwicklung aufgezeigt.

Eine gegenwärtig sich abzeichnende nationale Institutionalisierung und Reglementierung der Akkreditierung in Europa läuft Gefahr, gerade diese notwendige Überschreitung nationaler Grenzen bei der Qualitätsentwicklung zu behindern. Die von der KMK normier-

ten Strukturvorgaben, insbesondere das Dogma der Modularisierung, der studienbegleitenden Prüfungen und die Begrenzung des Übergangs zum Magister/Master, sind in den meisten europäischen Ländern unüblich oder werden sogar ausdrücklich abgelehnt. In die gleiche, einer europäischen Qualitätsentwicklung wenig förderliche Richtung wirkt die in Deutschland bisher vorherrschende Praxis der Akkreditierung einzelner Studiengänge. Ganz abgesehen davon, dass sie vom Verfahrensaufwand her sehr bald an die Grenzen der Praktikabilität stoßen wird, ist schwer vorstellbar, dass die Akkreditierung einzelner Studiengänge nach vorwiegend strukturellen und normativen Kriterien geeignet ist, die Profilbildung und die Ausbildung differenzierter Qualitätsvorstellungen zu fördern. Die Qualitätsentwicklung muss in der Zuständigkeit der einzelnen Hochschule bleiben. Es war ein bedeutsamer Schritt, dass die Studienreform in den 90er Jahren zunehmend auf autonome Verfahren der Qualitätsentwicklung gesetzt hat. Für die Zukunft ist entscheidend, dass die sich etablierenden Akkreditierungsverfahren das Rad nicht zurückdrehen und der autonomen Qualitätsentwicklung unter Überschreitung nationaler Grenzen Raum geben. Ebenso wichtig ist, dass in Zukunft wohl eher institutionell anzulegende Akkreditierungsverfahren so auszugestalten, dass die Evaluation von Studiengängen nicht behindert oder überflüssig wird.



Wie kam die Universität Rostock zum Nordverbund? Da muss man 15 – nicht nur 10 – Jahre zurückblättern. Es war im Jahre 1989, als Ausreisewillige ständig neue Risse in die einst so unüberwindbar scheinende Mauer brachen und den Mächtigen in Ostdeutschland mehr und mehr die Macht entglitt. (Selbst die mit viel Pomp zelebrierte Jubel-Feier zum 40. Jahrestag der Staatsgründung brachte statt des erhofften Beistands vom großen Bruder aus Moskau nur die inzwischen sprichwörtlich gewordene Mahnung Michail Gorbatschows „Wer zu spät kommt, den straft das Leben!“). Reformgedanken, von Rostocker Universitätsangehörigen im kleinen Kreis permanent diskutiert, konnten auf einmal ungestraft im Hörsaal – und bald sogar in den Medien – geäußert werden. Briefliche Kontakte zu westdeutschen und westeuropäischen Universitäten wurden – wenn auch vermutlich von der Staatssicherheit noch registriert – offensichtlich nicht mehr unterbunden. Und einige Kollegen, die das Glück hatten, eine private Reise in das „nichtsozialistische Währungsgebiet“ (NSW) genehmigt zu bekommen, nahmen sogar ohne negative Folgen persönliche Kontakte mit bundesdeutschen wissenschaftlichen Einrichtungen und Organisationen auf. So bildete in Rostock bald ein beachtlicher Stapel an Universitätsverfassungen und Hochschulgesetzen (nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus der Schweiz, Österreich und den skandinavischen Ländern) die Grundlage für die Diskussionen der „Initiativgruppe Universitätsreform“.

In basisdemokratischen Abstimmungen – mit einer Wahlbeteiligung, von der Politiker nur träumen können – entschied sich die Rostocker Universität für eine Drittelparität, also bewusst gegen die vom bundesdeutschen Hochschulrahmengesetz geforderte Majorität der Professoren, für eine kollegiale Leitung, also die Abschaffung des parteigesteuerten zentralistischen Leitungsprinzips, für eine universitäre Selbstverwaltung mit eigener Entscheidungsbefugnis über Lehrangebot, Forschungsschwerpunkte, über Immatrikulationen (ohne eine ZVS!), akademische Grade, Berufung von Hochschullehrern und die eigenverantwortliche Anmeldung von Haushalts- und Baubedarf. Der Einfluss des (damals

noch Ostberliner) Bildungsministeriums sollte auf die Rechtsaufsicht beschränkt werden.

Inzwischen zum Rektor gewählt hatte ich im Juni 1990 zum ersten Mal die Ehre und das Vergnügen, am Plenum der (damals noch Westdeutschen) Rektorenkonferenz teilzunehmen. Ich erinnere mich gern an die Aufgeschlossenheit und Hilfsbereitschaft der westlichen Kollegen, an ihr großes Interesse an der zu diesem Zeitpunkt durchaus noch unsicheren Zukunft Ostdeutschlands. Ich erinnere mich aber auch an schier endlose kontroverse Diskussionen über das reformbedürftige bundesdeutsche Bildungssystem und meine Überraschung, als ich statt der Vielfalt, die ich beim Eintritt in eine offene, pluralistische Gesellschaft erwartet hatte, statt einer Orientierung an Leistung und Wettbewerb eine feinmaschige, vereinheitlichende Reglementierung kennen lernen musste, die wenig Spielraum für Reformen bot. Ich erfuhr, dass ein „richtiger“ Professor standesgemäß „Universitätsprofessor“ zu betiteln sei und dass er eigentlich nur vollwertig wäre, wenn er nach C4 bezahlt wird. Aus dem östlichen Teil Deutschlands kommend, wo die Ingenieurschulen gerade in den Rang Technischer Hochschulen erhoben worden waren (manche, wie Wismar und Warnemünde-Wustrow buchstäblich in letzter Minute) amüsierte mich die Hartnäckigkeit und Sorgfalt, mit der im westlichen Teil darauf geachtet wurde, dass Fachhochschulen „anders“ sind, insbesondere nicht „wissenschaftlich“, dass ihre Absolventen zwar auch ein Diplom bekommen, dieses aber mit „(FH)“ zu kennzeichnen haben. Sicher war es für manche Kollegen von der „bewahrenden“ Fraktion ein Tabu-Bruch, dass die Landesrektorenkonferenz Mecklenburg-Vorpommern alle Hochschulen des Landes umfasste, dass wir kein Unrechtsbewusstsein zeigten, wenn wir Nichtuniversitäts-Professoren – so sie denn fachlich kompetent waren – als Gutachter zu Promotionsverfahren heranzogen, Absolventen von Nicht-Universitäten – wenn sie denn exzellente Leistungen nachgewiesen hatten – Promotionschancen einräumten und nicht einmal etwas dabei fanden, wenn im Einzelfall ein tüchtiger Handwerksmeister ein Ingenieurstudium aufnehmen wollte. Ja, wir hatten in der LRK sogar den Plan, auf die Verbeamtung zu verzichten, alle Erstberufungen an den Universitäten zunächst nach C3 (an den Fachhochschulen nach C2) zu besolden und eine Höherstufung von der Leistung abhängig zu machen.

Zur Beruhigung der Gemüter: Nach Beitritt Ostdeutschlands zur Bundesrepublik, Gründung von fünf kleinen Ländern mit nicht ganz so kleinen Landesregierungen und Import von tüchtigen Beamten war Schluss mit solchen Ungesetzlichkeiten: Innerhalb weniger Jahre erfolgte die Gleichschaltung im Sinne des – in der Hochschulrektorenkonferenz und in anderen Gremien zwar permanent kritisierten – durch das damalige Hochschulrahmengesetz aber stabil zementierten, straff reglementierten westdeutschen Bildungssystems.





Die Fachschulen, an denen man nach 10-jährigem Schulbesuch innerhalb von drei Jahren zum Fachschulingenieur verschiedenster Richtungen, zur Kindergärtnerin oder zur Krankenschwester, zum Apotheker („Pharmazie-Ingenieur“) und zum Grundschullehrer oder auch für einen künstlerischen Beruf (Industriedesign, Graphik, Buchdruck, Malerei) ausgebildet werden konnte, wurden ersatzlos geschlossen (wenn man von den wenigen Einrichtungen absieht, denen es gelang, sich einer Fachhochschule anzuschließen). Die Folge: Schon nach 10 Jahren die Schule zu verlassen, verringerte die Berufschancen – und das soziale Ansehen. Also drängten fast alle Eltern ihre Kinder in die „erweiterten Oberschulen“, die jetzt wieder Gymnasien heißen durften und ihr Ausbildungsprogramm auf ministerielle Weisung alsbald wie im Westen von 12 auf 13 Schuljahre ausdehnten – übrigens ohne dadurch die Leistungsfähigkeit der Abiturienten zu verbessern. Eine ständig wachsende Zahl von Studierwilligen und nicht abebbende Wellen von Stellenstreichungen senkte das – von westlichen Kollegen ein bisschen neidisch „paradiesisch“ genannte – Betreuungsverhältnis schnell von 1:5 auf unter 1:20. Im Gegenzug stiegen die Studiendauer und das Absolventenalter von 4-5 und 23 auf 6-7 und Ende 20. Aus der Mode kam leider auch das an östlichen Universitäten bis dato übliche hohe Engagement für die akademische Lehre und für die – schon in der Schule beginnende und in der Armeezeit der künftigen Studenten fortgesetzte – Begabtenförderung. (Ein Rest der früher von Rostock aus organisierten Mathematik-Olympiaden ist noch zu erkennen, wenn man die Teilnehmer am Bundeswettbewerb zählt: Mecklenburg-Vorpommern entsendet etwa ebenso viele Teilnehmer wie Nordrhein-Westfalen, das über eine zehnfache Bevölkerungszahl verfügt). Von den am Ende jedes Semesters durchzuführenden „Lernkonferenzen“, auf denen sich die Dozenten der Kritik der Studierenden zu stellen hatten, der individuellen Betreuung und der frühen Einbeziehung leistungsfähiger Studenten in die Forschung ist dagegen nichts oder fast nichts übrig geblieben. All dies hatte natürlich im Sinne der deutschen Einheitlichkeit auch seine „Vorteile“, konnte doch fortan in der Hochschulrektorenkonferenz gemeinsam über dieselben Mängel geklagt und über dieselben Probleme diskutiert

und natürlich auch über andere Hochschulmodelle nachgedacht werden. Dass man dabei – von den Spitzen der Forschungsorganisationen bis zu den Spitzen der Industrieverbände – Vorbilder nicht in Deutschland, sondern beim großen Bruder suchte, bedeutete für mich dann doch noch ein Stückchen deutsch-deutscher Kontinuität. Nur zwei Buchstaben musste ich vertauschen (und einen Artikel ändern): „Von den US lernen, heißt siegen lernen!“

Vielleicht war es ja ein geheimes Fortwirken alter Hanse-Bande, das mir die kritischen und reformfreundigen Diskussionsbeiträge einiger Nordlichter besonders sympathisch erscheinen ließ. Schließlich haben wissensdurstige Hamburger ein halbes Jahrtausend länger auf eine eigene Universität warten müssen als die Rostocker und deshalb in Mecklenburg (oder Schweden oder Dänemark) studiert: Die Rostocker Matrikel weist für den Zeitraum von 1419 bis 1519 immerhin 513 Hamburger aus, und für die folgenden beiden Jahrhunderte 500 bzw. 553. Und in Bremen gab es – was vielleicht manch Jüngeren unter uns nicht bewusst ist – Bürgermeister auch schon vor Henning Scherf. Heinrich Zierenberch, zum Beispiel, der 1473 in Rostock studierte oder Daniel von Büren und Johann Havemann, die sich 1477 bzw. 1498 in die Rostocker Matrikel einschrieben.

Jedenfalls entstanden sehr schnell Kontakte zur Universität in Rostocks Partnerstadt Bremen und ihrem Rektor Jürgen Timm (schon deshalb sympathisch, weil ebenfalls Mathematiker und damit zum bereits existierenden Nordverbund der Mathematiker gehörend). Er verhalf uns – als wir noch nicht selbst antragsberechtigt waren – mit „Rucksackprojekten“ zu ersten bundesdeutschen Fördergeldern (im Gegensatz zu einem anderen Bremer, der – wie leider auch manche Nicht-Bremer – das Wort von der „Hilfe zur Selbsthilfe“ wohl missverstanden hatte und die für Rostock bestimmten Fördergelder lieber in einem Bremer Vulkan verfeuerte, womit er bekanntlich die Rostocker Neptun-Werft zugrunde richtete).

Und dann war da noch Michael Daxner, zwar nicht direkt im Norden geboren, aber als Präsident der Oldenburger (damals noch nicht Carl von Ossietzky) Universität, zumindest im Norden tätig. Seine emotionalen, wortreichen und unkonventionellen Äußerungen, deren

gelegentliche Provokanz durch den Wiener Tonfall gemildert wurden (ebenso wie man manche plattdeutsche Wendung besser nicht ins Hochdeutsche überträgt), sorgten stets für Stimmung im Plenum der Rektorenkonferenz.

Auf Bonner Pausengespräche folgten Treffen in Bremen und in Oldenburg, zu denen Michael Daxner auch Vertreter der Partneruniversität Groningen einlud, aus den Niederlanden also, wo man mit Universitätsreformen schon praktische Erfahrungen gesammelt hatte. Aus Oldenburg nahm übrigens neben dem Präsidenten auch der Kanzler teil. Das war – Eingeweihte wissen das natürlich – kein anderer als Jürgen Lüthje, der wenig später die Spitze der Universität in Hamburg erlangte und seit längerem dem hier und heute zu feiernden Nordverbund vorsteht. Zu den vier Universitäten, die vor nunmehr zehn Jahren den Nordverbund besiegelten, kam bald noch die Universität Kiel hinzu. Auch mit ihr hatte die Rostocker Universität schon vorher (z.B. im Rahmen der Baltischen Rektorenkonferenz) in Verbindung gestanden. Hier sind mit Michael Müller-Wille, Karin Peschel und Ruprecht Haensel gleich drei Namen zu nennen, weil man in Schleswig-Holstein einen ständigen Wechsel der Rektoren der Kontinuität aber auch den Risiken längerer Amtszeiten vorzuziehen scheint. Nun also fünf Universitäten aus fünf Ländern (und dazu – sozusagen assoziiert – eine sechste aus einem sechsten Land), das war pragmatisch und programmatisch zugleich.

Im externen Bereich hofften wir die Stellung jeder Mitgliedsuniversität in der naturgegebenen und immerwährenden Auseinandersetzung mit der jeweiligen Landesregierung zu stärken. Denn eifrige Finanzbeamte (deren Horizont nicht über das Haushaltsjahr oder die Legislaturperiode ihrer Ministerin hinausreicht) halten Universitäten im tiefsten Inneren doch stets nur für eine

Art Steinbruch für Stellenkürzungen im öffentlichen Dienst. Und selbstbewusste Kultusbeamte glauben trotz gelegentlich anders klingender Verlautbarungen bis heute, über Studien- und Forschungsrichtungen, Professuren, Professoren und Prüfungsformen kompetenter entscheiden zu können als die Hochschulen selbst. Zumindest kann man Stellungnahmen, die von fünf Universitäten an fünf verschiedene Landesregierungen gerichtet werden, nicht so leicht persönlich nehmen.

Im internen Bereich dachten wir einerseits an eine Bündelung der Kräfte, zum Beispiel bei der Entwicklung gemeinsamer Forschungsprojekte und der dazugehörigen Mittel-Einwerbung, andererseits an eine Koordinierung der Studienrichtungen und eine vergleichende Bewertung der Lehrleistungen in den einzelnen Studiengängen. Wenn sich auch für Rostock die Entwicklung in Richtung auf eine Massenuniversität nach bundesdeutschem Muster leider nicht vermeiden ließ, bot doch die Lehr-Evaluation (nach holländischem Vorbild) die Chance, wenigstens ein Charakteristikum der östlichen Universitäten zu bewahren: die kritische Bewertung und Begleitung der akademischen Lehre. Dabei war nicht an eine Verlängerung der Reihe der von verschiedenen Medien und Institutionen inszenierten und in der Regel mehr oder weniger umstrittenen „Hochschul-Rankings“ gedacht, sondern an eine faire Analyse der Stärken und Schwächen der Fachbereiche, den Vergleich der Lehrmethoden und des Engagements der Hochschullehrer und um daraus resultierende wechselseitige Empfehlungen zur Verbesserung der Lehre.

Die Beurteilung, ob die Evaluation in den vergangenen 10 Jahren diesem Ziel gerecht werden konnte und inwieweit sie der Gefahr einer ausufernden Bürokratisierung begegnen konnte, muss ich als Ehemaliger den heute Beteiligten überlassen, den „Tätern“ ebenso wie den „Opfern“.

Gleiches gilt für die seinerzeit angestrebte Förderung von Forschungskoope-ration einerseits und eines anspruchsvollen Wettbewerbs andererseits sowie weitere Ziele des Nordverbunds, die – zumindest in der Außenwirkung – etwas hinter der viel zitierten Lehr-Evaluation zurückgeblieben zu sein scheinen.

Für die Zukunft wünsche ich dem Nordverbund aktive Mitgliedshochschulen, viele gute Ideen für gemeinsames Handeln auf dem Gebiet der Lehre sowie den gemeinsamen erfolgreichen Bau hoher Leuchttürme auf dem Gebiet der Forschung, auf dass die Nordlichter weit hinein leuchten in die deutsche und europäische Bildungslandschaft.

AD MULTOS ANNOS !







# Evaluationen aus unterschiedlicher Perspektive

- Prof. Dr. Jürgen Bähr  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Wenn man an mehr als 30 Evaluationsverfahren in allen Teilen der Republik und in den unterschiedlichen Funktionen teilgenommen hat, so kann man nicht nur eine persönliche Bilanz ziehen, sondern auch das im Nordverbund übliche Verfahren hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen einordnen und gewisse Empfehlungen für die Zukunft geben.

Ich habe als Peer an den Evaluationen meines Faches, der Geographie, an allen niedersächsischen, bayerischen und baden-württembergischen Standorten sowie den Einzelevaluationen in Bonn und der Humboldt-Universität in Berlin mitgewirkt. Als Dekan der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität habe ich die Evaluation der Geowissenschaften im Nordverbund begleitet und das Rektorat bei den Evaluationen der Fächer Philosophie und Slavistik vertreten. Und schließlich bin ich selbst – genauer: das Institut, dem ich angehöre – evaluiert worden.

Wie habe ich die unterschiedlichen Rollen empfunden? Ohne Zweifel war die Funktion als Peer die interessanteste und spannendste Aufgabe. Man erhält dabei einen guten Eindruck in die Struktur anderer Institute und kann aus den dort gemachten Erfahrungen lernen und diese Anregungen für die eigene Lehre oder Lehrorganisation nutzbar machen. Gleichzeitig werden die eigenen Maßstäbe für Evaluationen immer wieder kritisch hinterfragt und müssen z.T. auch korrigiert werden.

Die schwierigste Rolle war diejenige als Rektoratsmitglied (und abgeschwächt auch als Dekan). Berechtigterweise werden in Evaluationen auch Ausstattungsdefizite thematisiert, denn es ist ja ein Anliegen der Evaluation, die Einrichtungen bei der Verbesserung ihres Lehrangebotes und der Lehr- und Prüfungsorganisation zu unterstützen. Ich habe es immer als sehr schmerzhaft empfunden, wenn dies aufgrund der schwierigen Finanzlage nur sehr eingeschränkt möglich war. Dies gilt umso mehr, als nach meinen Erfahrungen das Süd-Nord-Gefälle der Ausstattung unbestreitbar ist.

Die unangenehmste Rolle war die des selbst Betroffenen. Vielleicht lag das auch daran, dass ich glaubte, schon alles über Evaluationen zu wissen und deshalb keiner Beratung mehr zu bedürfen. Ich habe bei den Kritikpunkten zwar „geknurrt“, aber schließlich eingesehen, dass es immer Verbesserungs- und Optimierungsmöglichkeiten gibt und auch geben muss. Aufgrund der Evaluation sind nicht nur in meinem Fall Themen angesprochen und diskutiert worden, die zwar allen Beteiligten nicht unbekannt waren, aber lange Zeit eher „unter den Teppich gekehrt“ worden sind. Allein dieser heilsame Zwang, sich auch mit unangenehmen Punkten auseinanderzusetzen zu müssen, rechtfertigt meines Erachtens eine Evaluation.

Was ist das Besondere an den Evaluationen im Nordverbund? Welche Strukturmerkmale der Organisation und des Ablaufs haben sich bewährt und sollten beibehalten werden?

Naturgemäß unterscheidet sich das Verfahren nicht grundsätzlich von anderen Evaluationen. Man kann auch sagen, andere haben sich am Nordverbund orientiert, dem ja eine Pionierrolle bei der Einführung von Lehr-evaluationen in Deutschland zukommt – und das nicht auf staatlichen Druck hin, sondern von den Universitäten selbst ausgehend und damit ein Beispiel für gelebte Autonomie der Hochschulen darstellend.

Positiv am Verfahren finde ich, dass die Peers im Einvernehmen mit den zu evaluierenden Fächern bestellt werden (das bedeutet aber nicht, dass die Fächer dafür auch ein Vorschlagsrecht haben müssen). Positiv ist auch die Beteiligung ausländischer und studentischer Peers (wobei sich letztere gelegentlich ruhig etwas stärker artikulieren könnten) und positiv, weil arbeitserleichternd, ist die Begleitung der Evaluation durch die Geschäftsstelle und Mitarbeiter der jeweiligen Verwaltungen.

Eine besondere Lanze möchte ich für die Auswertungskonferenz brechen, auch wenn diese eine zusätzliche zeitliche (und finanzielle) Belastung für alle Beteiligten

bedeutet. Bei face-to-face-Kontakten zwischen Peers und Evaluierten lassen sich mögliche Missverständnisse und Probleme leichter ausräumen als in „Korrespondenzform“. Auch sind auf diese Weise gezielte Gespräche zwischen den Fachvertretern benachbarter Einrichtungen möglich (und sei es abends beim Bier), die der weit verbreiteten „Abschottungstendenz“ entgegenwirken und zu sehr gewünschten Kooperationsvereinbarungen führen können.

Der Nordverbund stellt keine staatliche Einrichtung bzw. Einrichtung der Länder dar, sondern eine eng an den konkreten Vor-Ort-Problemen der Fächer orientierte Organisation.

Ein Element der Evaluationsverfahren im Nordverbund ist der Abschluss von internen Zielvereinbarungen zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse. Sie sind eine Voraussetzung dafür, dass die durch die Evaluation festgestellten Defizite auch beseitigt werden. In Umsetzungsgesprächen nach ca. einem Jahr kann ohne allzu großen bürokratischen Aufwand im persönlichen Kontakt zwischen Rektorat und den Fächern besprochen werden, was an der Umsetzung gut läuft, bzw. wo es „noch hakt“. So wird durch die Evaluation nicht nur die Kommunikation innerhalb der Fächer gestärkt, sondern auch die zwischen Rektorat und den Fächern.

Es ist aber nichts so gut, als dass man es nicht verbessern könnte oder; so Ustinov, Lorbeeren, auf denen man sich ausruht, verwandeln sich oft in Kakteen. Meine Anregungen für die zukünftigen Evaluationen bestehen zunächst darin, dafür Sorge zu tragen, dass der Aufwand für alle



Beteiligten verringert wird. Das fängt bei der Selbstevaluation an, die nicht unbedingt ein dickleibiges Buch und mit Daten überlastet sein muss, geht über die Frage, ob bei kleinen Fächern auch gemeinsame Evaluationen möglich sind, um das Verhältnis zwischen Evaluierern und Evaluierten nicht zu ungünstig zu gestalten und endet damit, dass meiner Auffassung nach Forschung und Lehre zusammen evaluiert werden sollten (auch wenn dies nicht die Mehrheitsmeinung im Nordverbund ist). Das muss ja nicht heißen, dass der Lehre dann zu wenig Beachtung geschenkt wird; Forschung und Lehre sind aber untrennbar miteinander verbunden, und schon jetzt wird bei der Lehrevaluation die Forschung mit Recht nicht ausgeklammert. Viele Hochschulgesetze schreiben sowohl eine regelmäßige Evaluation der Lehre als auch der Forschung vor; dies in getrennten Verfahren gestalten zu wollen, ist wenig realistisch und wird auch auf Akzeptanzprobleme stoßen, weil dann die Fächer in zu kurzen zeitlichen Abständen mit einem nicht unerheblichen Arbeitsaufwand konfrontiert werden.

Die Aussage von Janis Reinis: „Bestehen wird, wer (was) sich verändern kann“ lässt sich nicht nur auf das Thema Evaluation anwenden, sondern ist gleichzeitig mein Wunsch für den Nordverbund, um die bislang erfolgreiche Arbeit auch in Zukunft fortsetzen zu können.





# Ein Plädoyer für eine Stärkung der studentischen Interessenvertretung an Zielvereinbarungen

■ Prof. Dr. Wilfried Müller  
Universität Bremen

Die Evaluationsverfahren von Studium und Lehre im Verbund Norddeutscher Universitäten haben sich an der Universität Bremen bewährt. Sie haben vor allem zu einem deutlichem Anstieg der Aufmerksamkeitshaltung der Institution gegenüber den Zielen, Bedingungen, der Organisation und der Qualität der Lehre geführt. Die Evaluationsverfahren haben insbesondere die Kommunikation innerhalb und zwischen den Statusgruppen intensiviert. Für die Umsetzung der Empfehlungen der Evaluation sind die Verhandlungen über Zielvereinbarungen zwischen dem Rektorat, in der Regel dem Konrektor für Lehre und dem Leiter des Sachgebietes „Lehre und Studium“, auf der einen Seite und einer Kommission des jeweiligen Faches bzw. Studiengangs – unter Leitung eines verantwortlichen Hochschullehrers und unter Beteiligung von Studierenden – auf der anderen Seite von entscheidender Bedeutung, denn in den „Kontrakten“ wird im Detail festgelegt, welche Studienreformmaßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehre in den nächsten Monaten durchgeführt werden sollen. Im Folgenden sollen die für eine folgenreiche Umsetzung der Evaluationsergebnisse günstigen Handlungskonstellationen beschrieben und dabei vor allem die Bedeutung der studentischen „Politik“ für die Zielvereinbarungen herausgearbeitet werden.

Auf der Seite des Rektorats sind die Voraussetzungen für nachhaltig wirkende Zielvereinbarungen leicht zu benennen. Das Rektorat muss an der Verbesserung der Qualität stark interessiert sein und insgesamt seine Förderpolitik daran ausrichten. Im Übrigen muss der Konrektor für Lehre bzw. die Konrektorin für Lehre in der Universität akzeptiert sein und sich als durchsetzungsfähig erwiesen haben. Für die Verhandlungsdynamik innerhalb der Kontraktgespräche der Universität Bremen ist es m.E. von entscheidender Bedeutung, dass das Rektorat sich bindet, nur dann eine Vereinbarung mit einem Fach zu unterschreiben, wenn auch die an

den Verhandlungen beteiligten studentischen Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Zielvereinbarung zustimmen.

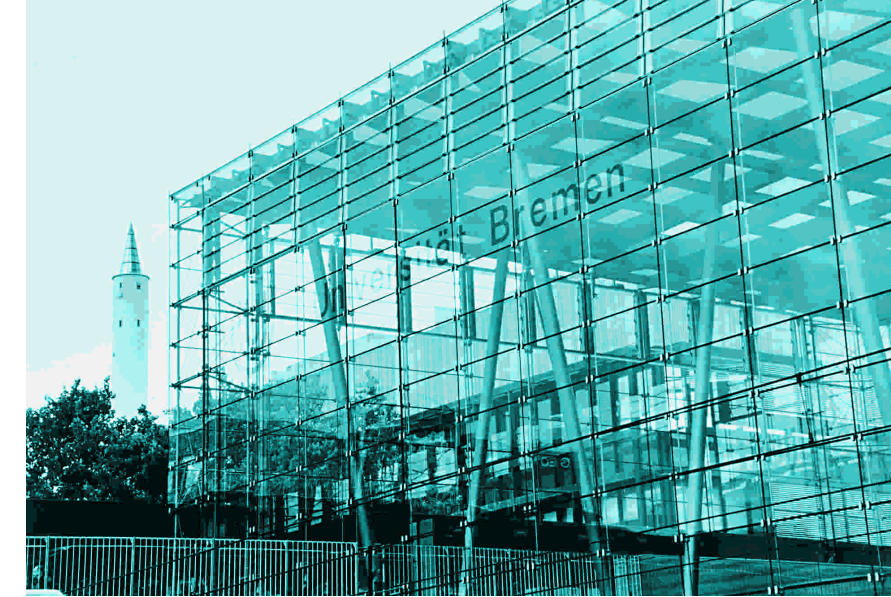
Günstige Voraussetzungen für erfolgreiche Verhandlungen auf der Seite des Faches sind schwieriger allgemein zu formulieren. Die entscheidende Voraussetzung dürfte wohl darin bestehen, dass die Hochschullehrerinnen und -lehrer des jeweiligen Faches sich weitgehend einig sind, die Vorschläge der Evaluationskommission zu übernehmen, und eine Person ihres Vertrauens mit großen Verhandlungsvollmachten für die Gespräche mit dem Rektorat, aber auch den Studierenden ausstatten.

Für die inhaltlichen Ergebnisse der Zielvereinbarungen ist jedoch die Politik der Studierenden wichtiger, als gemeinhin vermutet wird. So gilt für die Evaluationsverfahren der Universität Bremen, dass in der Mehrzahl der Fälle das jeweilige Rektoratsmitglied und die Studierendenvertreter den Empfehlungen der Sachverständigen offener gegenüber gestanden haben als die Fachvertreterinnen und -vertreter. Drei Typen studentischer Politik sind in den Bremer Kontraktverhandlungen mit sehr unterschiedlichen Resultaten für die Zielvereinbarungen „idealtypisch“ aufgetreten:

In einigen Evaluationsverfahren greifen die Vertreterinnen und Vertreter der Studierenden aus unterschiedlichen Gründen nicht aktiv in die Gespräche zwischen Rektorat und Fachvertreterinnen und -vertretern ein, in der Regel, weil das Interesse unter den Studierenden ihnen zu gering erscheint, um politischen Druck zur Unterstützung des eigenen Engagements zu entwickeln. In diesen Fällen finden die Kontraktgespräche faktisch nur zwischen Rektorat und Fachvertreterinnen und -vertretern statt. Eine zweite, allerdings relativ selten vorkommende Konstellation besteht, wenn zwischen den Studierenden und den Professorinnen und Professoren gravierende Meinungsunterschiede in der

Umsetzung der Empfehlungen (z.B. Belastung im Studium, studentische Wahlfreiheiten im Curriculum) vorherrschen. In diesen Fällen kommt selbst nach langen Verhandlungen kein gemeinsames Verhandlungsergebnis zustande. Das Maß der Dinge im Umgang mit den Empfehlungen der Evaluationskommission sind die von Hochschullehrerversammlungen verabschiedeten Reformmaßnahmen.

In der Mehrheit der Fälle bewegt sich die Politik der Studierendenvertreter zwischen diesen beiden Extremen. Sie einigen sich mit den für die Evaluation verantwortlichen Professorinnen und Professoren auf ein gemeinsames Maßnahmenpaket, in das sie auch Reformen unterbringen, die keineswegs von allen Hochschullehrerinnen und -lehrer gebilligt werden, z.B. Seminare zu den wissenschaftstheoretischen Positionen der Hochschullehrerinnen und -lehrer oder frühzeitige Trennung von Lehrveranstaltungen für Diplomstudierende und Lehramtskandidaten. Auf dieser Basis tritt die Kommission des Faches geschlossen gegenüber dem Rektorat auf. Auf der einen Seite bietet sie die Umsetzung gravierender Empfehlungen an (z.B. Neugestaltung der Eingangsphase, bessere Betreuung von Studierenden vor der Zwischenprüfung, Einsatz von studentischen Hilfskräften in Tutorien etc., hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote, systematische Evaluation von Lehrveranstaltungen) und fordert auf der anderen



Seite Ressourcen vom Rektorat für die Umsetzung dieser Maßnahmen. Diese Konstellation ist deshalb hochschulpolitisch so interessant, weil in ihr die Studierenden quasi über ein „Bandenspiel“ die vom Rektorat geforderte Einigkeit des Faches für ihre eigene Politik nutzen. Diese Konstellation kommt interessanterweise auch der Nachhaltigkeit der Zielvereinbarungen zugute, weil als Folge des intensiven diplomatischen Agierens alle Seiten (Rektorat, Fachvertreter und Studierende) darauf achten, dass die wechselseitig gegebenen Zusagen tatsächlich auch praxisrelevant werden – insbesondere die Studierenden darauf, dass die Zusagen der Fachvertreter und des Rektorats umgesetzt werden.

Welche Konsequenzen für die Zukunft der Evaluationsverfahren können aus der bisherigen Gestaltung der Kontraktverhandlungen gezogen werden? In jedem Fall sollte die aktive Rolle der Studierenden in den Evaluationsverfahren, insbesondere in den Verhandlungen über Zielvereinbarungen zwischen Rektorat und Fach bzw. Fachbereich gestärkt werden. Ich plädiere eindringlich für eine starke institutionalisierte Interessenvertretung der Studierenden an den Evaluationsverfahren und den Kontraktverhandlungen, da diese eine Erfahrungsdimension in die Gespräche einbringen, die die anderen Akteure nicht besitzen: die alltägliche Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Ob nun Studierende über Gremien der akademischen Selbstverwaltung (Studienkommissionen der Fächer, Studienreformkommission der Fachbereichsräte) oder über Formen selbstorganisierter Interessenvertretung (Fachschaften etc.) beteiligt werden, ist abhängig von den konkreten Umständen der jeweiligen Universität. Entscheidend ist, dass das kritische Urteil der Studierenden systematisch als Element der stetigen Qualitätssicherung der Lehre an Universitäten berücksichtigt wird.

# Perspektive: Koordinatoren

An jeder Nordverbundsuniversität sind Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Evaluation zuständig. Sie arbeiten in den Zentralverwaltungen oder als Stabsstelle und unterstützen die Fachbereiche und Hochschulleitungen während der Evaluationsverfahren. Gemeinsam mit der Geschäftsstelle des Verbundes planen und entwickeln sie im Auftrag der Präsidenten und Rektoren die Evaluationen. Nach der Darstellung der Anfangsideen des Nordverbundes und des neuen Konzepts für den zweiten Zyklus der Evaluationen reflektieren ehemalige und derzeitige Koordinatoren und Planer wesentliche Verfahrensschritte aus ihrer Perspektive und betten die Evaluation in die Steuerungsinstrumente der Hochschulführung ein.

## Wie es begann

- Dr. Karin Fischer-Blum  
Verbund Norddeutscher Universitäten

Seit 1992 trafen sich die Präsidenten und Rektoren der Universitäten Bremen, Hamburg, Oldenburg und Rostock in lockerer Gesprächsrunde ca. einmal im Semester. Die Protokolle der Jahre 1992 bis 1996 durchzuschauen, war schon ein Vergnügen. So vieles, das ich in Bildern in Erinnerung habe, ist verkürzt, so vieles vergessen. Zunächst habe ich versucht, die Motive der Beteiligten aus den protokollierten Gesprächsbeiträgen zu interpretieren:

Michael Daxner favorisierte den regionalen Verbund von Hochschulen, seine Definition von Region: „Orte, zu denen ich an einem Tag mit dem Zug hin- und zurückfahren kann und genügend Zeit zum Arbeiten am Zielort bleibt, gehören zur Region“. Universitäten hätten die Bedarfe dieser Region zu berücksichtigen und hingen ihrerseits von der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der Region ab.

Jürgen Lühje hatte die Deregulierung im Blick. Wenn die Universitäten zusammenarbeiteten, könnten sie sich in vielen Fällen der Überregulierung durch Behörden und Ministerien leichter entziehen.

Gerhard Maeß suchte die Kooperation mit den West-Universitäten, um die guten Erfahrungen der Universität Rostock in Studium und Lehre einzubringen und von den Erfahrungen der West-Universitäten in der Akademischen Selbstverwaltung zu profitieren.

Jürgen Timm wollte einen Verbund in Wettbewerb und Kooperation, sein Motto: Immer dann sollte zusammen gearbeitet werden, wenn alle einen Vorteil erzielen könnten. Wettbewerb sollte immer dann stattfinden, wenn es um das Erringen besserer Lösungen ging.

Die Themen der damaligen Gesprächsrunde waren neuere Entwicklungen in der Hochschulpolitik: Hochleistungsrechner, Selbstverwaltung, Deregulierung, Sparmaßnahmen, Zusammenarbeit mit außer-universitären

Einrichtungen, das Image der Universitäten als verrottete. Die Presse brachte damals vermehrt Meldungen über die Vernachlässigung der Lehre an den Hochschulen.

Im Frühjahr 1993 werteten die Präsidenten und Rektoren die damaligen Bemühungen zur Verbesserung von Lehre und Studium aus:

- die Lehrberichte der Freien Universität Berlin und der Universität Bremen – aufwändig zustande gekommene, dicke Konvolute, die die Situation in jedem Studiengang beleuchteten,
- die ersten eine ganze Hochschule betreffenden Lehrveranstaltungsevaluationen, die von Wolf-Dieter Webler in Bielefeld durchgeführt wurden und
- die drei Konferenzen zur Situation in Lehre und Studium, die in der Universität Hamburg zwischen Lehrenden und Studierenden 1992/93 stattfanden.

Als Ergebnis der Auswertungen wurde festgestellt, dass das öffentliche Bild, die Professoren seien faul und hielten keine ordentlichen Lehrveranstaltungen, maximal für Einzelfälle zuträfe. Studierende und Lehrende wären dagegen mit dem Geschehen in den einzelnen Lehrveranstaltungen gar nicht unzufrieden. Verschiedene Lernertypen träfen auf verschiedene Lehrertypen, hätten die zueinander passenden Typen sich einmal gefunden, wären beide sogar sehr zufrieden. Vielmehr fehle es an der Kommunikation über den roten Faden im Curriculum, an Wissen um die Situation der Studierenden, an Absprachen zwischen den Lehrenden über Anforderungen und Ziele etc. Eine der möglichen Lösungen, das Tabu, in den Universitäten über Lehre und Studium zu sprechen, zu brechen, war die Evaluation von Studium und Lehre, die in anderen europäischen Ländern bereits erprobt wurde.



In einem Gesprächskreis von Präsidenten und Rektoren mit den oben geschilderten Motiven kam eine Qualitätssicherung nach britischem Muster, die damals noch die Evaluation mit der Mittelvergabe an die Universitäten verknüpfte, nicht in Frage. Es war abzusehen, dass die Deregulierung eine Indikatoren gesteuerte Mittelvergabe nach sich ziehen würde. Indikatoren, so wurde im Frühsommer 1993 eingeschätzt, würden aber immer auf Zahlen gestützt sein. Man brauche ein Verfahren, dass die qualitativen Aspekte in Lehre und Studium kommunizierbar mache. Was kommunizierbar sei, könne auch verbessert werden. Und man gewinne gleichzeitig Argumente, die die Gefahren einer rein Indikatoren gestützten Mittelvergabe, nämlich dass die Fachbereiche sich vorrangig nach den Indikatoren ausrichteten, relativieren helfe.

Entsprechend erkundigte man sich in Groningen nach dem niederländischen Evaluationsverfahren, das frei von staatlichen Eingriffen in der Verantwortung der Hochschulen lag. Die niederländischen Universitäten hatten 1993 bereits einmal alle Studienfächer evaluiert. An einem schönen Sommertag 1993 fuhren alle nach Groningen, um zu erkunden, welche Erfahrungen die Groninger Universität mit den Evaluationen von Studium und Lehre gemacht hatte. Es wurden Gespräche mit der Hochschulleitung, Fachbereichsvertretern und Studierenden geführt. Aus diesen Gesprächen erwuchs eine zehnjährige Zusammenarbeit zwischen dem Nordverbund und der Universität Groningen.

Dieser Ausflug und seine Erträge sind natürlich in meinem Gedächtnis geblieben. Verblüfft hat mich dagegen, in den Protokollen die Berichte über die Verhandlungen mit den Ministerien (bzw. in Hamburg mit der Behörde) über die Finanzierung der Evaluationsvorhaben zu finden. Das hatte ich anders in Erinnerung.

Trotz in den Protokollen festgehaltener Vorüberlegungen, Evaluationen müssten unabhängig von der Mittelvergabe und von staatlichen Stellen in der Verantwortung der Hochschulen durchgeführt werden, wurden die Präsidenten und Rektoren im Spätsommer 1993 bei ihren jeweiligen Ministerien und Behörden vorstellig und baten um die Finanzierung des Projektes „Evaluation von Studium und Lehre“. Aus heutiger Sicht scheint das verblüffend: Man kämpfte für mehr Autonomie, bat aber gleichzeitig um Finanzierung und lief damit Gefahr, den

Einfluss der Ministerien auf das Projekt zu provozieren.

Über die Verhandlungen in den anderen beteiligten Bundesländern gibt es in der Geschäftsstelle keine Protokolle mehr, nur die Notiz, dass die Bitte um Finanzierung erfolglos war, ist noch vorhanden. Über die Gespräche mit der Behörde in Hamburg habe ich noch Notizen. Die Behörde wollte nicht die Inhalte der Analyse, wohl aber, wenn sie schon zahle, die Spielregeln des Verfahrens bestimmen. Sie erteilte in Zusammenarbeit mit dem Schleswig-Holsteiner Ministerium HIS den Auftrag, Biologie und Germanistik in Kiel und Hamburg zu evaluieren. Sie zahlte die Unterstützung an HIS und die Fachbereiche und honorierte die Gutachter in diesen Verfahren. Diese Erfahrung veranlasste die Präsidenten und Rektoren, ihr eigenes Evaluationskonzept mit den universitären Gremien zu beraten und die Evaluation allein in der Verantwortung der Hochschulen zu planen.

Auf diese Weise wurde die größte Stärke der Evaluation im Nordverbund geboren: eine Evaluation von Studium und Lehre in der Verantwortung der Universitäten, in der die Zusammenarbeit über Bundesländergrenzen hinweg einerseits half, die Kosten zu minimieren, andererseits den Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschulen eröffnete, weil die Hochschulen nicht um einen Haushalt konkurrierten. Die Finanzierung der Evaluation aus den Haushalten der Universitäten ermöglichte die Verabredung mit den Ministerien, aus den veröffentlichten Ergebnissen der Evaluation keine Argumente für Sparmaßnahmen oder andere Nachteile für die Evaluierten zu ziehen. Sie erlaubte den Präsidenten und Rektoren in ihren Universitäten einen Vertrauensschutz für die Meinungsbildung in der Stärken-Schwächen-Analyse zu gewähren.

Ab Herbst 1993 nahm auch die Rektorin der Universität Kiel, Karin Peschel, an den Gesprächen der Präsidenten und Rektoren teil. Sie wollte die Informations- und Gesprächsbasis für ihre Universität verbreitern, um die Abhängigkeit der damals noch einzigen Landesuniversität in Schleswig-Holstein vom Ministerium zu mildern.

Im Dezember 1993 wurde eine hochschulübergreifende Arbeitsgruppe eingerichtet, die das Design der Evaluation im Detail planen und die Verfahren koordinieren sollte.

Im April 1994 wurde in Bremen eine Vereinbarung zur Erprobung der Evaluation von Studienfächern für drei Jahre unterzeichnet und mit der Evaluation von Biologie und Germanistik in Bremen, Oldenburg und Rostock begonnen. Die Presseerklärung über den Zusammenschluss erregte Aufmerksamkeit, Meldungen über positive Anstrengungen in der Lehre waren damals noch selten. Im Dezember 1994 unterzeichnete auch die Universität Kiel die Vereinbarung.

Die nächsten zwei Jahre waren gefüllt mit praktischer Arbeit in den Evaluationsprojekten und den Auswertungen dieser Erfahrungen. Themen auf den Treffen der Präsidenten und Rektoren sowie der hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe waren:





## Zum Konzept der Evaluationen im zweiten Zyklus

- Welchen Sinn und Zweck sollte eine auswertende Konferenz haben? Die Idee, auswertende Konferenzen durchzuführen, war zunächst sehr umstritten. Gewollt war sie eigentlich nur von der (späteren) Geschäftsstelle und den Gutachtern. Alle anderen meinten, dass eine Stellungnahme zum Gutachten seitens der Fachbereiche ausreichte. Freundlicherweise finanzierte D. Müller-Bölling (CHE) die erste auswertende Konferenz mit der Auflage, ein Konzept zu erproben und danach zu entscheiden, ob die Konferenz nützlich sei. Die Konferenzen sind heute fester Bestandteil des Verfahrens.
- Die Rolle der Gutachterkommissionen in den Verfahren wurde breit diskutiert. Wer sollte die Diskussionsleitung während der Begehungen übernehmen: die Gutachter selbst, ein/e spezielle/r Moderator/in oder die mitreisende Vertreterin des Nordverbundes? Auf Moderation wurde verzichtet und die Diskussionen entweder von den Gutachtern selbst oder der Vertreterin des Nordverbunds geleitet.
- Sollten die Fachbereiche den Empfehlungen der Gutachter wortgetreu folgen oder Maßnahmen entwickeln, die Geist und Sinn der Gutachten entsprechen? Die evaluierten Fachbereiche sollten die Möglichkeit erhalten, in gut begründeten Fällen von den Empfehlungen der Gutachter abweichen zu können.
- Brauchten Gutachter eine Unterstützung für die Ausfertigung des Gutachtens? Es stellte sich heraus, dass eine schriftliche Fassung ihrer Präsentation der ersten Eindrücke reichte.
- Welche Vorteile sollten die Fachbereiche, die evaluiert hatten, gegenüber anderen erzielen, die noch nicht evaluiert waren? Sollte der Nordverbund ein Zertifikat „evaluiert im Nordverbund“ vergeben? Die Diskussionen um dieses Thema verliefen sich, als sich herausstellte, dass die meisten evaluierten Fachbereiche ihren Gewinn aus der Evaluation zogen, in dem sie gute Argumente für Mittelforderungen oder Abwehr von Sparmaßnahmen aus den Evaluationen ableiteten oder in dem sie für dringend notwendige Reformprojekte Anschubfinanzierungen erhielten.
- Wie sicherte man, dass die Evaluationsergebnisse nicht in der Schublade verschwanden? In der Germanistik wurde nach zwei Jahren eine erneute Begutachtung durchgeführt, um die Folgen der Evaluation kontrollieren zu können. Das Verfahren wurde als zu aufwändig eingeschätzt. In den anderen Studienfächern wurde mit Memoranden, Protokollen, Aktionsplänen zu den Folgen aus der Evaluation experimentiert.

Die Aufmerksamkeit, die der Nordverbund hochschulpolitisch mit seinen Evaluationen bei der Hochschulrektorenkonferenz, dem Wissenschaftsrat, dem Stifterverband, im Centrum für Hochschulentwicklung und bei vielen anderen hervorrief, stärkte den Präsidenten und Rektoren sowie der hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe den Rücken. Die Stärkung war für die Auseinandersetzungen mit den Fachvertreterinnen und Fachvertretern auch nötig. Diese reagierten mit Entsetzen auf die Zumutung, Mehrarbeit

neben der ohnehin schon großen Belastung in der Lehre leisten zu müssen. Und sie befürchteten vor allem, dass mit der Evaluation nur Sparpläne vorbereitet würden. Beides, die inneruniversitären Auseinandersetzungen ebenso wie die Diskussionen mit Wissenschaftsorganisationen, schärfte das Profil des Evaluationskonzepts als Hilfe zur Selbstreflexion im Fachbereich, als Hilfe zur Verbesserung von Studium und Lehre aus der Kraft der Kollegien und der Hochschulleitung heraus und half, die Folgen aus der Evaluation als Bestandteil der Organisationsentwicklung der jeweiligen Universität aufzufassen.

Im Dezember 1996 war es dann so weit: D. Müller-Bölling (CHE) wertete mit den Präsidenten und Rektoren sowie der hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe die Experimente zur Pflege der Folgen aus der Evaluation aus. Das Instrument der Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung und evaluiertem Fachbereich wurde auf diesem Workshop entwickelt – im Großen und Ganzen so, wie es der Nordverbund noch heute nutzt. Die Präsidenten und Rektoren bezeichneten die Erprobungsphase als erfolgreich beendet, unterzeichneten eine Vereinbarung für die Zusammenarbeit in der Evaluation für die nächsten vier Jahre, richteten eine Geschäftsstelle ein und legten die Reihenfolge der zu evaluierenden Fächer bis 2003 fest.



- Carmen Tschirkov, Susanne Zemene  
Universität Hamburg, Geschäftsstelle des  
Verbundes Norddeutscher Universitäten

Die Universitäten im Nordverbund waren die ersten in der deutschen Hochschullandschaft, die systematisch Studienfächer evaluiert haben. Inzwischen gibt es in Deutschland vier weitere Hochschulverbünde und drei landeseigene Agenturen, die Studienfächer evaluieren. Die Evaluation von Studium und Lehre ist als Pflicht in den meisten Hochschulgesetzen verankert. In allen Evaluationseinrichtungen wird in drei Phasen (Selbstevaluation – Fremdevaluation – Umsetzungsphase) vorgegangen. Im Fokus stehen die Qualitätssicherung und -verbesserung von Prozessen in Studium und Lehre. Aber auch heute noch gibt es einige Spezifika, die das Verfahren im Nordverbund von anderen unterscheidet:

- Die Evaluationen zielen auf die Verbesserung von Lehre und Studium durch die Lehrenden und Studierenden selbst. Die Evaluierten definieren – im Einvernehmen mit der jeweiligen Universitätsleitung –, welche Ergebnisse der Evaluation umgesetzt werden sollen.
- Der Verbund Norddeutscher Universitäten strebt mit den Evaluationen keinen Vergleich im Sinne eines Rankings, sondern einen Erfahrungsaustausch an, indem die Beteiligten von den Prozessen der anderen lernen können. Die gleichzeitige Evaluation an mehreren Hochschulen in geographischer Nähe ermöglicht einen erweiterten Bezugsrahmen für die Gutachtenden und einen Erfahrungsaustausch der Evaluierten untereinander bei maßvollem Aufwand für Reisen. Die Offenheit wird unter anderem auch dadurch gefördert, dass die beteiligten Universitäten nicht um die Ausstattung durch einen Landeshaushalt konkurrieren müssen.
- Die auswertenden Konferenzen leiten von der Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen zu den Konsequenzen über, die die Fachbereiche ziehen wollen.

In den ersten zehn Jahren wurden alle Studienfächer, die an mehr als drei Universitäten im Nordverbund vertreten sind, evaluiert. In den breit angelegten Selbstevaluationen, konfrontiert mit den Einschätzungen von Gutachterinnen und Gutachtern und ergänzt durch den Austausch mit den anderen Universitäten, stellten die bisherigen Evaluationen die Praxis in der Lehre, Beratung und Studienorganisation sowie Prüfungsinhalte und -organisation in den Mittelpunkt.

Das mehrstufige Verfahren wird auch im zweiten Evaluationszyklus beibehalten. Zukünftig soll nicht mehr die ganze Breite aller Prozesse in Lehre und Studium abgebildet, sondern der Fokus auf ausgewählte Themen gerichtet werden, die für die Fachbereiche und Institute auch in anderen Zusammenhängen relevant sind.

In das neue Verfahrensdesign sind sowohl die Empfehlungen aus der Studie zu den mehrstufigen Evaluationsverfahren\* , als auch die Verbesserungsvorschläge, die in den letzten zehn Jahren auf den auswertenden Konferenzen im Nordverbund von den Beteiligten benannt wurden, eingeflossen. Zusätzlich wurden die Universitätsleitungen und die beteiligten Dekane zu ihren Einschätzungen des bisherigen Verfahrens und zu ihren Interessen für die nächste Runde befragt. Die Auswertung dieser Interviews sind ebenso wie neue Ansätze aus Qualitätssicherungsprojekten auf europäischer Ebene in das neue Design eingearbeitet worden.

Drei Schwerpunkte stehen im Zentrum der Selbstevaluation: „Learning outcome“, d. h. die quantitativen und qualitativen Ergebnisse des Studiums, sowie das „Qualitätsmanagement“ der Fachbereiche und Institute. Ein dritter frei wählbarer Schwerpunkt „Innovative und aktuelle Entwicklungen“ ergänzt die Themenauswahl.

Während im ersten Schwerpunkt die Stärken und Schwächen hinsichtlich der Beratung und Betreuung, der curricularen Struktur u. v. a. unter der Frage, was das Fach als Studienerfolg bezeichnet und welche quantitativen und quantitativen Ergebnisse in

\* Mittag, Sandra, Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter: Evaluation von Studium und Lehre. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster 2003



Lehre und Studium es zukünftig erreichen möchte, betrachtet werden, soll im zweiten Schwerpunkt das Qualitätsmanagement des Fachbereiches oder Instituts analysiert werden. Dabei werden die Prozesse, mit denen gesetzte Ziele überprüft und der Stand der Entwicklung kommuniziert wird, im Hinblick auf die Anforderungen an ein systematisches Qualitätsmanagement geprüft.

Die Fachbereiche und Institute erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, ihre aktuellen Projekte (beispielsweise die Einführung gestufter Studienprogramme oder Auswahlverfahren) im dritten Schwerpunkt „Innovative und aktuelle Entwicklungen“ in die Evaluation einzubringen.

Mit diesen drei neuen Schwerpunkten wird auf den Wunsch, den Aufwand für die Fächer zu minimieren und den Ertrag zu erhöhen, eingegangen. Das flexible Design soll es den Fächern erleichtern, anstehende Reformprozesse wie die Einführung gestufter Studienabschlüsse adäquat vorzubereiten und Synergieeffekte zu nutzen, beispielsweise bei einer Akkreditierung oder zukünftigen Berichtspflichten. Entlastung erfahren die Fachbereiche und Institute überdies durch die Ansprechpartner/innen für Evaluationsprojekte in jeder Universität. Sie stellen beispielsweise Statistiken zusammen und geben einen Überblick über die Ergebnisse der ersten Evaluation vor zehn Jahren. Die Checkliste zur Erstellung der Selbstbeschreibung und der Umfang der Selbstbeschreibung wurden ebenfalls deutlich reduziert.

Mit der Einbindung in die universitätsüblichen Steuerungsinstrumente soll die Verbindlichkeit der Evaluation und ihrer Folgen erhöht werden: In die Satzungen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Akademischen Senatsbeschlüsse soll die Verpflichtung zur Evaluation und zum Umsetzen der Konsequenzen aufgenommen werden.

Darin sollen auch Regelungen für den Fall getroffen werden, dass ein Fachbereich oder ein Institut die vereinbarten Maßnahmen aus der Evaluation nicht verwirklicht. Um die Transparenz innerhalb der Evaluationen zu steigern, wird vor Beginn eines Evaluationsverfahrens zwischen Universitätsleitung und Fachbereich/Institut eine Vereinbarung getroffen, welche die Ziele und die Durchführung des Projektes festlegt; ebenso enthalten sind

Beteiligungsrechte und -pflichten beider Akteure insbesondere zu den Folgen der Evaluation (Zielvereinbarung, Maßnahmenkatalog, Überprüfbarkeit und Überprüfungszeitpunkte).

Die Universitätsleitung erstellt selbst auch einen Teil zur Selbstbeschreibung des Fachbereiches oder des Instituts. Dort sollen beispielsweise die Perspektiven des Studienfaches, die in der Hochschulentwicklungsplanung insgesamt und in der Stellenentwicklungsplanung festgelegt sind, dargestellt werden. Ebenso nehmen die Hochschulleitungen Stellung zu den Überlegungen, auch Forschungsleistungen innerhalb der Universität zu evaluieren oder ein Qualitätsmanagement für die ganze Universität einzuführen.

Ein weiteres Novum ist die Zusammensetzung der Gutachterkommission. Sie soll mindestens um einen Experten oder eine Expertin für Organisationsentwicklung im Hochschulbereich erweitert werden.

Die skizzierten Neuerungen im Evaluationsdesign sollen dazu dienen, die Evaluationen zu fokussieren. Sie sollen stärker als bisher in die Organisationsentwicklung der jeweiligen Universität eingebunden werden. Die Ziele der Evaluation sollen deutlicher werden, die Folgen verbindlicher und kontrollierbarer und das Verfahren transparenter:

Auf der Basis der reichhaltigen Erfahrung von zehnjähriger Evaluationspraxis in Lehre und Studium an den Universitäten des Nordverbundes, den Empfehlungen der Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse folgend und ausgestattet mit einem neuen Design, das die aktuellen Studienreformprozesse integriert, werden zu Beginn des Sommersemesters 2004 die Studienfächer Biologie und Germanistik an den Universitäten Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel und Rostock in den zweiten Zyklus der Evaluation eintreten.

Sie werden damit einen weiteren Beitrag zur internen Qualitätsentwicklung und externen Rechenschaftslegung im Verbund Norddeutscher Universitäten leisten.

## Von der Stärken- und Schwächenanalyse zum Monitoring -

# Zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen zwischen Vertrauen und Kontrolle

- Michael Erdmann  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Der Nordverbund wird zehn. Ein runder Geburtstag ist neben den üblichen Feierlichkeiten, Reden und Grußworten auch Anlass zu Rückschau, Reflexion und Vorausschau. Im „echten“ Leben gilt das normalerweise noch nicht für den zehnten, also ersten „richtigen“ runden Geburtstag, aber für einen Universitätsverbund sind zehn Jahre sicherlich Anlass zu Reflexion und Vorausschau.

Nach zehn Jahren Evaluation stellt sich die Frage, welche Entwicklungen subjektiv als besonderer Fortschritt wahrgenommen wurden. Eine solche wichtige und unabdingbare Entwicklung für das Evaluationsverfahren war die konsequente Begleitung der Ergebnisumsetzung, also das so genannte Monitoring. Unabdingbar ist dieser Schritt, weil mit ihm eine Systematisierung der Ergebnissicherung betrieben wird und damit die Umsetzung der zuvor abgeschlossenen Zielvereinbarung nicht dem Zufall überlassen bleibt.

Die meisten dürften es schon wissen: Das Evaluationsverfahren – so wie es im Nordverbund durchgeführt wird und gängige Praxis geworden ist – besteht aus drei aufeinander aufbauenden Verfahrenselementen. Da wäre zunächst die Anfertigung der Selbstbeschreibung, zum Zweiten die „Spiegelung“ dieser Binnenperspektive durch externe Peers und zum Dritten die Phase der Ergebnisfixierung und -umsetzung. Die Schritte der Erstellung einer Selbstbeschreibung und der externen Begutachtung haben – schon was ihren organisatorischen Ablauf anbelangt – eine gewisse Routine erfahren, da Reibungsverluste und Akzeptanzprobleme nach zehn Jahren geringer als zu Beginn ausfallen. Das hat zur Folge, dass für die Phase der Ergebnisumsetzung mehr Zeitressourcen und Aufmerksamkeit zur Verfügung stehen als bei den ersten Verfahren.

Die erste Voraussetzung für den Verfahrensschritt „Umsetzung von Evaluationsergebnissen“ ist der Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulleitungen und den betreffenden Instituten und Fakultäten bzw. Fachbereichen. In ihnen ist eindeutig festgelegt, welche Maßnahmen, in welchem Zeitraum, in wessen Verantwortlichkeit angegangen werden sollen. Idealerweise sollte eine solche Zielvereinbarung nicht nur ein Instrument

zur Sicherstellung der Ergebnisumsetzung sein; vielmehr sollte sie Anlass für die Verantwortlichen in einem Studienfach sein, nicht nur relativ kleinteilige Maßnahmen zu formulieren, sondern klare Ziele zu definieren. Wichtig ist es hierbei, sich realistische Ziele zu setzen und Maßnahmen zu formulieren, die unter gegebenen Rahmenbedingungen umsetzbar sind.

Nun bietet der Abschluss einer internen Vereinbarung allein keine Gewähr dafür, dass angestrebte Ziele erreicht und Maßnahmen umgesetzt werden. Daher tauschen sich die „Vertragspartner“ nach gegebener Zeit, in der Regel nach ca. einem Jahr, über den Stand der Maßnahmenumsetzung aus. Für die Universität Kiel haben sich die Beteiligten darauf verständigt, in einem persönlichen Gespräch zwischen den Verantwortlichen über Erfolge und ggf. Probleme bei der Umsetzung der Zielvereinbarung zu sprechen. In einem Gespräch können nicht nur die in der Evaluation festgestellten Defizite angesprochen werden, sondern auch aktuelle Problempunkte identifiziert werden. Dieses problemorientierte „Umsetzungsgespräch“ ist idealerweise eine Kommunikationsplattform für Hochschulleitungen und Fach; Evaluationen dienen mithin nicht nur der Verbesserung der Kommunikation im Fach, sondern stärken idealerweise die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen der Universität. In diesem Kontext könnte sich die Organisationsform im Nordverbund als vorteilhaft erweisen: In den Universitäten gibt es jeweils Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, meist in den Zentralverwaltungen, die die Ergebnisumsetzung begleiten.







Der Vorteil liegt darin, dass das Verfahren nicht aus der „Ferne“ betrieben wird, sondern idealerweise problemnah aus den Universitäten heraus.

Wie können die Rektorate und Präsidien den Prozess der Umsetzung unterstützen? Zunächst einmal natürlich mit Geld. Die Universität Kiel hat seit kurzem – ähnlich wie andere Universitäten im Nordverbund seit geraumer Zeit – bei knappen Mitteln die Praxis etabliert, ein evaluiertes Fach finanziell gezielt und einmalig für lehrverbessernde Maßnahmen zu unterstützen. Dies kann die technische Ausstattung, die Ausstattung mit Lehrbüchern oder auch Tutorien betreffen. Auch dieser Punkt wird in der Zielvereinbarung festgehalten, so dass neben den Fächern auch Präsidien und Rektorate Verpflichtungen eingehen.

Soll das Vorhaben einer Kommunikation zwischen Fach und Hochschulleitung über Stärken und Schwächen im Fach gelingen, ist allerdings der Eindruck zu vermeiden, das Fach würde zum Umsetzungsgespräch „vorgeladen“ oder müsse in einen Prozess der Selbstrechtfertigung eintreten. Gleichwohl stellt sich die Frage, wie Hochschulleitungen mit Fächern umgehen, die sich weigern, Evaluationsergebnisse umzusetzen. An diesem Punkt wird eines deutlich: Evaluationsverfahren bewegen sich tendenziell im Spannungsfeld zwischen Vertrauen und Kontrolle. Vertrauen ist z.B. nötig, damit die Fächer eine einigermaßen ehrliche Stärken- und Schwächenanalyse vorlegen. Andererseits müssen alle Beteiligten ein Interesse daran haben, dass nach dem arbeitsintensiven Evaluationsprozess konkrete Ergebnisse auf dem Tisch liegen und festgestellte Defizite wirklich beseitigt werden. Aufgabe derjenigen, die Evaluationsverfahren begleiten, ist es, dieses sicher zu stellen. Insofern kann durchaus gesagt werden, dass das Evaluationsverfahren, und hier auch die Mechanismen, mit denen sicher gestellt werden soll, dass Ergebnisse umgesetzt werden, auch ein Instrument der Rechenschaftslegung der Fächer – zumindest gegenüber Hochschulleitungen – darstellt. Ein Fach muss sich durchaus fragen lassen, was von den Evaluationsergebnissen umgesetzt wurde.

Damit aus der Jubiläumsbroschüre keine „Jubelbroschüre“ wird, muss ferner darauf hingewiesen werden, dass es Grenzen des Monitorings gibt. Es gibt Informationen aus dem Fach, an die der Fachexterne durch das Fach nicht kommt. Da hilft nur hartnäckige Recherchearbeit

im Vorfeld zu typischen Fragen aus Zielvereinbarungen wie: „Hat das Fach wirklich die in der Zielvereinbarung vereinbarte Abstimmung der internen Leistungsmaßstäbe eingeführt?“ Aber auch hier bewegt sich das Verfahren im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Vertrauen; pures Vertrauen wäre an diese Stelle sicherlich naiv, übertriebene Kontrolle kontraproduktiv. Die Beteiligung der Studierenden in diesem Verfahrensschritt – wie in allen anderen auch – ist auch hier wichtig, sollte jedoch auf keinen Fall auf die Rolle der Informanten zu unliebsamen Informationen reduziert werden. Zu betonen ist allerdings auch, dass mangelnde Umsetzung oft nicht am fehlenden Interesse eines Faches liegt. Vielmehr ergeben sich häufig praktische Probleme oder eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen, die die Umsetzung erschweren. So kann es vorkommen, dass für ein vorgesehenes Tutorenprogramm wider Erwarten doch keine Gelder zur Verfügung stehen und die Umsetzung der Maßnahme verschoben werden muss.

Zu Beginn wurde nicht nur eine Rückschau, sondern auch eine Vorausschau angekündigt: Das Verfahren wird sich schon deshalb verändern, weil in der zweiten Verfahrensrunde die Evaluation qualitativer und quantitativer Ergebnisse des Studiums sowie des Qualitätsmanagements in den Fächern vorgesehen ist. Stärker als bislang betont werden soll auch das Verhältnis von Forschung und Lehre. Die Universität Kiel wird diesen Punkt im Verfahren akzentuieren und die Fächer bitten, ihre Forschungsthemen und -schwerpunkte, ihr Forschungsprofil, ihre Kooperationen und die Einbindung in Forschungsverbünde darzustellen. Die Universität Kiel kommt damit auch der Verpflichtung zur Forschungsevaluation nach und erspart den Fächern die Belastung durch ein zweites Verfahren. Welche Implikationen dies für die Phase der Umsetzung haben wird bleibt abzuwarten. Eines dürfte gleichwohl auch in Zukunft der Fall sein: Das oben genannte Spannungsverhältnis von „Vertrauen und Kontrolle“ kann wahrscheinlich nicht ganz aufgelöst werden. Es kann wohl am ehesten dann austariert werden, wenn Evaluation vor allem als Beratung verstanden wird, deren Ergebnisse ernst genommen – und umgesetzt werden.

# Der Koordinator der Evaluationsverfahren als Käfer zwischen Baum und Borke –

## Zur Perspektive der Fächer auf die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Evaluationsverfahren

- Dr. Peter Bremer  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Über die Stärken und Schwächen der Evaluationsverfahren allgemein, aber auch speziell der Verfahren im Rahmen des Verbundes Norddeutscher Universitäten ist viel reflektiert und geschrieben worden. Zuletzt wurden in einer so genannten Metaevaluation von Mittag u.a.\* die Verfahren des Nordverbundes und der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) einer ausgiebigen Analyse unterzogen. Ich möchte im Folgenden – diese Analysen und Reflektionen durchaus ergänzend – einige subjektive Anmerkungen zur Perspektive der Fachvertreterinnen und -vertreter auf die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Evaluationsverfahren machen. Dass diese Anmerkungen aber nicht nur subjektive und damit sehr individuelle Anmerkungen sind, zeigen meine nun fast dreijährigen Erfahrungen als Koordinator mit den unterschiedlichsten Fächerkulturen in den verschiedenen Phasen der Evaluationsverfahren und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Nordverbund und anderen Universitäten.

Die Evaluationskoordinatoren bewegen sich vor Ort an verschiedenen Schnittstellen der beteiligten Personen und Einrichtungen und machen insofern sehr spezielle Erfahrungen, die sich in den Erfahrungsberichten der Hochschulleitungen oder den Daten einer empirischen Untersuchung nicht widerspiegeln. Davon soll im Folgenden – durchaus ein wenig zugespitzt – die Rede sein.

### I. „Die Verwaltung“

Eine immer wieder in den Evaluationsverfahren deutlich werdende Problematik ist die Wahrnehmung der Koordinatorinnen und Koordinatoren durch die Fachvertreterinnen und -vertreter, die diese nicht selten als Personifizierung „der Verwaltung“, „der Hochschulleitung“ oder – im schlimmsten Fall? – sogar der gerade wieder mit Kürzungen und Streichungen beschäftigten Landesregierung und aller mit den Genannten gemachten Erfahrungen betrachten. In der zentralen Verwaltung angesiedelt oder als Stabsstelle organisiert, werden die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Evaluationsverfahren häufig nicht als eben diese wahrgenommen, die die Fächer in den verschiedenen Phasen auch

unterstützen (sollen), sondern als „ideale Gesamtvertreterin bzw. idealer Gesamtvertreter“ des den Fächern von oben übergestülpten Prozesses. Anstatt die Exzellenzforschung und die preisverdächtige Lehre sich in Ruhe entwickeln zu lassen kommt nun ein so genannter Koordinator aus der Zentralverwaltung und will eine Überprüfung genau dieser Sachverhalte koordinieren. Dass es einen großen Unterschied macht, ob man als in der Zentralverwaltung Angestellter den Computer der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler innerhalb eines bestimmten Zeitraums wieder in Gang bringt oder die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit der Koordination eines relativ aufwändigen Evaluationsverfahren beglückt und sie von ihren „eigentlichen“ Aufgaben – also Exzellenzforschung und innovativer Lehre – abhält, zeigt eine an der Carl von Ossietzky Universität durchgeführte Kundenbefragung nur allzu deutlich (wobei die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Kunden der Dienstleistungen der Zentralverwaltung befragt wurden). Für die genannten Bereiche zeigen sich stark voneinander abweichende Zufriedenheitswerte, die nicht (nur?) mit der Qualifikation des Koordinators vor Ort erklärt werden können. An einigen Standorten wird eine solche kritische Perspektive der Fächer verstärkt durch eine kaum vorhandene sowohl zeitliche als auch inhaltliche Koordination der verschiedenen Verfahren (Akkreditierung, Forschungsevaluation in Niedersachsen) und durch eine nicht ausreichende Ausstattung der Koordinatorinnen und Koordinatoren mit (zeitlichen) Ressourcen, die den möglichen Service in Richtung der Fächer in der Tat erheblich einschränkt.

\* Mittag, Sandra, Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter: Evaluation von Studium und Lehre. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster 2003





## II. „Die Daten sind falsch!“

An der Art der Interpretation der Daten durch die Fächer lässt sich die beschriebene Perspektive der Fächer auf „die“ Verwaltung besonders gut belegen. „Die Daten sind falsch“ – so schon fast standardmäßig die Aussage bei einem ersten Blick auf die von der Zentralverwaltung zur Verfügung gestellten Daten. So manches „Missverständnis“ diesbezüglich lässt sich zwar mit Hinweisen auf die Definitionen der abgefragten Daten und den Unterschied zwischen subjektiver Wahrnehmung und nach klaren Definitionen erhobenen Daten bis zur Veröffentlichung des Selbstberichtes ausräumen. Ein Blick in die vorliegenden Selbstberichte zeigt aber, dass das wahrlich nicht immer der Fall ist. Folgendes verbürgte Zitat lässt diesbezüglich keine Fragen offen: „(...) die Verwaltung geht davon aus, dass bei den riesigen Datenmengen einige Zahlen auch mal nicht ganz richtig sein können, die Fächer dagegen möchten, dass die Zahlen für ihr Fach stimmen, weil ihre Effektivität z. B. an der Zahl der Prüfungen gemessen wird.“

## III. „Jetzt muss aber auch mal was für uns rauspringen.“

In welchem Maße die Hochschulleitungen die Umsetzung sinnvoller Maßnahmen als Konsequenz aus den Evaluationsverfahren auch mit Ressourcen unterstützen können (oder auch wollen) ist an den verschiedenen Standorten unterschiedlich ausgeprägt. Im Großen und Ganzen kann man bei den Evaluationsverfahren aber konstatieren, dass es darum geht, die Qualität in Studium und Lehre unter den gegebenen (und zunehmend unter sich verschlechternden) Rahmenbedingungen zu verbessern. Dieser Sachverhalt wiederum verstärkt die Perspektive der Fächer, dass ihnen von der Zentralverwaltung und der Hochschulleitung ein aufwändiges Verfahren „aufgezwängt“ wird, bei dem am Ende dann nicht mal etwas „herauspringt“. Auch hier ein Beispiel zur Verdeutlichung: Als ein Fach einen Bericht zum Evaluationsverfahren zu einem Zeitpunkt verfassen sollte, als es noch keine dem Fach evtl. auch Ressourcen zuweisende Zielvereinbarung gab, wurde dieses mit dem Hinweis auf genau diesen Sachverhalt abgelehnt. Nun habe man eine entsprechende Vorleistung erbracht, die es zu honorieren gelte. Dann könne man über einen zu verfassenden Bericht nachdenken. Wenn es auch nicht ganz

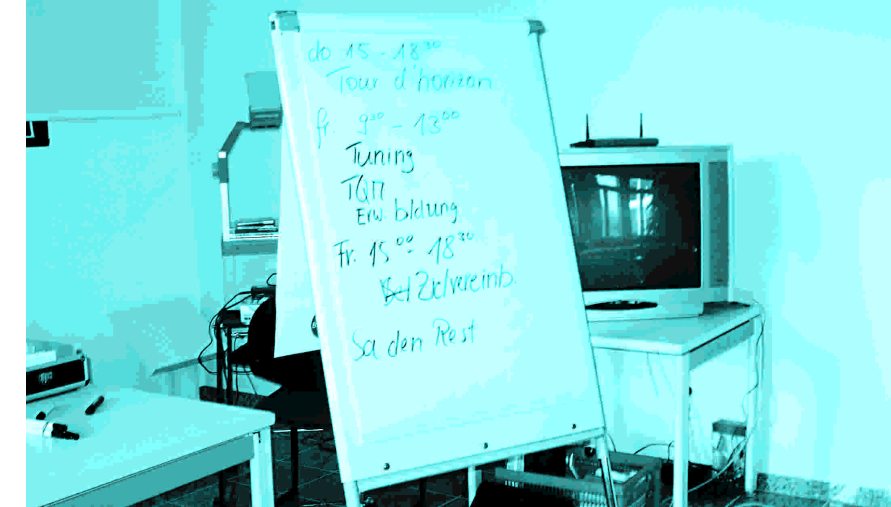
verkehrt ist, die Hochschulleitungen stärker in der Verantwortung zu sehen als dies bisher häufig der Fall ist, so zeigt dieser Sachverhalt doch auch sehr deutlich, dass es noch ein weiter Weg ist bis zu einer Sichtweise, die die institutionalisierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre in den Fächern als etwas Selbstverständliches und nicht extra zu Honorierendes versteht.

## IV. Und was ist mit der Hochschulleitung?

Ich habe im Vorherigen in der gebotenen Kürze über meine Erfahrungen mit den Vertreterinnen und -vertretern der evaluierten Fächer im Rahmen der Evaluationsverfahren berichtet. Natürlich hätte man auch das eine oder andere über die Erfahrungen mit den Hochschulleitungen berichten können. Aber auf dieser Ebene stellt sich die Situation natürlich völlig anders dar (alle Mitglieder der Hochschulleitungen nehmen die häufig qualitativen Ergebnisse aus dem Bereich Studium und Lehre ernst; die Zusagen – wobei es sich häufig nicht um Zusagen, sondern um „Bemühenszusagen“ handelt – werden von Seiten der Hochschulleitung eingehalten; Ergebnisse aus Evaluationsverfahren sind an keiner Stelle als Legitimation für Sanktionen herangezogen worden; somit sind die Verfahren gestärkt und ist die Arbeit der Koordinatoren unterstützt worden...).

## V. Was folgt daraus?

Bei allen hier und an anderen Stellen geschilderten Problemen, die die Evaluationsverfahren mit sich bringen, sind diese alternativlos. Schon während der Erstellung des Selbstberichtes finden intensive statusübergreifende Gespräche über die quantitativen und qualitativen Aspekte von Studium und Lehre statt. Die Widerspiegelung von Stärken und Schwächen in Studium und Lehre durch Fachkolleginnen und -kollegen ergänzt diese Reflektion durch den externen Blick. Beide ausformulierten Perspektiven bilden eine fundierte



Grundlage für eine Vereinbarung über zu ziehende Konsequenzen. Wenn auch die Umsetzung der in einer Zielvereinbarung formulierten Maßnahmen zur Stärkung der Stärken und zur Schwächung der Schwächen in stärkerem Maße als bisher mit Konsequenzen und Sanktionen verbunden werden muss (vgl. den Beitrag von Hener in diesem Band), so sollte doch gleichzeitig den Fächern offensichtlich mehr als bisher verdeutlicht werden, dass ein eher qualitatives und prozessorientiertes Verfahren wie die Evaluation von Studium und Lehre als Ergänzung zu quantitativen und vergangenheitsorientierten Verfahren wie Indikatoren gesteuerte Mittelverteilung und Rankings in ihrem eigensten Interesse ist. Dass es natürlich auch dann immer noch Fachvertreterinnen und -vertreter geben wird, die die

Repräsentanten der Evaluationsverfahren, als die die Koordinatorinnen und Koordinatoren vor Ort wie geschildert in starkem Maße wahrgenommen werden, ob ihrer Hinweise auf neue Schwerpunkte der Evaluationsverfahren (Qualitätsmanagement, Berufsbefähigung, Learning outcome etc.) als neoliberale Betriebswirtschaftler „beschimpfen“, denen es nur um die „Zurichtung“ der Studierenden für den Arbeitsmarkt und weniger um die Qualität des Selbstberichtes geht, bleibt davon unbenommen. Dass ein wissenschaftliches Studium mehr ist als die Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen“ und die Berücksichtigung von „Learning outcome“ muss aber den Koordinatorinnen und Koordinatoren des Nordverbundes nicht erläutert werden.

# Wirkung von Evaluationsverfahren

## ■ Ludwig Voegelin HEConsult

Mit Beginn der 90er Jahre begannen sich die Ministerien nicht mehr nur über die Höhe der Drittmittelinnahmen der ihnen anvertrauten und von ihnen nachdrücklich verwalteten Hochschulen, sondern – nach Jahren der Abstinenz – auch um das Ergebnis der Lehr- und Ausbildungsprozesse der Hochschulen zu sorgen. Statistiken belegten, dass Langzeitstudium und Studierendenschwund die von der KMK festgesetzten Regelstudienzeiten ebenso ad absurdum führten, wie die Vorstellung von einem effizienten und gleichwohl teuren Hochschulwesen. Weniger die Fachhochschulen, insbesondere aber die Universitäten hatten problematische Absolventenquoten, überlange Studienzeiten, zu alte Absolventen. Und dies angesichts der ökonomischen Argumentation über die Bedeutung der gesamtwirtschaftlich so wichtigen Ressource „Akademiker“ einerseits und der politischen Diskussion um einen wettbewerblichen Wissenschaftsraum Europa andererseits. Angesichts der trotz dieser Erkenntnisse sinkenden Mittel für den Hochschulbereich und dem insgesamt

wachsenden Spardruck auf die öffentlichen Haushalte sollte Licht in das Dunkel des Lehrgeschehens und seiner (Miss-) Erfolge hineingetragen, eher -gezwängt werden. „Evaluation“ war das methodische Zauberwort, das diese Transparenz über die Ursachen von mangelhaften Leistungen der Hochschulen in der Lehre und des ‚outputs‘ von Akademikerinnen und Akademikern herstellen sollte. Lehrberichte, von den Ministerien verordnete Berichte der Hochschulen über die Statistik und ihre ‚Bilanz‘ des Ausbildungsgeschehens schienen zunächst das Mittel der Wahl. Sie wurden (teilweise gesetzlich) verordnet, sie wurden geschrieben, sie stapelten sich auf den Schreibtischen der Behörden und sie veränderten am Arbeitshandeln der an der Lehre Beteiligten und den mangelhaften Ergebnissen nichts. Quasi als Gegenentwurf wurde das Verfahren des Verbundes entwickelt: Es zielte mit den Evaluationen auf eine Verbesserung des Kommunikationsprozesses zwischen Lehrenden und zwischen Lehrenden und Studierenden über das Ausbildungsgeschehen gleichermaßen wie auf eine Veränderung des alltäglichen Arbeitshandelns der an Lehre und Studium Beteiligten zur Verbesserung der Qualität und auch der quantitativen Ergebnisse. Die Abfassung der Selbstbeschreibung sollte ein kollektiver diskursiver





Prozess in einem Studiengang sein, die Auswertende Konferenz diente nicht nur der Verbesserung der Treffsicherheit der Gutachten, sondern auch der Akzeptanz kritischer Aussagen der Gutachtenden im Studiengang und sollte so zur Bereitschaft zur Veränderung und Verbesserung der Beteiligten beitragen. Und schließlich sollte das nachfolgende Kontraktgespräch zwischen Studiengang und Hochschulleitung unter Beteiligung der Fakultät/des Fachbereichs die Durchführung der verbessernden Maßnahmen sichern.

Der Lehrkontrakt war und ist das Kemelement der Sicherung von Wirksamkeit der vorangegangenen Evaluation in einem Studiengang. Er beruht auf dem Gegenseitigkeitsprinzip: Der Studiengang sichert zu, bestimmte, in dem Gutachten nahegelegte oder im Prozess der Selbstbeschreibung entwickelte Maßnahmen zur Behebung von Schwachpunkten oder zur Zuschärfung von Profilelementen einzuleiten. Die Hochschulleitung unterstützt den Studiengang dabei gegebenenfalls mit Anschubfinanzierungen, der vorgezogenen Freigabe einer grundsätzlich vorgesehenen Stelle oder ähnlichem. Beide gemeinsam vereinbaren Meilensteine zur Umsetzung.

So plausibel die Konstruktion der Lehrkontrakte als Instrument zur Sicherung von Wirksamkeit von Evaluationsergebnissen auch klingt, es hat drei zentrale Schwächen:

Zum einen waren für die etwaige Nichteinhaltung verabredeter Maßnahmen durch den Studiengang keine Sanktionen (welcher Art auch immer) vorgesehen. Diese ‚Spielregel‘ stammte aus dem Beginn des Evaluationsverfahrens und sollte seine Akzeptanz bei den durchaus kritisch eingestellten Studiengängen erhöhen. Das war verständlich, trug dem Verfahren aber bei Kritikern den Beinamen „Kuschevaluation“ ein, die nach dem Muster „Gut, dass wir einmal darüber geredet haben“ verfare.

Zum zweiten wären Sanktionen aber auch nur schwierig durchführbar: Sie müssten ja in irgendeiner Weise auf Ressourcenverweigerung zielen. Die Ressourcenzuweisung an einen Fachbereich/eine Fakultät folgt aber anderen (oder zumindest auch anderen) Maßgaben und Verteilungsmechanismen als den im Evaluationsverfahren thematisierten Reformvorhaben. Insofern sind ressourciellen Sanktionen auf der Grundlage von

Evaluationsergebnissen enge Grenzen gesetzt. Und schließlich setzt die Durchführung angedrohter Sanktionen eine Kontrollmöglichkeit (z.B. durch ein Berichtswesen) voraus, die in ihrer Durchführung personalintensiv ist. Und es müssten Maßstäbe entwickelt werden, die eine verlässliche Beurteilung über die tatsächliche Einhaltung (beziehungsweise den Grad ihrer Durchführung) der vereinbarten Maßnahmen ebenso zuließe wie die Beurteilung, ob die Nichteinhaltung durch den Studiengang ‚verschuldet‘ oder durch exogene Faktoren bedingt ist.

Ein wirksames Controlling der Lehrkontrakte konnte an keiner Universität des Verbundes etabliert werden. In der ‚zweiten Runde‘ des Evaluationsverfahrens, also den wiederholten Evaluationen der vor zehn Jahren evaluierten Studiengängen, soll auf dieses Problem systematisch reagiert werden.

Ausgangspunkt ist dabei der Umstand, dass inzwischen an allen Universitäten (wenn auch in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Verfahren) Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Fachbereichen/Fakultäten zur Steuerung der Ressourcenverteilung und zur Vereinbarung von Entwicklungszielen abgeschlossen werden. In diesen spielen Leistungsindikatoren wie Absolventenzahlen, Studierendenschwund und eine Reihe von anderen messbaren Größen eine bedeutsame Rolle.

Das Evaluationsverfahren soll darauf reagieren und wesentlich auch auf diese Indikatoren gerichtet werden, die dann von den Gutachtenden mit zu bewerten und zu beurteilen sind. Geschieht dies, können die Evaluationsergebnisse in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit einbezogen werden. Das Gutachten enthält dann Hinweise auf Maßnahmen, die zur Erreichung der im Kontext des Fachbereichs/der Fakultät vereinbarten Ziele mit der Universitätsleitung dienen. Die Evaluationsergebnisse werden also eingebunden in die Gesamtstrategie eines Fachbereichs/einer Fakultät und seine Ressourcenplanungen. Damit übernimmt der Fachbereich/die Fakultät die Verantwortung für die Durchführung oder Umsetzung der Maßnahmen.

Ein gesondertes Controlling der Evaluationsergebnisse ist nicht mehr erforderlich. Es ist eingebunden in das Controlling, dem die Ziel- und Leistungsvereinbarungen unterliegen.



In diesem Jahr soll erstmals das so geänderte Verfahren angewendet werden. Es setzt eine Änderung der Selbstbeschreibungen ebenso voraus wie eine besondere Qualifikation der Gutachtenden. Die Prominenz im Fach und hochschuldidaktische Kompetenz reicht nicht alleine aus. Die Gutachtenden sollten auch Kenntnisse oder Erfahrungen über die neuen Steuerungsinstrumente an Hochschulen besitzen.

Es wird spannend zu beobachten sein, ob es gelingt, das Evaluationsverfahren des Verbundes Norddeutscher Universitäten zu einem (Teil-)Instrument im Rahmen neuer Steuerungsmodelle zu machen.

## Die Bedeutung von Evaluation für die Steuerung von Hochschulen

■ Yorck Hener  
CHE

Kosten und Leistungen, Effektivität und Effizienz stehen für die Hochschulen wie auch für alle anderen öffentlichen Einrichtungen auf dem Prüfstand. Hochschulen und Forschungseinrichtungen verbrauchen einen großen Teil der jährlichen staatlichen Budgets und wecken immer aufs Neue Begehrlichkeiten. Ein wesentlicher Grund für Hochschulen, neue und vor allem betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente zur Erzielung höherer Effektivität und Effizienz einzuführen, war der spürbare Vertrauensverlust in Hochschulen als öffentliche Einrichtungen. Evaluationen als Qualitätssicherungsinstrumente können in diesen Zusammenhang als der Versuch eingeordnet werden, verloren gegangenes Vertrauen in das Produkt Studium und Lehre wieder zu gewinnen.

Aber nicht das Verhältnis zum Staat und zur Öffentlichkeit allein ist für die Beurteilung der Relevanz von Evaluation als Steuerungsinstrument von Bedeutung, sondern in gleichem Maße die Einbindung in die hochschulinternen Entscheidungsstrukturen, ihr Verhältnis zu anderen Steuerungsinstrumenten wie Budgetierung, Controlling oder Zielvereinbarungen, und damit ihre Relevanz für die strategischen Entscheidungen der Hochschulleitungen. Keine Hochschule kann heute mehr darauf verzichten, ihren finanziellen Aufwand und ihren Ertrag gegeneinander abzuwägen. Im Rahmen eines Controllings

werden die verfügbaren Daten über Aufwand und Kosten zu Leistungsdaten in eine Beziehung gesetzt, und dafür Kennzahlen entwickelt. Daraus entsteht noch keine Entscheidungsgrundlage, aber diese Daten und Informationen haben für Hochschulleitungen und Ministerien eine hohe legitimatorische Funktion. Die Kennzahlen beschreiben den Leistungsprozess mit Hilfe von quantifizierbaren Darstellungen. Eine Reduktion der komplexen Abläufe auf einzelne Kennzahlen und Indikatoren, mit denen überhaupt der Prozess überblickt werden kann, ist unverzichtbar. Brauchbar sind solche Informationen für die Beurteilung des Erfolgs vor allem durch den Vergleich von Kennzahlen. Die Daten bieten allerdings keine Analyse für die Ursachen von Schwachpunkten: Warum entsteht ein hoher Studienabbruch, welche Bedingungen führen zu einer langen Studienzeit? Eine solche Beurteilung benötigt eine qualitative Beschreibung der Prozesse des Studiums, ohne die nur Daten zum Input oder Output sichtbar werden, nicht aber zu den bestimmenden Merkmalen des Prozesses selber: Qualitätssicherung durch Evaluation ist daher die notwendige Ergänzung, die Sicht auf den Prozess, um die Kennzahlen und Indikatoren interpretieren zu helfen.

Somit gibt es viele gute Gründe für Evaluation von Studium und Lehre im Nordverbund. Was das Instrument



einer qualitativen Beschreibung der für Studium und Lehre relevanten Prozesse notwendig bieten muss, ist die Mischung aus Transparenz, akademischer Anerkennung und steuerungsrelevanten Folgen. Die Intention im Nordverbund ist daher geprägt von der Zielstellung, ein Instrument zu besitzen,

- das gut zur Kultur der Hochschulen passt und daher schnell Akzeptanz findet,
- das den Staat als Geldgeber der Hochschulen durch Information und Berichtswesen einbezieht, aber ohne direkte Eingriffsrechte,
- das die Akteure, bei Studium und Lehre eben vorrangig Studierende und Lehrende, in die Bewertungen einbezieht,
- und last but not least zu Konsequenzen der Steigerung der Leistungen in der Hochschule führt, mit den Mitteln der Hochschule selbst.

Die Idee, hier länderübergreifend einen Verbund zu schaffen, der sich schon aus dieser Konstruktion heraus landespolitischen Eingriffen weitgehend entzieht, ist für solche hochschulspezifische Verfahrensprinzipien besonders reizvoll. Die Länderministerien sind gegenüber den Hochschulen bereit, sich der direkten Eingriffe in das Verfahren zu enthalten, aber nicht auf Ergebnisse der Evaluationen und auf die Sicherung der Verfahren ganz zu verzichten. Eine Divergenz über den Umfang der staatlichen Steuerung und seines konkreten Einflusses auf das Verfahren bleibt ein latenter Konfliktpunkt, der sich immer dann zuspitzt, wenn der Staat bzw. die Länderministerien nach Kriterien für eine unterschiedliche Bewertung der Hochschulen suchen. Letztendlich sollte für alle Länderministerien entscheidend sein, dass überhaupt eine externe Qualitätskontrolle stattfindet, was in der akademischen Tradition nicht mit diesen Instrumenten verankert ist. Der Versuch, über solche Gutachten Erkenntnisse zu erzielen, die etwa zu finanziellen Sanktionen des Staates führen können, diskreditiert das

Verfahren der Evaluation in seinem Kern, das eben im Vertrauen auf einen offenen Austausch angelegt ist. Daher sind und bleiben solche Verfahrensergebnisse untauglich für Eingriffe und Sanktionen. Andererseits muss man dem Staat oder auch der Öffentlichkeit den Anspruch zugestehen, die positiven Wirkungen von Qualitätssicherungsmaßnahmen zu erkennen. Hier kommt es darauf an, solche Ergebnisse auch nachvollziehbar darzustellen, bei aller Schwierigkeit, die langwierigen Prozesse von Studium und Lehre in überschaubaren zeitlichen Größen überhaupt übersetzen zu können. Verfahren der Qualitätssicherung sind in den Fachbereichen oder Fakultäten angesiedelt. Dort allein können die Kernprozesse beurteilt werden. Die Verfahrenshoheit aber liegt bei der Hochschulleitung, zur Einhaltung einheitlicher Spielregeln und vor allem für die Sicherung von ernsthaften Konsequenzen. Für eine Hochschulleitung müssen die auf quantitativen Größen basierenden Instrumente der Steuerung mit den qualitativen Verfahren der Evaluation in Einklang gebracht werden. Dabei geht es nicht nur um die gleichen Zielsetzungen. Genauso wichtig sind Verbindungen zwischen den einzelnen Instrumenten im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Kann sich Qualitätssicherung von Studium und Lehre über Evaluationsverfahren etwa durch finanzielle Anreize und Sanktionen verbessern oder verstärken lassen? Oder liefe man nicht Gefahr, den Kern dieser Evaluation, die Offenlegung von Schwächen und Stärken, dann zu gefährden? Wer wäre denn bereit, seine Schwächen auch noch schriftlich zu bekunden, wenn dies am Ende zur Abstrafung führt? Die Hochschulleitungen im Nordverbund haben sich für die fachimmanente Lösung entschieden, auf direkte Konsequenzen finanzieller Abstrafung wird verzichtet. Andererseits erhalten Fächer zusätzliche Finanzmittel von der Hochschulleitung, um bestimmte Schwächen zu beseitigen. Eine besondere Schnittstelle der verschiedenen Steuerungsinstrumente ist das hochschulinterne Budgetierungsverfahren zur Verteilung von Mitteln auf die

Fachbereiche oder Fakultäten. Mit den Evaluationsverfahren werden Erhalt und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre gefördert, was sich indirekt auf die Anzahl der Studierenden und der Absolventen auswirken sollte und damit zur Verbesserung der einschlägigen Indikatoren führt. Über einen zentralen Innovationsfond (des Präsidiums) werden im Rahmen der Budgetierung auch solche Innovationen finanziert, die sich aus den Evaluationsverfahren als reformbedürftig erwiesen haben. Damit wird ein Anreiz auch zur Beseitigung der Schwächen gegeben. So stehen diese beiden Steuerungselemente, Qualitätssicherung und Budgetierung, durchaus im Einklang. Eine für die Steuerung der Hochschulen zusätzlich interessante Erkenntnis in Evaluationsverfahren ergeben Vergleiche der Bedingungen und Abläufe in Studium und Lehre der beteiligten Fächer an unterschiedlichen Universitäten. Die Gutachter als Fachexperten vergleichen die Ziele, Prozesse und Ressourcen der Fächer oder Fachbereiche mit ihren eigenen Erfahrungen und dann mit den unterschiedlichen Voraussetzungen an den fünf bis sechs Universitäten im Nordverbund. Im schriftlichen Gutachten, auf der Auswertenden Konferenz oder den begleitenden Kommentaren wird das gute Beispiel nach vorne gesetzt. Die Wirkung für die Steuerung in der Hochschule ist beachtlich, denn die Fachbereichsleitungen oder auch die Hochschulleitungen können sich an dem guten Beispiel für die nachfolgenden Verbesserungsprozesse orientieren. Eine zunehmende wichtige Rolle der Steuerung zwischen Hochschule und Ministerium und zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen oder Fakultäten nehmen die Zielvereinbarungen ein. In den ersten 10 Jahren des Nordverbundes waren sie vorrangig für die interne Umsetzung der Evaluationsergebnisse zwischen Fachbereich und Hochschulleitung die Geschäftsgrundlage. Heute haben sie zunehmend eine weitergehende, alle Leistungsbereiche der Hochschulen einbeziehende Steuerungsfunktion. Diese steuernden Zielvereinbarungen

sollten Regelungen darüber enthalten, welche Indikatoren für die Erreichung von Leistungszielen als Maßstab dienen sollen. In diesem Zusammenhang spielen die Umsetzungen von Evaluationsprozessen eine wichtige Rolle. Werden die Empfehlungen aus den Evaluationen nicht beachtet, können in der Folge von Evaluationen durch die Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung und Fachbereich oder Fakultät finanzielle Sanktionen gerechtfertigt sein. Für die Fächer, Fachbereiche oder Fakultäten stellen sich heute die Instrumente zur Qualitätssicherung in einem neuen Zusammenhang dar: Vereinbarkeit und Priorität unterschiedlicher, aber miteinander verknüpfter Verfahren wie Evaluation in der Lehre und zusätzlich in der Forschung, Akkreditierung von Studiengängen, Beteiligung an Rankings, interne Budgetierungsverfahren und schließlich die Zielvereinbarungen erfordern ein umfassendes Qualitätsmanagement. Damit geht die Evaluation für die Leitungen der Hochschulen wie der Fakultäten in die Steuerung als eines von mehreren Instrumenten ein. Ihr zukünftiger Stellenwert wird sich daran messen, wie ernst es diejenigen nehmen, für die es vor allem entwickelt ist, nämlich die Studienbewerber, Studierenden und Lehrenden.





Im Zentrum der Evaluation stehen die Lehre und das Studium, für die vor allem die Fachvertreterinnen und -vertreter verantwortlich sind. Lehrende und Studierende analysieren gemeinsam während der Selbstevaluation die Stärken und Schwächen von Lehre und Studium. In der Fremdevaluation stellen sie sich dem Blick der externen Gutachtenden. Auf Basis derer Empfehlungen entscheiden die Fachvertreterinnen und -vertreter über die Umsetzung der Ergebnisse zur Sicherung und Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium. Die Studierenden sind in allen Phasen der Evaluation beteiligt. Im Verbund Norddeutscher Universitäten sind über 100 Studienfächer an den verschiedenen Hochschulen im Verlauf der letzten zehn Jahre evaluiert worden. Im Folgenden stellen sowohl Lehrende als auch Studierende aus verschiedenen Fächern ihre Erfahrungen mit den Evaluationen exemplarisch dar.

### Evaluation von Studium und Lehre –

## Exemplarische Erfahrungen und Kritik aus studentischer Perspektive

- Janina Messerschmidt, Sven Golchert, Hannes Kurtze, Bernd Schwenker und Jan Viebahn  
Universität Bremen

Die Evaluation von Studium und Lehre im Fach Physik fand im Sommersemester 1998 und im Wintersemester 1998/1999 statt. Die anschließenden Verhandlungen zur Berücksichtigung der gutachterlichen Empfehlungen in einem so genannten Lehrkontrakt zogen sich bis ins Jahr 2001 und brachen schließlich ergebnislos ab. Die Studierenden des Fachbereichs waren über uns gewählte Studiengangskomitee (StugA, dies entspricht den Fachschaftsräten an anderen Universitäten) an allen Phasen der Evaluation beteiligt. Wir haben den Fortgang der Evaluation und unsere Kritik daran in verschiedenen Organen der Universität dokumentiert. Aus diesen Berichten ist im Rückblick die folgende Zusammenfassung entstanden.

In der Phase der Selbstevaluation wurden alle Statusgruppen mittels verschiedener Fragebögen in die Erstellung der Stärken-Schwächen-Analyse einbezogen, die in die Selbstbeschreibung mündete. Wir haben anhand des vom Nordverbund erstellten Leitfadens Fragen gesammelt und diese den Studierenden zur freien Beantwortung gestellt. Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden für Teilschnitte der Selbstbeschreibung, in denen die einzelnen Studienbedingungen aus Sicht der Studierenden beschrieben wurden, zusammengefasst.

Während der Vor-Ort-Besuche führte die Gutachterkommission Gespräche mit allen Statusgruppen, also auch mit den Studierenden. Üblicherweise wird auf der Grundlage der Ergebnisse der Selbst- und Fremdevaluation zwischen dem Rektorat und dem Fachbereich ein Kontrakt abgeschlossen. In dieser schriftlichen Vereinbarung werden Ziele und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und des Studiums sowie der Zeitraum der Realisierung festgehalten. Dabei sollen auch Studierende beteiligt werden, um die studentischen Interessen in die Evaluation einzubringen.

Im Fortlauf der Kontraktverhandlungen des Fachbereichs mit der Hochschulleitung wurden unsere auf das Evaluationsgutachten gestützten Forderungen allerdings von Seiten der Lehrenden unzureichend berücksichtigt. Im

Verlauf der Gespräche standen wir mehrfach vor der Frage, die Verhandlungen scheitern zu lassen oder uns weiter kompromissbereit zu zeigen. Wir entschieden uns dabei immer bewusst für eine Fortführung der Verhandlungen. Aufgrund der Unnachgiebigkeit der Lehrenden bei strittigen Empfehlungen aus dem Gutachten wurde jedoch schließlich keine Zielvereinbarung abgeschlossen. Wir bedauern das Scheitern der Verhandlungen umso mehr, als der vom Rektorat vorgelegte Kontraktentwurf einige aus unserer Sicht vielversprechende Vereinbarungen zur Verbesserung der Lehre enthielt.

Basierend auf diesen Erfahrungen haben wir folgende Verbesserungsvorschläge für die Evaluation erarbeitet: Grundsätzlich scheint es wichtig, dass alle Lehrenden und Studierenden rechtzeitig über Sinn und Zweck sowie den Ablauf der internen und externen Evaluation von Studium und Lehre informiert sind. Vor Beginn der Evaluation sollte eine ausführliche Informationsveranstaltung zum Ablauf und Ziel der Evaluation stattfinden, um so die Transparenz des Verfahrens für alle Beteiligten zu erhöhen. Dabei muss ausdrücklich erwähnt werden, dass die Empfehlungen des Evaluationsgutachtens



in einer Zielvereinbarung berücksichtigt werden sollen. Ein weiterer kritischer Punkt ist die Legitimation der studentischen Vertreterinnen und Vertreter: Konstruktive Verhandlungen zwischen Hochschullehrenden und Studierenden können nicht stattfinden, wenn den beteiligten Studierenden abgesprochen wird, die Meinung der Studierenden zu vertreten. Im vorliegenden Fall erbrachte jedoch selbst das unterstützende Votum einer nachträglichen Vollversammlung der Studierenden keine größere Akzeptanz unserer Vorschläge bei den Lehrenden. Es fragt sich, welches Mandat geeignet sein könnte, der studentischen Beteiligung an den Kontraktverhandlungen ausreichendes Gewicht zu verschaffen. Es wäre sinnvoll, die Verbesserung von Lehre und Studium als gemeinsames Anliegen aller Beteiligten, also der Lehrenden und der Studierenden, zu vermitteln. Wir haben die Verhandlungen mit den Professoren teilweise als sehr konfrontativ erlebt. Dabei entstand der Eindruck, viele Lehrende hielten es für ausgeschlossen, dass studentische Vorschläge zur Verbesserung der Lehre und zur Steigerung von Lernerfolg und Attraktivität des Studiums beitragen könnten.

### Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Universitäten –

## Erfahrungen und Konsequenzen aus der Sicht eines Fachbereichs

- PD Dr. Eva Arnold  
Universität Hamburg

Im Verbund Norddeutscher Universitäten wurde in den Jahren 1998/1999 unter anderem das Fach Erziehungswissenschaft evaluiert. Einbezogen wurde, neben vier anderen, der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Das Verfahren folgte den üblichen Schritten: Im Sommer 1998 wurde im Fachbereich die Selbstbeschreibung erstellt, Ende November besuchte die Expertenkommission den Fachbereich, die zu Beginn des folgenden Jahres ihre Gut-

Um die Verbindlichkeit des Gutachtens als Grundlage für die weitere Verbesserung von Studium und Lehre zu verdeutlichen, sollten nachträgliche Korrekturen oder Einschätzungen informeller Art nicht akzeptiert werden. Nur ein transparentes Verfahren ermöglicht es, dass alle Beteiligten gleichermaßen die Kritik berücksichtigen können. Das Gutachten als Resultat der Selbstbeschreibung, der Eindrücke der Vor-Ort-Besuche und der klärenden Gespräche auf der auswertenden Konferenz darf im weiteren Verlauf der Kontraktverhandlungen nicht zur Disposition stehen.

Trotz der genannten Kritikpunkte haben wir die Evaluation von Studium und Lehre im Verbund Norddeutscher Universitäten als positives Element erlebt, um die Kommunikation über die Studienreform im Fachbereich voranzutreiben. Wir haben uns mit großem Interesse an der Selbstbeschreibung, dem Austausch mit den Gutachtenden und den Verhandlungen zwischen Fachbereich und Hochschulleitung beteiligt und dabei Unterstützung für Argumente erfahren, mit denen wir im Fachbereich zuvor nicht gehört worden sind. Gleichwohl ist festzuhalten, dass wir mit unserem zeitaufwändigen Engagement neben dem Studium zum wiederholten Mal nicht das gewünschte Ziel erreichen konnten.

achten vorlegte. Die auswertende Konferenz fand im März 1999 statt. Im September 1999 wurde schließlich eine Vereinbarung zwischen dem Präsidenten der Universität und dem Dekan des Fachbereichs geschlossen, in der Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen und des Lehrangebots fixiert wurden. Ich war an diesem Verfahren aktiv beteiligt, indem ich die Erarbeitung der Selbstbeschreibung koordinierte. Seit 2001 bin ich am Fachbereich als Referentin für Qualitätsentwicklung tätig. Die Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten war nicht die erste Begutachtung der Studienbedingungen, die am Fachbereich





Erziehungswissenschaft durchgeführt wurde. Ihr gingen mehrere andere Stellungnahmen voraus, unter anderem die einer Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die auf Wunsch des Fachbereichsrats das Lehrangebot analysierte und Empfehlungen für Umstrukturierungen vorlegte. Die Evaluation im Verbund war jedoch die erste, die dem mehrstufigen Verfahren folgte und Lehre und Studium am Fachbereich in allen Aspekten systematisch in den Blick nahm. Die Erstellung des Selbstberichts war der erste Schritt des Verfahrens. Dieser erwies sich als aufwändig, denn mit seinerzeit ca. 6.700 Studierenden und etwa 140 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (davon 90 Professuren) in 10 Instituten gehört der Fachbereich zu den größten erziehungswissenschaftlichen Institutionen Deutschlands. Es bedurfte intensiver Recherchen, um die formale und inhaltliche Struktur der sechs angebotenen Studiengänge (Diplom und Magister Erziehungswissenschaft sowie vier Lehramtsstudiengänge), die Organisation von 500 bis 600 Lehrveranstaltungen pro Semester und die Betreuung von jährlich 600 bis 700 Prüfungskandidaten zutreffend zu beschreiben, Stärken und Schwächen zu analysieren und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Als Ergebnis entstand ein ca. 70 Seiten starker Bericht, der nicht nur im Evaluationsverfahren von Bedeutung war, sondern auch später gute Dienste als „Nachschlagewerk“ leistete. Auch in den nachfolgenden Verfahrensschritten blieb die Größe des Fachbereichs ein zentrales Thema. Sicherlich war es für die Gutachterinnen und Gutachter nicht leicht, sich innerhalb von zwei Tagen einen Einblick in die Struktur des Fachbereichs zu verschaffen und die Perspektiven der verschiedenen Gruppen kennen zu lernen. Die Gutachterkommission ging jedenfalls in ihrem schriftlichen Bericht ausführlich auf die Größe des Fachbereichs ein und sah darin die Ursache für vielfältige Probleme der Studienorganisation: Mangelnde Strukturierung, Koordinierung und Transparenz werden als Schwächen des Lehrangebots diagnostiziert. Die Fachbereichsleitung nahm diese Kritik in ihrer Stellungnahme zur auswertenden Konferenz auf und kündigte differenzierte Gegenmaßnahmen an, unter anderem die Entwicklung eines Kerncurriculums für das Fach Erzie-

hungswissenschaft, die Einführung von Zwischenprüfungen und die Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs in den Lehramtsstudiengängen sowie die Erweiterung des Beratungsangebots durch Einrichtung eines Studierendenzentrums. Diese und weitere Aktivitäten wurden im September 1999 in der Vereinbarung mit dem Präsidenten der Universität fixiert. Das Evaluationsverfahren war damit an seinem Ziel angelangt. Seitdem sind fast fünf Jahre vergangen und ich ergreife die Gelegenheit, Bilanz zu ziehen, indem ich kurz umreiße, was in diesen Jahren geschehen ist: Einerseits wurde die überwiegende Zahl der vereinbarten Maßnahmen realisiert. Das angekündigte Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wurde im Fachbereich entwickelt, erprobt, evaluiert und in den Studienordnungen verankert. Zum Sommersemester 2001 wurden in den Lehramtsstudiengängen Zwischenprüfungen eingeführt, kurz darauf die Schulpraktika evaluiert. Das Studierendenzentrum wurde im April 2000 eröffnet und von Studierenden sehr gut angenommen. Um dies leisten zu können, wurden Maßnahmen der Organisationsentwicklung ergriffen und mehrere Strategietage durchgeführt. Zur Effektivierung der eigenen Arbeit ließ sich die Fachbereichsleitung von einem Organisationsberater bei der Umstrukturierung unterstützen. Andererseits wurde der Fachbereich vor neue Herausforderungen gestellt, die sich 1999 noch nicht voraussehen ließen und die die vereinbarten Aktivitäten teils unterstützten, teils behinderten. Im Wesentlichen unterstützend wirkte sich die intensive Einbindung des Fachbereichs in das Projekt „Reform Hamburger Lehrerbildung“ aus. Dieses Projekt verfolgt das Ziel, die Lehrerbildung besser als bisher zu koordinieren. Die Maßnahmen betreffen sowohl die Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen in der ersten Phase der Ausbildung als auch die Kooperation mit den Institutionen der zweiten (Referendariat) und dritten Phase (Lehrerfortbildung). Eindeutig hinderlich waren dagegen die Sparauflagen, die die im Expertengutachten bereits kritisierten Einsparverpflichtungen weit überschritten. Dass im Wintersemester 2001/2002 zudem überraschend statt der erwarteten 600 Lehramtsstudierenden mehr als 1.000 Studienanfänger zugelassen

wurden, verursachte erhebliche Probleme und war ebenfalls wenig hilfreich bei der Umsetzung der geplanten Studienreformmaßnahmen. Zurzeit stehen neue Reformmaßnahmen an. Einschneidende Veränderungen werden sowohl die Eingliederung des Fachbereichs in eine Fakultät für Bildungswissenschaften und der Umbau der Personalstruktur als auch die Ablösung des Diplom- und des Magisterstudiengangs durch Bachelor- und Master-Studiengänge mit sich bringen. Es ist abzusehen, dass diese Reformmaßnahmen Lehrende und Studierende zunächst verunsichern und die Komplexität des Studienangebots erhöhen werden. Dass in der Übergangszeit das alte und das neue Studiensystem nebeneinander existieren werden – alle Studierenden, die im Diplom- und im Magisterstudiengang eingeschrieben sind, müssen die Gelegenheit erhalten, ihr Studium abzuschließen – wird den Aufwand erhöhen und die Übersicht erschweren. Zusätzliche Ressourcen sind nicht zu erwarten. Die damit verbundenen Herausforderungen müssen vor allem durch die verbesserte Koordination der Lehrangebote gemeistert werden. Angesichts dieser dynamischen Entwicklung lässt sich kaum abschätzen, welchen Einfluss die Evaluation von Studium und Lehre auf das Geschehen ausgeübt hat. Seine Wirkungen sind eng verwoben mit den Effekten aller anderen Veränderungen und Reformmaßnahmen. Ich möchte jedoch zwei Aspekte herausheben, die meines Erachtens positiv zu bewerten sind: Zum einen bin ich der Meinung, dass die Erarbeitung der Selbstbeschreibung den Einstieg in Reformmaßnahmen erleichtert hat. Die Bearbeitung des Fragenkatalogs hat alle Beteiligten veranlasst, nicht nur einzelne Aspekte zu betrachten, sondern sich einen Überblick über die Gesamtheit der lehrbezogenen Aktivitäten des Fachbereichs zu verschaffen. Auch wenn die Selbstbeschreibung Informationen enthält, die inzwischen bereits veraltet sind, bietet sie ein Grundgerüst, das Orientierung schafft.

Da alle Bereiche berücksichtigt werden – auch diejenigen, die in der Vergangenheit dazu tendiert haben, sich von den übrigen abzugrenzen und ein Eigenleben zu führen – können Wirkungen und Nebenwirkungen von geplanten Maßnahmen besser eingeschätzt werden. Ich halte es für ein Verdienst des Verfahrens, die Struktur des Fachbereichs verdeutlicht und das Bewusstsein für Gemeinsamkeiten, Besonderheiten und gegenseitige Abhängigkeiten geschärft zu haben. Zum zweiten habe ich den Eindruck, dass sich die Bereitschaft erhöht hat, Aktivitäten in Lehre und Studium systematisch zu dokumentieren und auszuwerten. Während die Auseinandersetzung mit studentischen Rückmeldungen zuvor als individuelle Aufgabe jedes Lehrenden betrachtet wurde, herrscht inzwischen weitgehende Übereinstimmung dahingehend, dass größere Studienreformprojekte zentral dokumentiert und analysiert werden müssen. Dies wurde bei der Erprobung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft realisiert; bereits vor dem Start wurde ein Evaluationsdesign entwickelt, das im Laufe der viersemestrigen Erprobungszeit umgesetzt wurde. Auch kleinere Projekte, wie zum Beispiel der Modellversuch „Subject Matter Teaching in English“ aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktiken, haben Selbstevaluationen durchgeführt. In der systematischen Dokumentation und Analyse von Studienreformprojekten sehe ich auch in Zukunft eine zentrale Aufgabe im Rahmen der fachbereichsinternen Qualitätsentwicklung. Vom „zweiten Durchgang“ der Evaluation, der auf den Fachbereich im Jahr 2008 zukommen wird, erhoffe ich mir weitere Impulse für die Qualitätsentwicklung. Bis zu diesem Zeitpunkt wird der Fachbereich die ersten Bachelor- und Masterangebote eingeführt und die Akkreditierungsverfahren – hoffentlich erfolgreich – abgeschlossen haben. Außerdem sollte es bis dahin gelingen, die Bemühungen des Fachbereichs um Verbesserung von Studium und Lehre weiter zu systematisieren, mit den übrigen Fachbereichen der Fakultät zu koordinieren und in Richtung auf ein Qualitätssystem auszubauen. Der externen Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten wird in einem solchen System zweifellos eine wichtige Rolle zukommen.





An die Selbstevaluation schließt sich in den Evaluationen des Nordverbundes das Peer Review an. Auf Vorschlag der Fächer gewinnt der Sprecher des Verbundes angesehene Fachvertreterinnen und -vertreter von außerhalb des Nordverbundes. Auch Studierende sind in der Gutachterkommission vertreten. Die Kommission erhält die Selbstbeschreibungen der Fächer und bereist die Universitäten gemeinsam, um vor Ort mit allen Beteiligten Gespräche über die Situation von Lehre und Studium zu führen. Daraufhin verfassen die Gutachtenden ein vorläufiges Gutachten, dessen Empfehlungen auf der auswertenden Konferenz mit den Peers, den Hochschulleitungen, den Fachvertreterinnen und -vertretern sowie den Studierenden diskutiert wird. Anschließend erhalten die Fächer das endgültige Gutachten und treten mit ihren Hochschulleitungen in Zielvereinbarungsverhandlungen zur Sicherung der Evaluationsergebnisse.

An den Evaluationsverfahren des ersten Zyklus im Verbund Norddeutscher Universitäten waren über 130 Gutachtende beteiligt. Einige von ihnen – Professoren und Studierende – schildern ihre Erfahrungen im Peer Review und stellen Überlegungen zur weiteren Etablierung der Evaluation von Lehre und Studium an.



## Idealisten, Masochisten, Besserwisser? Eine gutachterliche Selbstevaluation

- Prof. Dr. Klaus Dieter Wolf  
TU Darmstadt

Gutachterinnen und Gutachter blicken auf ihre Tätigkeit für den Nordverbund offenbar mit ganz besonders großer Zufriedenheit zurück. Zu diesem Ergebnis kommt zumindest eine jüngst veröffentlichte Studie zu den Evaluationsverfahren des Nordverbunds und der ZEvA\*. Dieser Studie zufolge haben sich die Mitglieder der externen Gutachterkommissionen mit dem im Nordverbund praktizierten Verfahren deutlich zufriedener gezeigt als etwa die Fachangehörigen selbst, die doch die eigentlichen Nutznießer der Evaluation sind oder zumindest sein sollten.

Auf meine persönlichen Erfahrungen als Gutachter zurückblickend kann ich dieses positive Urteil allerdings uneingeschränkt teilen. Eröffnete sich doch gerade für mich als Politikwissenschaftler, der sich in der Zeit, die ihm verbleibt, wenn er gerade einmal nicht als Gutachter oder Begutachteter in Akkreditierungs- oder Evaluationsverfahren verwickelt ist, hauptberuflich mit dem Wandel politischer Steuerungsformen befasst, dadurch eine ganz besondere Chance: die nämlich, mich den neuen Formen des Qualitätsmanagements, mit denen unsere

Behörden in Betriebe verwandelt werden sollen, endlich einmal nicht nur aus der wissenschaftlichen Distanz, sondern auch als Täter zuwenden zu dürfen. Da war es auch zu verschmerzen, dass das Instrument der Evaluation leider noch nicht ganz so konsequent von dem Gedanken der Kommerzialisierung des Qualitätsmanagements durchdrungen ist wie sein bereits sehr viel geschäftstüchtigeres Pendant, die Akkreditierungsverfahren. Aber statt uns darüber zu beklagen, unsere Haut nach wie vor für Gottes Lohn zu Markte tragen zu müssen, sollten wir Gutachterinnen und Gutachter uns doch bitte schön der uns dabei zuteil werdenden Ehre erfreuen und dankbar sein, für die gewährten Aufwandsentschädigungen keine Steuern (noch nicht einmal Vergünstigungssteuer) entrichten zu müssen.

Für mich war es jedenfalls Lohn genug, als teilnehmender Beobachter im Rahmen eines kontrollierten Vergleichs unmittelbar erfahren zu können, welche Mechanismen wirken müssen und unter welchen Voraussetzungen sie dies auch erfolgreich tun, wenn ein Evaluationsverfahren Innovationsblockaden überwinden soll. Es war immer wieder spannend, als aktiver Mitspieler in stets unterschiedlich zusammengesetzten „Koalitionen der Willigen“ – mal spielten Gutachterkommission und Präsidium gegen Fachangehörige, mal war es umgekehrt – Bälle

zugespielt zu bekommen, aufzunehmen und weiterzuspielen. Wie man hört – leider wird man als Peer ja nicht mehr so genau über den weiteren Fortgang des Spiels informiert, geschweige denn über das Spielergebnis in Kenntnis gesetzt – sollen auf diesem Wege durchaus vielversprechende Zielvereinbarungen auf den Weg gebracht und Entwicklungsprozesse angestoßen worden sein. Gemessen an mir bekannten vergleichbaren Verfahren bietet das des Nordverbunds für solche „Mehrebenenspiele“ besonders gut geeignete Spielräume und kann – neben vielen anderen Gründen – auch deshalb nur als vorbildlich empfohlen werden.

Als an „new public management“-Formen interessierter Sozialwissenschaftler kann ich also gut nachvollziehen, warum man auch als Gutachter die Beteiligung an einem solchen Evaluationsverfahren als für sich sehr lohnend betrachten kann. Dennoch hat es mich ein wenig überrascht, dass im Durchschnitt von allen Gutachterinnen und Gutachtern eine so große persönliche Zufriedenheit über ihre Mitwirkung zum Ausdruck gebracht wird. Vereinigen sich doch gerade in der den Peers zugewiesenen Rolle gleich mehrere Merkmale, die eigentlich einer sehr viel weniger positiven Einschätzung Vorschub leisten müssten: Die Gutachterinnen und Gutachter sind als einzige Verfahrensbeteiligte sowohl unentgeltlich – das hatte ich ja bereits dezent anklingen lassen – als auch uneigennützig – zumindest wenn ihre Mitwirkung nicht mit eigenen Forschungsinteressen gepaart ist – mit von der Partie. Sie opfern dafür ohne zu murren verhältnismäßig viel Zeit – in meinem Fall waren das insgesamt immerhin fast drei Arbeitswochen für das Studium der Selbstreports dreier Institute, die Vor-Ort-Begehung, die Erstellung von Gutachten und die Mitwirkung an einer Auswertenden Konferenz; und, beinahe hätte ich es vergessen: Sie setzen sich der durchaus realen Gefahr aus, für ihr ehrenamtliches Engagement entweder gleich vor Ort oder dann spätestens auf der Auswertenden Konferenz zur Zielscheibe von Unmutsäußerungen bis hin zu heftigen Anfeindungen seitens von ihnen evaluierter Fachangehörigen zu werden. Der Hinweis darauf, dass die externe Evaluation bei den Letzteren mit noch viel größeren Befürchtungen und Risiken (wie etwa Stellenstreichungen oder Mittelkürzungen) verbunden sein

mag, klärt das Rätsel aus meiner Sicht nicht zufriedenstellend auf. Nur weil sie etwas weniger Angst davor zu haben brauchen als die Fachangehörigen, müssten sich Peers noch nicht für ein solches Verfahren zur Verfügung stellen. Der Erklärungsbedarf besteht also fort.

Eine erste weiterführende Vermutung könnte dahingehend angestellt werden, dass das wesentliche Kriterium bei der Wahl der Peers nicht etwa ihre fachliche Reputation und ein ihnen unterstelltes besonderes Verantwortungsbewusstsein ist, sondern dass dabei vor allem nach notorischen Idealisten, Masochisten und Wichtigtuern Ausschau gehalten wird. Dies würde übrigens auch erklären, warum es nicht dazu kommt, die disziplinären Fachverbände in den Auswahlprozess der Fachgutachter einzubinden, die über diesbezügliche Qualifikationsprofile in der Regel nur wenig Auskunft geben können. Aber das nur nebenbei, denn diese Vermutung ist ohnehin abwegig, wie ich mit Blick auf meine eigene Person an dieser Stelle feststellen kann.

Aber womöglich ist des Rätsels Lösung ja auch viel einfacher. Ich könnte mir vorstellen, dass Hochschullehrer, die sich bereit erklären, während des laufenden Semesters oder gar in ihrer Urlaubszeit als Gutachter unentgeltlich ihre Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen, entweder überbezahlt, unterausgelastet oder beides sind. Am Ende ist die Bereitschaft, unter den beschriebenen Umständen als Peer an einem Evaluationsverfahren mitzuwirken, ja vielleicht schlicht damit zu erklären, dass man wenigstens ab und zu einem universitären Alltag entfliehen möchte, in dem sich einfach keine Grenzerfahrungen mehr machen lassen.

Ich jedenfalls würde es immer wieder tun.



\* Mittag, Sandra, Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter: Evaluation von Studium und Lehre. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster 2003

Hochschulen derzeit unter den Vorzeichen von mehr Autonomie und Wettbewerb von

# Zehn Thesen zur Evaluation

oder: Schaffen Evaluationen die Wirklichkeit, die zu messen sie vorgeben?



■ Prof. Dr. Dr. h. c. Alfred Kieser  
Universität Mannheim

Ein zentraler Punkt der Kritik an Evaluationen akademischer Forschung und Lehre lautet, diese würden nicht nur Stärken und Schwächen sowie Ansätze für Verbesserungen aufzeigen, sondern die Bedingungen wissenschaftlicher Betätigung grundlegend verändern. Am drastischsten wird diese Kritik in Großbritannien formuliert: Evaluationen trügen zur McDonaldisierung der Wissenschaft bei, heißt es dort. Die Tempel der Wissenschaft würden zu Massenproduktionsanlagen für standardisierte Examina und Zeitschriftenartikel umgerüstet.

In diesem Beitrag möchte ich in 10 Thesen der Frage nachgehen, was an solchen Vorwürfen dran ist und was man gegebenenfalls tun kann, um Tendenzen dieser Art entgegenzuwirken.

**These 1: Die Qualität der Forschung bestimmt in einem hohen Maße die Qualität der Lehre.**

Humboldt propagierte die Einheit von Forschung und Lehre. Diese wird von den heutigen Universitätsmitgliedern in Reformdebatten mantrahaft bekräftigt, auch wenn diese vieles lehren, was sie nicht beforschen und vieles forschen, was sich bestenfalls in Doktorandenseminaren an Studierende vermitteln lässt. Die Erfahrung zeigt auch, dass exzellente Forscher nicht selten schlechte Pädagogen sind. Dennoch: In den USA, deren Universitäten in Deutschland mit großem Nachdruck als Modelle herausgestellt werden, schicken Eltern ihre Kinder mit großer Vorliebe in Universitäten, die Nobelpreisträger beschäftigen und generell durch exzellente Forschungsergebnisse auf sich aufmerksam machen. Auch in Deutschland hängt das Image von Universitäten oder Fakultäten stark davon ab, wie häufig sie mit Forschungsergebnissen in der Presse auftauchen. Professoren, die auch als Peers in Evaluationen fungieren, halten an der Überzeugung fest, dass gute Lehre nur aus guter Forschung erwachsen kann.

**These 2: Evaluationen werden gemeinhin als Mechanismen zur Erzeugung von Wettbewerb zwischen Fakultäten und Universitäten angesehen. Und dieser Wettbewerb, so die herrschende Meinung, steigert die Leistung.**

Diejenigen, die interuniversitären Wettbewerb enthusiastisch gutheißen, übersehen jedoch häufig, dass Wettbewerb auch unfair, dysfunktional und enorm kostenintensiv sein kann und dass ein schlecht funktionierender Wettbewerb die Leistung eher verschlechtert als verbessert. Dazu gibt es eine Menge Beispiele. Die leistungsorientierte Besoldung von Professoren, die eine Art von Evaluation voraussetzt und die den Wettbewerb zwischen den Professoren steigern soll, wird mit großer Wahrscheinlichkeit ein weiteres beisteuern. Nicht unbedingt deshalb, weil leistungsorientierte Entgeltsysteme generell schlecht sind. Schlecht sind aber auf jeden Fall solche, die nach den Vorgaben des Hochschulgesetzes gestaltet sind.

**These 3: Je gravierender die erwarteten Konsequenzen von Evaluationen, desto stärker die Motivation der Betroffenen, das Ergebnis positiv zu gestalten, auch wenn die Kriterien der Evaluation ihren persönlichen Kriterien zur Bewertung akademischer Leistungen widersprechen.**

Ist der Ausgang von Evaluationen an die Vergabe von Mitteln geknüpft, ist der Anreiz sehr groß, zu einem positiven Ergebnis zu gelangen. Da aber Evaluationen mit Ungenauigkeiten behaftet sind und man unter diesen Aspekten übertriebene Anpassungen der Evaluierten vermeiden will, wird mitunter beteuert, Evaluationen hätten lediglich die Funktion, den Evaluierten Hilfestellung bei ihrem Streben nach Qualität zu bieten. Solche Beteuerungen sind verlorene Liebesmüh. Die Evaluierten wissen, dass die Hochschulleitungen über kurz oder lang die Ergebnisse erfahren, auch die Kollegen der anderen Fakultäten und das Ministerium. Auch haben Abiturienten, ihre Eltern und die für Einstellungen Zuständigen in Unternehmen ein starkes Interesse an

Evaluationen – vor allem an solchen, deren Ergebnisse zu Rankings führen, denn Rankings leisten einen unschätzbaren Beitrag zur Rechtfertigung verantwortungsschwererer Entscheidungen.

**These 4: Weil Evaluationen und Rankings als folgenswer angesehen werden, sind sowohl die Evaluierten als auch die Evaluierer an „wasserdichten“, leicht zu handhabenden und generell akzeptierten Kriterien und Verfahren interessiert.**

Mit der wahrgenommenen Tragweite von Evaluationsergebnissen steigt das Interesse aller Beteiligten, die Verfahren so zu gestalten, dass ihre Ergebnisse von keiner Seite in Frage gestellt werden können. Die Wahl von Peers mit einer hohen Reputation ist ein Ansatz dazu. Reputation der Evaluatoren reduziert die Angreifbarkeit ihrer Urteile. Die explosionsartige Zunahme von Evaluationen macht aber Evaluatoren mit hoher Reputation zu einem äußerst knappen Gut. Aus diesem Grund steigt das Interesse an Verfahren, die effizient sind, d. h. Evaluatoren erheblich entlasten oder sogar überflüssig machen, und dennoch kaum Angriffsflächen bieten.

**These 5: Was die Evaluationen der Forschung angeht, erscheinen Kriterien wie Zahl der Veröffentlichungen in internationalen referierten Zeitschriften, Zitationen und angeworbene Drittmittel besonders attraktiv, da leicht zu ermitteln und mit dem Anschein der Objektivität versehen.**

Dem Social Science Citation Index (SSCI) ist zu entnehmen, wie häufig Wissenschaftler in internationalen referierten Zeitschriften veröffentlicht haben. Jede Veröffentlichung kann zudem mit dem Impact Factor der betreffenden Zeitschrift gewichtet werden. Dieser ergibt sich aus der Häufigkeit, mit der in Aufsätzen auf Aufsätze der betreffenden Zeitschrift verwiesen wird. Folglich ist eine Veröffentlichung in einer Zeitschrift mit einem hohen Impact Factor wertvoller als eine in einer Zeitschrift mit einem niedrigen. Dem SSCI ist auch zu entnehmen, wie häufig ein Wissenschaftler in einer

Periode von seinen Kollegen zitiert worden ist. Die Verwendung solcher Indikatoren ist attraktiv, weil auf die Einschätzungen von Peers nicht angewiesen und leicht zu erheben. Man muss lediglich einen Beitrag für die Nutzung des SSCI entrichten. Zwar sind auch diese Kriterien einer Kritik ausgesetzt, aber je öfter in Evaluationen auf sie zurückgegriffen wird, desto weniger überzeugend erscheint diese Kritik. Haben nicht Experten für Evaluation, insbesondere im hoch gelobten Hochschulsystem der USA, immer wieder demonstriert, dass sie diesen Indikatoren trotz aller Kritik vertrauen? Die Vorteile der hohen Verfügbarkeit und dass man nicht auf subjektive Einschätzungen von Peers mit hoher Reputation angewiesen ist, überwiegen offensichtlich die Bedenken. Es wird darauf verwiesen, dass diese Indikatoren die Urteile hochrangiger Reviewer und Herausgeber der internationalen Zeitschriften widerspiegeln. Jede Zitation drücke die Wertschätzung eines Kollegen aus, dem es gelungen ist einen Aufsatz in einer internationalen referierten Zeitschrift zu platzieren. Desgleichen würden Drittmittel-Beurteilungen von mit hochrangigen Wissenschaftlern besetzten Evaluationskomitees wiedergeben. Drittmittel könnten im Übrigen auch nach der Stärke der Orientierung der vergebenden Institutionen an der Grundlagenforschung gewichtet werden. Insofern seien Mittel der DFG höher einzuschätzen als Mittel von Unternehmen für beratungsnahen Projekte.

**These 6: Objektiv erscheinende Maßstäbe der Lehre sind Selektivität bei der Bewerberauswahl (bspw. Zahl der Bewerber im Verhältnis zur Zahl der Zugelassenen oder durchschnittliches Abschneiden der Zugelassenen bei Tests oder früheren Prüfungen wie Abitur), durchschnittliche Studiendauer, Abbrecherquoten, durchschnittliches Anfangsgehalt der Absolventen usw.**

Der Einsatz solcher Indikatoren zur Beurteilung der Qualität der Lehre zeitigt ähnliche Effekte wie der Einsatz quantitativer Indikatoren zu Evaluation der Forschung: Leichte Zugänglichkeit, Unabhängigkeit von subjektiven Einschätzungen und damit kein Angewiesensein auf hoch renommierte Peers.

**These 7: Bewertungen mit den oben aufgeführten quantitativen Indikatoren wirken sich gravierend auf das Verhalten der betroffenen Wissenschaftler und der Hochschulverwaltungen aus.**

Die Mitglieder der Hochschulen machen sich die von der Evaluation herangezogenen Maßstäbe zu Eigen. Die Folgen können gravierend sein. So wird etwa Forschung, deren Ergebnisse nach einer Veröffentlichung in Monografien verlangt, zum Vorteil „zeitschrifteneigneter“ Forschung zurückgedrängt. Fächer, deren Forschung in einem besonderen Maße von den





Gegebenheiten des Heimatlandes geprägt sind (Wirtschaftsprüfung, Steuern, öffentliche Verwaltung usw.) werden heruntergefahren bzw. müssen sich auf Forschungsfelder konzentrieren, in denen international kompatible Ergebnisse zu erwarten sind. Fächer, deren Zeitschriften im SSCI schlecht repräsentiert sind, werden benachteiligt. Forscher, deren Projekte eine lange Latenzzeit aufweisen, bevor Ergebnisse veröffentlicht werden können, bekommen Schwierigkeiten. Wissenschaftler werden in einem hohen Maße danach beurteilt, gefördert und berufen, ob sie Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften generieren können und ob sie häufig zitiert werden und nicht danach, ob sie in das Lehr- und Forschungsprogramm einer Universität passen oder viel beachtete Monografien veröffentlicht haben. Um viele Bewerber für Studienplätze anzuwerben, sehen sich Universitäten veranlasst, Mittel für Öffentlichkeitsarbeit aufzuwenden, die sie lieber für Forschung und Lehre ausgegeben hätten.

Junge Wissenschaftler orientieren sich zunehmend an Forschung, die gute Publikationsaussichten in internationalen Zeitschriften hat. Das sind vor allem quantitative, methodisch aufwändige Analysen, die sich gut unter die herrschenden Paradigmen der jeweiligen Disziplin einordnen lassen. Wirklich innovative Forschung hat es schwer, von den hoch renommierten, aber, was Paradigmen und Methoden betrifft, meist konservativ eingestellten Herausgebern führender internationaler Zeitschriften akzeptiert zu werden.

Sind Studierende nach strengen Kriterien ausgewählt, kommt es vor allem darauf an, sie zufrieden zu stellen, weil ihre Zufriedenheit ein wichtiger Input in Evaluationen der Lehre ist, wenn sie als Studierende oder Berufstätige um eine Einschätzung ihres Studiums gebeten werden. Wie macht man Studierende happy? Man bietet ihnen einen unterhaltsamen, nicht zu stark fordernden Unterricht. Eine solche Entwicklung bekunden zahlreiche Klagen von Professoren führender amerikanischer Business Schools.

Was tun?

**These 8: Fakultäten sollten ihre eigenen Ziele und Strategien für Forschung und Lehre formulieren und darauf bestehen, an deren Erreichen gemessen zu werden. Das setzt Peers als Evaluatoren voraus, die offen für unterschiedliche Strategien und renommiert sind und einer gründliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lehr- und Forschungsansätzen nicht aus dem Weg gehen.**

Die oben beschriebenen Vorgehensweisen setzen voraus, dass alle Universitäten ähnliche Strategien verfolgen. Ein Blick in die Geschichte der Universität zeigt aber, dass einzelne Forscher und Fakultäten, die sich nicht an Standards hielten, nicht notwendigerweise weniger erfolgreich waren, mitunter sogar entscheidende Durchbrüche erzielten. Offenheit für unterschiedliche Ansätze ist eine akademische Grundtugend. Die Evaluatoren müssen bereit und in der Lage sein, sich auf unterschiedliche Ansätze in Forschung und Lehre einzulassen.

**These 9: Die Institutionen, die Evaluationen organisieren, müssen die in These 8 angemahnte Offenheit zulassen oder, noch besser: mit Nachdruck fordern.**

**These 10: Es ist extrem schwierig, komplexere, aufwändigere, vom Mainstream abweichende Verfahren zu legitimieren.**

Wie oben ausgeführt, ist für die Veranlasser von Evaluationen, Hochschulverwaltungen und Evaluatoren die Versuchung sehr stark, sich solcher Verfahren zu bedienen, die auf quantitativen Indikatoren aufbauen. Sie sind einfach zu handhaben, setzen keine renommierten Evaluatoren voraus, leicht zu erheben und, da sie in vielen Fällen zum Einsatz kommen, nicht besonders erklärungsbedürftig. Entsprechend mühsam ist das Insistieren auf qualitativen Kriterien, die zumindest ergänzend zum Einsatz kommen und als mindestens ebenso wichtig zu behandeln sind wie quantitative. Auch sind die renommierten Evaluatoren, die sie voraussetzen, immer schwerer zu einer Beteiligung zu motivieren. Man muss also stark befürchten, dass sich eine McDonaldisierung von Evaluationsverfahren und Universitäten letztlich doch durchsetzt.

# Das Peer Review-Konzept: Evaluation oder Selbstevaluation?

## Mehrere Dilemmata und ein Lösungsvorschlag

■ Prof. Dr. Helmut Kromrey  
FU Berlin

### I.

„Evaluation“ ist in letzter Zeit zu einem Allerweltsbegriff geworden, mit dem Verschiedenes gemeint sein kann:

- Im allgemeinsten Sprachgebrauch ist es lediglich ein vermeintlich wohlklingender Ersatz für das schnöde deutsche Wort „Bewertung“: Irgend jemand bewertet irgend etwas irgendwie unter irgendwelchen Gesichtspunkten.
- In politischen Diskussionszusammenhängen ist häufig gemeint: Ein zu diesem Zweck berufenes Expertengremium überprüft ein Programm oder eine Einrichtung, erstellt ein Evaluationsgutachten und formuliert Empfehlungen, ob und wie es mit dem Programm/mit der Einrichtung weiter gehen soll.
- In der Methodologie empirischer Sozialforschung wird mit „Evaluation“ eigentlich ein spezifischer Typ angewandter Forschung gekennzeichnet, der ein mehr oder weniger präzise definiertes Handlungsprogramm oder dessen Entwicklung zum Gegenstand hat und der im Idealfall ein experimentelles oder zumindest quasi-experimentelles Design zu realisieren trachtet.
- Leider wird im Kontext der Sozialforschung oft auch noch die gewöhnliche Umfrageforschung mit Evaluation gleich gesetzt, nämlich dann, wenn – analog zur Meinungsforschung – evaluierende (also bewertende) Aussagen erhoben und ausgewertet werden.

Im mehrstufigen Peer Review-Verfahren – wie es auch im Nordverbund praktiziert wird – haben wir es im Kern mit der zweiten Alternative zu tun (ein Gutachtergremium überprüft ein Programm oder eine Einrichtung – hier: ein Curriculum oder eine Fakultät). Zugleich aber wird in diesem Konzept auch die Umfrageforschung eingesetzt: z.B. für Evaluationsbefragungen bei Studierenden und/oder Absolventen.

### II.

Es gibt nicht nur unterschiedliche Verständnisse des Begriffs „Evaluation“. Wir haben es auch mit unterschiedlichsten Gegenständen oder Sachverhalten zu tun, die evaluiert werden sollen; und es existieren verschiedene Zwecke, zu denen dies geschehen soll; um nur ein paar Beispiele zu nennen:

- Wirkungsanalyse komplexer politischer Großprogramme,
- Effektivitäts- und Effizienzkontrolle spezifischer, genau abgrenzbarer Vorhaben,
- begleitende Analyse und Bewertung eines Innovationsprozesses zur Optimierung des angestrebten Resultats und seiner Transferfähigkeit,
- Angemessenheitskontrolle des Handelns von Dienstleistungspersonal (z.B. Lehrende) sowie Qualitätskontrolle der Resultate ihres Handelns.

Im Falle der Peer Review-Verfahren sind Gegenstände und Zwecke der Evaluation problematischerweise nicht immer ganz klar. Eigentlich trifft von allem ein bisschen zu. Und damit stehen wir schon vor einem ziemlich gravierenden Dilemma: Eine umfassende Evaluation, die allen Gesichtspunkten gerecht werden könnte, ist weder pragmatisch (da viel zu aufwändig) noch sachlogisch realisierbar. Es müssen Schwerpunkte gesetzt werden; man muss wissen, wofür es überhaupt geht; klare Zielvorgaben sind unabdingbar. Leider scheint gerade der Hochschulbereich damit ein besonderes Problem zu haben.

### III.

Schließlich existieren auch noch unterschiedliche Methoden und Verfahren des Evaluierens, und es gibt verschiedene Instanzen oder Personen, denen die Kompetenz zum Evaluieren zugesprochen wird. Im Falle von Peer Reviews reicht das Spektrum

- von der Beauftragung der professionellen Fachexperten, die aus der Perspektive ihrer Disziplin ein Evaluationsgutachten erstellen,
- über die wissenschaftliche Erhebung empirischer Informationen als Basis für Bewertungen
- oder die Messung von Erfolgsindikatoren, deren Werte-Ausprägungen zugleich Bewertungen darstellen, bis zur schon genannten



- Erhebung, Aufbereitung und Analyse von erfragten Bewertungen aus Populationen, deren Urteilen eine besondere Relevanz für den zu evaluierenden Gegenstand zugesprochen wird (z.B. die gegenwärtig Studierenden und die Absolventen des Fachs).

Diese Breite ist einerseits ein Vorteil. Andererseits macht es diese diffuse Situation allen Beteiligten schwer: Wer hat welche Kompetenzen? Wessen Aussagen haben welchen Stellenwert? Welche Daten sind Informationen, welche sind Evaluationen? Womit bereits ein Dilemma angetippt wäre, nämlich die Verbindung von interner und externer Evaluation; anders formuliert: die Mischung aus Fremdbewertung (durch unabhängige und unbeteiligte Außenstehende) und Selbstbewertung (durch die direkt Beteiligten und Betroffenen). Ist dies ein Vorzug des Konzepts? Oder sind hier spezifische Probleme versteckt? Können – z.B. – die Peers wirklich unbeteiligte Außenstehende sein? Sind die Studierenden, die Absolventen, das wissenschaftliche Personal im zu evaluierenden Fach Beteiligte oder sind sie Betroffene?

#### IV.

Bevor ich darauf näher eingehe, möchte ich mich aber zunächst der zuvor angesprochenen Frage zuwenden, die für den Hochschulbereich ein Problem zu sein scheint: die Präzisierung dessen, was evaluiert werden soll, sowie die Konkretisierung der Zielvorgaben, an denen sich die Bewertung zu orientieren hat. Es soll ja nicht irgend etwas bewertet werden, sondern ein Curriculum und seine Realisierung oder ein Fachgebiet und seine Leistungen für einen Studiengang oder eine ganze Fakultät mit mehreren Fachgebieten und mehreren Studiengängen. Was aber ist das konkret? Sobald man als externer Evaluator im Verfahren drin ist, scheint der Gegenstand zwischen den Fingern zu zerrinnen.

Dann soll – zweitens – der Gegenstand auch nicht unter irgendwelchen Gesichtspunkten beurteilt werden, sondern nach explizit auf ihn bezogenen und begründeten Kriterien und Standards. Grundlage sollen sein: explizierte Ziele des Curriculums und verbindlich vereinbartes Organisationsleitbild bei der Selbstevaluation durch das Personal; Grad der Förderung bzw. Behinderung des Lernens bei der Betroffenevaluation durch die Studierenden; Passung der vermittelten Ausbildung für Anforderungen der Berufspraxis bei der Beurteilung durch Absolventen; Erreichen übergreifender fachlicher Standards unter Berücksichtigung der Besonderheiten des jeweiligen Falles beim Peer Review.

Und schließlich soll dies – drittens – nicht irgendwie, also nicht in irgend einer Weise geschehen, sondern in einem objektivierten Verfahren und im Rahmen eines im Detail geplanten Evaluationsdesigns. Dass dies geschehen kann, dafür haben die existierenden Evaluationsagenturen (und natürlich auch der Nordverbund) Sorge getragen: Es existieren mittlerweile inhaltlich weitgehend übereinstimmende Leitfäden für die Selbstevaluation sowie Empfehlungen darüber, wie der Prozess des Erstellens des Selbstberichts

zu organisieren ist. Ähnliche Anleitungen sind für die Arbeit der Peers entwickelt worden. Ebenso gibt es standardisierte Musterfragebögen für Studierende und Absolventen.

Unter methodologischen Gesichtspunkten betrachtet scheint das Konzept Peer Review also außerordentlich gut abgesichert zu sein, besser als manche Großprojekte der schon viel länger betriebenen Programmevaluation. Ziehen wir zur Kontrolle die Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation\* heran und gehen die dort genannten Kriterien durch, dann fällt das Ergebnis ebenfalls positiv aus: Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen, Klärung der Evaluationszwecke, Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Evaluatoren, Auswahl und Umfang der Informationen, Transparenz von Werten, Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung, Rechtzeitigkeit, Nutzung der Evaluation, angemessene Verfahren und so weiter und so weiter. Alles das ist in den Verfahrensvorschriften und Leitfäden berücksichtigt – aber ist es in der Praxis auch erreichbar?

#### V.

Wo liegen nun die Dilemmata?

Erstens: Die eigentlich unterstellten Ziele und Organisationsleitbilder als Bezugs-Eckpunkte für die Selbstevaluation existieren entweder gar nicht oder allenfalls in Form von Leerformeln, also nicht in einer auch nur näherungsweise operationalisierbaren Formulierung. Daher ist ihr Herausarbeiten oft eine der wesentlichen Aufgaben im Selbstevaluationsprozess. Wenn aber die Ziele und Leitbilder erst in diesem Prozess entstehen, können sie fairerweise nicht zugleich als Basis von Bewertungen für eine Situation herangezogen werden, die ohne die Möglichkeit der Orientierung an ihnen zustande gekommen ist. Zwar kann es im Hinblick auf den Verwertungszweck der Evaluation (Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung) durchaus als positiv angesehen werden, dass (eventuell erstmals) überhaupt Zieldiskussionen geführt werden. Aber der Evaluation selbst fehlt in diesem Fall ihr Fundament, d.h. die Selbstevaluation reduziert sich auf Selbstbeschreibung.

\* Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002). Standards für Evaluation, Köln.



Zweitens: Die Kriterien, die zur Beurteilung tatsächlich angewendet werden, dürften von Gruppe zu Gruppe verschiedene sein und sind (da sie nicht expliziert und dokumentiert werden) nicht rekonstruierbar. Worauf bezieht das wissenschaftliche Personal seine Urteile, worauf die einzelnen Studierenden, worauf die Absolventen? Welche Vergleichsmaßstäbe, welche Qualitätsstandards wenden sie an? Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Diese Unbestimmbarkeit gilt ähnlich auch für die externen Peers. In solchen Fachdisziplinen, für die ein Konsens über generelle Zielorientierungen nicht existiert (das dürfte für die meisten gelten), müssen an dessen Stelle die Vorstellungen der jeweiligen Peer-Evaluatoren treten; und die dürften je nach Zusammensetzung der Kommissionen variieren. Damit wäre dann doch ein wichtiger DeGEval-Standard für Evaluationen verletzt: der der Fairness der Beurteilungen.

Drittens: Das geschilderte Evaluationskonzept ist außerordentlich umfassend und entspricht vom Aufwand durchaus dem eines kleinen Forschungsprojekts. Spezielles Personal aber existiert – in Form der Evaluationsagenturen – nur für das Projektmanagement. Die übrigen Beteiligten müssen ihre Leistungen zusätzlich zu ihren sonstigen Verpflichtungen erbringen – und dies innerhalb einer vorgegebenen relativ kurzen Frist. Das Problem ist auch nicht durch Zurückschrauben des Anspruchsniveaus lösbar; denn: Angesichts zu erwartender Konsequenzen der Resultate der Evaluation wäre es zumindest für das wissenschaftliche Personal der evaluierten Einrichtung eine riskante Strategie, den Aufwand dadurch zu minimieren, dass die Selbstevaluation nur oberflächlich betrieben wird.

#### VI.

Damit komme ich nun zu einem weiteren zentralen Punkt des Konzeptes, das auf Gedeih und Verderb auf die Mitwirkungsbereitschaft aller Beteiligten angewiesen ist: Die Evaluation darf nicht „Selbstzweck“ sein; dies wäre eine Verschwendung knapper Ressourcen. Sie muss erkennbar und wirksam in einen Prozess der Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung eingebettet sein. Und der Aufwand muss sich für alle Beteiligten lohnen. Geht das? Durch die Einbettung in einen Prozess der Organisationsentwicklung wird ja einerseits der Aufwand noch einmal vergrößert. Zum

anderen ist für die Beteiligten zu Beginn eines Entwicklungsprozesses nicht ohne weiteres vorhersehbar, wer zu den Gewinnern und wer zu den Verlierern gehören wird. Um dennoch für möglichst viele eine aktive Mitwirkung als Ergebnis einer rationalen Entscheidung zu ermöglichen, ist ein Höchstmaß an Transparenz unbedingte Voraussetzung. Es muss präzise nachvollziehbar sein, was tatsächlich der Gegenstand der Evaluation ist, auf welche Teilspekte der Schwerpunkt gelegt wird und wie die Resultate verwendet werden. Es muss verbindliche Klarheit bestehen über die Entwicklungsziele, über die Rahmenbedingungen und die Risiken. Ohne solche Transparenz ist ein Fehlschlag des gesamten Vorhabens vorprogrammiert.

Um auch hier wieder kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Die Forderung „Es muss sich lohnen, Arbeit in das Vorhaben zu investieren“ gilt natürlich auch für die Mitglieder der externen Evaluationskommission. Nur wenn die Mitarbeit in Peer-Kommissionen nicht den Status einer lästigen und nach Möglichkeit abzuwehrenden Pflicht hat, kann mit Ergebnissen gerechnet werden, die professionellen Standards genügen. Und nur wenn die Resultate professionellen Standards genügen, ist es auch verantwortbar, auf sie Entscheidungen zu stützen, die für die vom Vorhaben Betroffenen mit zum Teil weitreichenden Konsequenzen verbunden sein können. Damit aber die Ergebnisse professionellen Standards genügen können, ist von den für das Evaluationsprojekt Verantwortlichen (insbesondere den Mitgliedern der Peer-Kommission) professionelle Kompetenz zu fordern.

Im herkömmlichen Konzept der Evaluation als Programmwirkungsforschung wird von den Evaluatoren „nur“ diejenige Methodenkompetenz gefordert, die auch für jede andere Forschung notwendig ist. Peer-Evaluatoren können und dürfen sich darauf allein nicht zurückziehen. Zum einen ist der Gegenstand der Beurteilung viel zu komplex, um ihn auch nur annähernd durch Indikatoren operationalisieren zu können (sie sind natürlich eine der Grundlagen der Bewertung und daher Bestandteil der Selbstbeschreibung). Zum anderen fehlt es – wie schon angesprochen – oft an klaren und operationalisierbaren Zielen, über deren Erreichung die Indikatoren Auskunft geben könnten. Vieles ist also bei der Vor-Ort-Begehung zu ergänzen, ist in Gesprächen mit den Beteiligten zu konkretisieren. Durch gemessene Indikatorwerte objektivierte Beurteilungen sind durch subjektive Einschätzungen der Peers abzurunden, gegebenenfalls auch zu korrigieren. Und aus all dem sind Empfehlungen abzuleiten, Alternativen aufzuzeigen und deren Erfolgswahrscheinlichkeiten zu prognostizieren. Hierfür gibt es kein in Empirie-Lehrbüchern dokumentierbares Methoden-Arsenal. Auch bei den vorhin genannten Leitfäden für die Selbstevaluation und Selbstbeschreibung oder für die Peer-Gutachter handelt es sich lediglich um orientierende Vorgehensregeln, nicht um „harte Methoden“.





## VII.

Wenn also an eine Objektivierung der Ergebnisse durch Methoden und Verfahren nicht ernsthaft zu denken ist, dann benötigen wir andere Qualitätsstandards. Meines Erachtens kann hier die Lösung nur in einem generell zu realisierenden Prinzip „Professionalität“ liegen, d.h.: an die Stelle objektivierbarer Methoden/Verfahren muss das Vertrauen in die Professionalität und Unabhängigkeit der Evaluatorinnen und Evaluatoren treten.

Eine zentrale Frage, die sich hierbei stellt, lautet: Handelt es sich bei den Peers wirklich um unvoreingenommene Außenstehende, die bei ihrem Urteil nicht von persönlich-subjektiven Interessen gelenkt werden? Oder haben wir es auch beim Peer Review eher mit einer weiteren Selbstevaluations-Komponente zu tun (wenn auch auf „höherem“ Niveau: Fachvertreter evaluieren im Interesse ihres eigenen Faches)? Sie kennen das Alltagsurteil: Eine Krähe hackt der anderen nicht die Augen aus.

Voraussetzung für die Akzeptanz der Peer-Urteile ist daher, dass die aufgeworfene Frage eindeutig und begründbar zugunsten von „unabhängige Fremdevaluation“ beantwortbar ist.

Auch wenn es vielleicht so klingen mag – die hier angesprochene Problematik ist nicht besonders spezifisch für Evaluationen, d.h. sie besteht nicht etwa in besonders erschwerender Weise für den Bereich gesellschaftlich relevanter Evaluation. In einem erheblich relevanteren Sektor der Gesellschaft, nämlich dem der Rechtsprechung, war schon seit eh und je ein ähnlich gelagertes Problem zu lösen. Auch hier können Urteile selten auf unbestreitbare Tatsachenfeststellungen gegründet werden. Auch hier müssen – zwar regelgeleitete, aber doch subjektive – Abwägungen von mit der Kompetenz des Urteil-Fällens betrauten Personen („Richter“) Lücken schließen. Die Lösung besteht in diesem Fall darin, dass deren subjektiven Urteilen aufgrund ihrer Professionalität Vertrauen entgegengebracht werden soll und kann.

## VIII.

Wie steht es jedoch mit der Professionalität bzw. mit der Möglichkeit zur Professionalisierung im Bereich der Hochschulevaluation durch Peers? Eine nahe liegende Lösung bestünde darin, direkt bei der Auswahl der externen Gutachter auf die geforderten Qualifikationen zu achten. Dies entspricht dem aktuellen Stand der Diskussion um das Peer Review-Verfahren. Ein paar Zitate mögen dies belegen: \*

- Die Gutachter sollen angesehene Vertreter ihres Faches sein.
- Sie müssen sowohl unabhängig als auch unbefangen urteilen können, sowohl innerhalb wie außerhalb ihrer eigenen Kerndisziplin. Sie dürfen also auch nicht selbst von den Ergebnissen einer Evaluation betroffen sein.
- Die Gutachter sollen über persönliche Autorität verfügen und fähig sein, effektiv im Gutachterteam mitzuwirken.
- Peers sollen darüber hinaus Erfahrungen in Organisation und Management mitbringen.
- Zu fordern sind des Weiteren ein hohes Niveau in mündlicher und schriftlicher Kommunikation, die termingerechte Abfassung schriftlicher Berichte auf der Basis formaler Vorgaben sowie ein gutes zeitökonomisches Management.

## IX.

Dass derart erfahrene und mit den genannten Zusatzqualifikationen ausgestattete Evaluatoren in ausreichender Zahl für die zahlreichen Peer Review-Kommissionen zur Auswahl stehen, entspricht bekanntermaßen leider nicht der Alltagssituation. Zwar könnten die benötigten Erfahrungen durch learning on the job erworben werden, sofern die Peers wiederholt zur Verfügung stünden und die Kommissionen hinsichtlich des Grades an Evaluationserfahrung gemischt zusammengesetzt werden könnten. Unter den derzeit gegebenen Bedingungen müssen wir jedoch über ein solches Modell gar nicht erst nachdenken. Jeder „angesehene Vertreter seines Faches“ wird sich vielleicht der Mitwirkung an einem Verfahren nicht

entziehen können, bei weiteren Anfragen jedoch mit Hinweis auf diese bereits geleistete akademische Pflicht dankend abwinken.

Eine Alternative wäre ein fundiertes Evaluationstraining für die externen Gutachter. Dieses könnte zwar nicht die Erfahrung ersetzen, die durch mehrfache Teilnahme zu gewinnen ist, könnte aber doch dazu beitragen, dass die wirksam werdenden Standards zwischen verschiedenen Gutachtergruppen nicht zu stark variieren (immerhin wäre dies ein wichtiger Beitrag zur Fairness des Verfahrens). Verschiedentlich wird eine solche Gutachterschulung explizit gefordert. So heißt es z.B. in den Empfehlungen einer im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft durchgeführten Meta-Evaluation der Peer Review-Praxis von Nordverbund und Zentraler Evaluationsagentur Hannover:

„Für die Phase der externen Evaluation wird es als notwendig angesehen, die Gutachter/-innen ausführlich auf die Evaluation vorzubereiten. Eventuell sollten dafür anderthalb bis zwei Tage vorgesehen werden.“ \*

Ist dies realisierbar? Ganz abgesehen davon, dass nach meinem Eindruck aus Gesprächen mit Kollegen ein solches Evaluationstraining die offenbar negative Assoziation von Interviewerschulung hervorzurufen und auf wenig Akzeptanz zu stoßen scheint, würde eine so ausführliche Vorbereitung die geforderte Vor-Ort-Zeit verdoppeln (für die Begehung sind üblicherweise ca. 1,5 Tage vorgesehen; jetzt kämen noch einmal 1,5 bis 2 Tage hinzu). Dies scheint als Anforderung an die Evaluatoren wenig realitätsnah. Und selbst wenn die Bereitschaft dazu bestünde, würde der Plan vermutlich an der Schwierigkeit scheitern, dafür einen Zeitraum zu finden, der in den Terminkalendern aller Mitglieder der Kommission untergebracht werden kann.

Mir scheint daher die einzig realisierbare Lösung für die Deckung des Bedarfs an Evaluatoren in einer grundlegenden Veränderung der Rahmenbedingungen für die Mitwirkung zu liegen. Es handelt sich ja hierbei schließlich nicht um einen Bedarf in einer nur kleinen Nische des Wissenschaftsalltags. Vielmehr steigt der Bedarf zzt. geradezu rapide dadurch, dass in unüberschaubar großer Zahl Akkreditierungsverfahren für neu konzipierte und/oder schon implementierte Bachelor- und Master-Studiengänge anstehen, die ebenfalls als wesentlichen Be-

standteil das Peer Review-Gutachten enthalten. Und wenn die Akkreditierungen – was ja diskutiert wird – auch noch in regelmäßigen Abständen zu wiederholen sind, wird der Bedarf an professionell arbeitenden Evaluatoren dauerhaft bestehen bleiben.

## X.

Eine solche Veränderung der Rahmenbedingungen hätte zunächst einmal darin zu bestehen, dass die Mitwirkung an Peer Review-Kommissionen – sei es in Evaluations-, sei es in Akkreditierungsverfahren – als ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium anerkannt wird, der nicht in Form einer Freizeit-Hobby-Tätigkeit ausgeübt werden kann. Evaluation (sei sie bezogen auf Lehre und Studium, sei es Forschungsevaluation etwa für die DFG) sollte als gleichwertige wissenschaftliche Leistung neben herkömmlicher Forschung und als einer der Pfeiler des Spektrums dienstlicher Pflichten von Professoren neben Lehre, Forschung und Selbstverwaltung gelten.

Wenn aber die Mitwirkung an Peer-Evaluationen ein bedeutsamer Beitrag für die Qualität von Lehre und Studium ist, dann müssen Evaluatoren für die zeitliche Belastung im laufenden Semester eine gleichwertige Entlastung erhalten, z.B. durch entsprechende Verringerung des Lehrdeputats im jeweiligen Semester.

Über den Ausgleich der mit Evaluation verbundenen Zusatzbelastung hinaus muss sich die Mitwirkung aber auch für die Evaluatoren als Wissenschaftler lohnen: beispielsweise könnte die Mitgliedschaften in Peer-Kommissionen als Leistungsindikator in Modellen leistungsorientierter Mittelverteilung (ähnlich wie die Einwerbung von Drittmitteln) berücksichtigt werden.

Die Mitwirkung sollte sich natürlich nicht nur für den einzelnen Wissenschaftler lohnen, sondern auch für die Hochschulen, die Evaluatoren (durch Gewährung von Lehrdeputatsverringerung) „freistellen“: Warum sollte nicht die Stellung von Gutachtern in Hochschulrankings in ähnlicher Weise als Indikator des Renommées der Hochschulen und Fachbereiche zu Buche schlagen, wie dies für Wahrnehmung anderer „ehrvoller“ Aufgaben der Fall ist?

## XI.

Last but not least: Die skizzierten Ideen zur Änderung der Rahmenbedingungen für eine bessere Hochschulevaluation haben angesichts knapper Ressourcen für Finanzverantwortliche einen zusätzlichen Charme: Sie wären kostenneutral.

\* Zusammengestellt nach Hermann Reuke, Vortrag auf der DeGEval-Jahrestagung 2000 im Forum 2 „Gutachter aus wählen und qualifizieren“ (<http://www.degeval.de>) sowie Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.), Positionen, Mai 2003 (<http://www.stifterverband.de>).

\* Stifterverband: Positionen Mai 2003, a.a.O., Empfehlung VII.6

# Vom Nebeneinander zum konstruktiven Miteinander –

## Anregungen eines studentischen Gutachters

■ Patrik Mähling  
Universität Göttingen

Zuerst einmal gratuliere ich dem Verbund Norddeutscher Universitäten herzlich zu seinem 10-jährigen Bestehen, und hoffe, dass trotz der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten, der eingeschlagene Weg eines konstruktiven Miteinanders der beteiligten Universitäten weitergegangen und weiterentwickelt wird. Wünschenswert wäre, wenn an anderen Orten diesem Beispiel folgend, ähnliche Verbünde entstehen könnten.

Es braucht nicht wenige Eliteuniversitäten in unserem Land, sondern viele Universitäten und darin Fakultäten die in unterschiedlichen Bereichen, mit unterschiedlichen Schwerpunkten Spitzenforschung betreiben. Die Sammlung von sog. Eliten an wenigen Orten halte ich für eher schädlich als nützlich. Der Unterhalt vieler Standorte, die in verschiedenen Gebieten Akzente setzen, auch innerhalb der Disziplinen, fördert hingegen die Selbstständigkeit und die Flexibilität der Studierenden – und Lehrenden. Zumal es doch auch schadhaft sein kann, ein ganzes Studium an derselben Universität zu verbringen, und viele Einrichtungen das Bildungsspektrum eher weiter und offener halten als einige wenige. Eine blühende Universitätslandschaft, in der überall Herausragendes wächst und gedeiht ist sicherlich wesentlich mehr wert als eine Betonlandschaft mit einer einzelnen Rose in der Mitte – und mag sie noch so besonders sein.

Und so ist Ziel und Aufgabe der Evaluationen im Nordverbund die Verbesserung von Studium und Lehre an allen beteiligten Hochschulen, und nicht die Herausbildung eines exklusiven Standortes.

Obwohl mir vor zwei Jahren das Konzept des Verbundes völlig unbekannt war, freue ich mich im Rückblick um so mehr, im Rahmen meiner Möglichkeiten an diesem lohnenden Verfahren beteiligt gewesen zu sein, was für mich selber auch eine gute Erfahrung und persönliche Bereicherung war. Im November 2002 erreichte mich eine quer durch die Republik gereiste, an etliche Empfänger weitergeleitete E-Mail, in der nach einem studentischen Vertreter oder einer Vertreterin für die Gutachterkommission zur Evaluation der theologischen Fakultäten im Nordverbund gesucht wurde. Die Suche schien schon etwas länger im Gange zu sein, denn in der Woche vor Weihnachten sollten bereits die ersten drei Fakultäten angereist werden. Mit dem Gedanken, diese Aufgabe gerne zu übernehmen, aber eigentlich fest davon überzeugt, dass sich wohl schon jemand gefunden hatte – elektronische Post, in der eine Aufforderung zum Weiterleiten enthalten ist, bleibt erfahrungsgemäß oftmals länger im Umlauf als eigentlich vorgesehen – verfasste ich eine E-Mail an die Geschäftsstelle des Nordverbundes, in der ich mich bereit erklärte an einem solchen Verfahren mitzuwirken. Da sich erstaunlicherweise noch niemand gefunden hatte, fiel die Aufgabe mir zu.

So begann meine Mitarbeit am Evaluationsverfahren Theologie, und als ein erstes Paket mit einem prall gefüllten Ordner voller Papiere (Selbstbe-

schreibungen der fünf Fakultäten) eintraf, wurde mir erst deutlich, worauf ich mich da eingelassen hatte.

Mit gemischten Gefühlen trat ich die erste Bahnfahrt von Göttingen nach Kiel an, ohne auf eine vergleichbare Erfahrung zurückgreifen zu können. Als einziger Student, umgeben von fünf Professoren?! Ob und wie ich mich wirklich an diesem Evaluationsprozess beteiligen konnte, war mir zunächst völlig unklar, und wer universitäre Gremien und Ausschüsse kennt, weiß auch darum, dass man als studentischer Vertreter oftmals nur der Form halber beteiligt ist, man jedoch kaum Einfluss ausüben kann, und so häufig nur die Funktion eines Informationsübermittlers – soweit das möglich ist – an die eigenen Gremien bleibt. Zu groß ist meist das Gefälle zwischen Lehrenden und Studierenden.

Es kam jedoch alles anders, und entgegen meinen Befürchtungen wurde ich freundlich und wohlwollend in der professoralen Gutachterkommission auf- und vor allem ernstgenommen, so dass ein gutes Zusammenspiel der unterschiedlichen Positionen, Erfahrungen und Blickwinkel entstehen konnte, und ich mich zu keinem Zeitpunkt innerhalb der Kommission als bloß beisitzender Student fühlen musste. Inneruniversitäre Zusammenhänge, die meiner studentischen Perspektive bisher weitgehend unbekannt geblieben waren, wurden mir aus Sicht der Professoren erschlossen, und ebenso konnte ich ohne Befangenheit und ohne Furcht vor Repressalien die studentischen Belange in die Diskussionen einfließen lassen, so dass eine produktive Wechselwirkung entstand, wie sie wohl auch im Verfahren beabsichtigt ist. Es wäre jedoch lohnend anzudenken, ob in zukünftigen Evaluationen vielleicht auch ein Vertreter oder eine Vertreterin des sog. Mittelbaus in der Gruppe vertreten sein könnte. In dieser Gutachterkommission wurde dies meinem Erleben nach zwar sehr gut kompensiert, ob das in anderen Evaluationen auch gelingt, vermag ich allerdings nicht zu beurteilen.

Als Gutachter sollten wir kein Ranking erstellen, so dass wir auf die formale Entwicklung von Kriterien und speziellen festgelegten Punkten für die Gutachten verzichteten, damit jede Fakultät ein individuell auf sie zugeschnittenes Papier bekommen konnte. Dass sich

dabei trotzdem einige Punkte herauskristallisierten, die an jedem Ort Berücksichtigung fanden, liegt in der Natur der Sache. Natürlich brachte jeder Gutachter Kriterien ein, die ihm am wichtigsten waren, jedoch scheint mir besonders im Rückblick, dass die Gespräche mit den einzelnen Gruppen vor Ort sich durch eine große Offenheit der Gutachter für die speziellen Erfordernisse der jeweiligen Fakultät ausgezeichnet haben. So ist durch die kritische Auseinandersetzung mit den Selbstbeschreibungen in den Gesprächen mit den Gutachtern ein Raum entstanden, in dem ein jeweiliges Proprium oder Leitmotiv der Fakultät gefunden wurde, oder zumindest Richtungen aufgezeigt worden sind, an denen die Fakultäten hoffentlich bereit sind weiterzuarbeiten.

Am Ende des Verfahrens konnte man jedoch beobachten, dass manch eine Fakultät die Papiere entgegen der gutachterlichen Konzeption gegeneinander gelesen hatte, und so in den Augen einiger ein fiktives Ranking entstanden war. Dies war von Seiten der Gutachtern zu keinem Zeitpunkt intendiert, und hat meiner Meinung nach auch nicht latent Einzug in die Gutachten gehalten.

Eine derartige Erfahrung zeigt vielleicht Schwierigkeiten damit auf, das Verfahren ohne Ranking zu betreiben. Diese jedoch liegen nicht bei den Gutachtern, sondern bei den begutachteten Fakultäten. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn zunächst jede Fakultät nur ihr eigenes Papier zu Gesicht bekommen hätte, um ein derartiges Missverstehen zu vermeiden.

In wieweit die geschlossenen Zielvereinbarungen oder Anregungen für Veränderungen durchgeführt worden sind, vermag ich nicht abzuschätzen, da meine Funktion als Gutachter mit der Erstellung der Gutachten und der auswertenden, gemeinsamen Konferenz beendet war. Die Aufgabe der Ergebnissicherung und der Kontrolle obliegt nach Abschluss der Evaluation den Universitäten und ich hoffe, dass dem gut nachgegangen wird, denn sonst wäre dieses Verfahren sinnlos gewesen.

Gefehlt hat vielleicht ein gewisser finanzieller Anreiz, der mit dem Evaluationsverfahren verbunden werden sollte, da er in meinen Augen die Leistung des Evaluationsverfahrens erhöhen würde, wenn zum Beispiel ein



aufgrund der Evaluation entstandenes Projekt an jeder Fakultät besonders gefördert werden könnte. Ergeben sich einzig finanzielle Umschichtungen an der Fakultät oder an einzelnen Lehrstühlen kann dies auch zu einseitiger Verlagerung führen, unter denen die Standards dann zu leiden hätten, die aber ebenfalls notwendig sind.

Nicht ganz einsichtig ist, zumindest für die Geisteswissenschaften, die Nicht-Berücksichtigung des Bereichs der Forschung. Gerade in den Geisteswissenschaften wird mit minimalem finanziellen Aufwand Spitzenforschung betrieben. Forschung hat unweigerlich Einfluss auf die Lehre und gehört meinem Empfinden nach mit dieser zusammen betrachtet, zumal die Fakultäten sich ja gerade über diesen Bereich nach außen profilieren.

Erstrebenswert wäre, da im Rahmen der Evaluation das Stichwort Interdisziplinarität sehr oft gefallen ist, nach Abschluss der Evaluationen an den einzelnen Fakultäten über ein weiterentwickeltes Verfahren nachzudenken, in welchem nun Fächergruppen gemeinsam evaluiert werden, um so vielleicht zum einen die inneruniversitäre Zusammengehörigkeit zu stärken und zum anderen Interdisziplinarität zu institutionalisieren. Könnte der Verbund darin nicht eine Aufgabe für die nächsten 10 Jahre gewinnen, und das Bild der beteiligten Universitäten dadurch maßgeblich verändern? So wie aus dem Nebeneinander von Universitäten durch den freiwilligen Verbund ein konstruktives Miteinander im Rahmen der Möglichkeiten entstanden ist, könnte so aus Universitäten, in denen viele Fächer nebeneinander existieren, ein neues Bewusstsein der Zusammengehörigkeit entstehen im Gegensatz zu der normalen Konkurrenzsituation um Haushaltsmittel. Eigene Profile und Konzeptionen der Fächer müssten nicht aufgegeben, aber miteinander ins Gespräch gebracht werden. Aus der Verwaltungseinheit Universität könnte durch ein integratives Miteinander der Disziplinen die Universität als Ort einer umfassenden, die Fächergrenzen überschreitenden Bildung hervorgehen, und das Bewusstsein, dass jede Disziplin der kritischen Auseinandersetzung mit den anderen Wissenschaften bedarf. In Modularisierung und gestuften Studienabschlüssen sehe ich eine große Chance in diese Richtung, und denke, dass unter solchen Bedingungen Universitäten Spitzenleistungen in Forschung und Lehre hervorbringen werden.





## Erfahrungen als studentische Gutachterin in der Evaluation der Internationalisierungsstrategien in Studium und Lehre

■ Lena Koch  
Humboldt-Universität zu Berlin/FU Berlin

BverfG 29.05.1979:

„Die Studenten sind keine Schüler und nicht bloße Objekte der Wissensvermittlung, sondern sie sollen selbstständige mitarbeitende, an den wissenschaftlichen Erörterungen beteiligte Mitglieder der Hochschule sein.“

Als mich ein Studien- und AEGEE-Kollege fragte, ob ich nicht Interesse hätte, als studentische Gutachterin für die Universitäten des Nordverbunds zu fungieren, konnte ich nicht ahnen, dass meine spontane Zusage, die abgesehen vom fachlichen Interesse auch meiner Vorliebe für den Norden zu verdanken war, mir zu einer sehr bedeutsamen Erfahrung verhelfen sollte.

Da ich zur Zeit der Evaluation in London studierte, nahm ich die Selbstbeschreibungen mit nach England. Schon in dieser Situation war es besonders spannend, die Erfahrungen der ausländischen Studenten in Deutschland und derer, die ins Ausland gingen, zu lesen und mit meinen eigenen Erfahrungen im Ausland und dem Thema der Internationalisierung zu vergleichen.

Mit vielen Erwartungen, aber auch der leichten Sorge, wie wir als Arbeits- und Bewertungsgruppe zusammen arbeiten würden, kam ich nach Hamburg, der ersten Station unserer Reise und dem ersten Zusammentreffen des gesamten Evaluationsteams. Schon unser erstes Treffen hinterließ den Eindruck, dass wir trotz vieler unterschiedlicher Vorstellungen der vor uns liegenden Arbeit und unterschiedlichsten Hintergründen, sei es Fachwissen, Erfahrung oder Berufsfeld, gemeinsame Ziele verfolgen wollten. Ich möchte an

dieser Stelle meinen „Mitgutachtern“ für Ihre Kollegialität, ihr Verständnis und Unterstützung danken, die immer wieder auch die Rolle der Studierenden in der Internationalisierungsdebatte mit einbezogen haben. Unser erster Tag als Evaluierungsgruppe fand an der Universität Hamburg statt. Unser straffer Zeitplan ließ uns wenig Zeit, um mit den verschiedenen beteiligten Gruppen vertiefende Gespräche und Diskussionen führen zu können, aber wir konnten einen ersten Einblick gewinnen. Trotz des engen zeitlichen Rahmens von jeweils 1,5 Tagen pro Universität gelang es uns, mit allen Beteiligten die wichtigsten Sachverhalte zu erörtern.

Folgende Ergebnisse wurden für mich durch die Evaluation ersichtlich: Die Universitäten des Nordverbunds sind prinzipiell der Internationalisierung zugewandt, aber es fehlten teilweise gesamtuniversitäre Strukturen und Zusammenarbeit, um eine einheitliche Internationalisierungsstrategie zu verfolgen. Eine solche ging bisher nur von einzelnen Akteuren aus. Zu hoffen bleibt, dass durch eine noch stärkere aktive Rolle der Beteiligten am Evaluationsprozess und den Folgeprozessen die beteiligten Akteure die Notwendigkeit zur Transparenz und Ressourcenbündelung besser umsetzen. Die universitären Verwaltungs- sowie Informationsstrukturen müssen zentraler ausgerichtet werden, um die gesamten Internationalisierungsaktivitäten in sich stimmiger und effektiver zu gestalten.

Ein Beispiel könnten die zentralen Servicestellen für alle internationalen Angelegenheiten in Universitäten

Großbritanniens sein, die für alle Beteiligten und hierbei auch den Studierenden eine Anlaufstelle und dadurch besseren Zugang zu internationalen Austauschprogrammen bietet.

Die Internationalisierungsdebatte der deutschen Universitäten wird auch in den nächsten Jahren ein zentraler Punkt in Hochschulpolitik und -finanzierung bleiben. Nur wenn sich die Universitäten zu Service und Dienstleistung bekennen, können sie international konkurrieren. Es liegt im Interesse der Studierenden, die Struktur der Hochschulen zu verbessern, um eine effektivere Gestaltung des Studiums zu ermöglichen. Die Teilnahme an Entscheidungsprozessen an den Hochschulen durch hochschulpolitisches Engagement von Studierenden kann dies fördern.

In die Evaluationen müssen auch Studierende miteinbezogen werden. Ihre Bedeutung in Gutachterkommissionen sollte nicht unterschätzt werden. Leider ist in der heutigen Situation aufgrund des veränderten Studierverhaltens und des Selbstfinanzierungsdrucks sowohl fraglich, ob die Studierenden sich stärker einbringen wollen, als auch ob und inwieweit dies von den Universitäten gewürdigt wird. Doch bei allen lobenswerten Reformansätzen darf der kritische Blick der Studierenden auf die Bildungspolitik nicht fehlen. Eine starke Beteiligung im Vorfeld tut dabei gut. Es bleibt die Frage offen, ob die Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung ihren eigenen Ansprüchen der Internationalisierung gerecht werden können. Nach jeder Evaluation und den auswertenden Konferenzen



müssen die zugrunde gelegten Kriterien auf ihre Effektivität überprüft und gegebenenfalls neue, sinnvollere Kriterien bestimmt werden, denen eine zukunftstaugliche Hochschulpolitik zu genügen hätte. Anhand der Kriterien sind die hochschulpolitischen Vorhaben, Programme, Gesetzesentwürfe und Aktivitäten zu prüfen und bewerten. Durch die Anfertigung einer Stärken-Schwächen-Analyse können Defizite dargestellt und Lösungsmodelle entwickelt werden. Die Universitäten des Nordverbunds sind in Deutschland Vorreiter im Prozess der Evaluierung und Nachbesserung. Den Prozess zu begleiten und mitzuarbeiten war für mich als Studentin aufschlussreich und richtungsweisend. Die Erfahrungen als studentische Gutachterin waren und sind bis heute prägend. Der intensive Einblick in die Universitätsstrukturen und die Erkenntnis, dass die Universität wesentlich mehr leistet als „nur“ auszubilden und zu lehren, hinterließen bei mir regelrechtes Forscherinteresse und die Ansicht, mein Wissen und die Erfahrungen weiter zu vertiefen und eine aktive Rolle im Bolognaprozess durch die Mitarbeit in internationalen Gremien zu übernehmen.

# Über die Autorinnen und Autoren

## **PD Dr. Eva Arnold**

Referentin für Qualitätsentwicklung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, als Betroffene beteiligt in der Evaluation der Erziehungswissenschaft 1998/99

## **Prof. Dr. Jürgen Bähr**

Prorektor der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

## **Dr. Lutz Bornmann**

Postdoktorand an der Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung der ETH Zürich

## **Dr. Peter Bremer**

Koordinator der Forschungsförderung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

## **Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel**

Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich und Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der ETH Zürich

## **Prof. Dr. Dr. h. c. Michael Daxner**

Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg von 1986 bis 1998

## **Michael Erdmann**

Mitarbeiter in der Stabsstelle Controlling an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

## **Dr. Karin Fischer-Bluhm**

Geschäftsführerin des Verbundes Norddeutscher Universitäten

## **Prof. Dr. Peter Gaethgens**

Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

## **Sven Golchert**

als Studiengangsaktiver im Evaluationsverfahren Physik 1998/99 an der Universität Bremen engagiert

## **Yorck Hener**

CHE, bis 2003 Dezernent für Hochschulplanung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

## **Prof. Dr. Dr. h. c. Alfred Kieser**

Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim, Gutachter im Verbund Norddeutscher Universitäten in der Evaluation der Studienfächer Wirtschaftswissenschaften 1995/96

## **Lena Koch**

Studentin der Politikwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Nordamerikastudien und Psychologie an der FU Berlin, Gutachterin im Verbund Norddeutscher Universitäten in der Evaluation der Internationalisierungsstrategien 2001/02

## **Prof. Dr. Helmut Kromrey**

Professor für Soziologie an der FU Berlin, Gutachter im Verbund Norddeutscher Universitäten in der Evaluation der Studienfächer Soziologie und Politologie 2000/01

## **Hannes Kurtze**

als Studiengangsaktiver im Evaluationsverfahren Physik 1998/99 an der Universität Bremen engagiert

## **Dr. Dr. h. c. Jürgen Lühje**

Präsident der Universität Hamburg, Sprecher des Verbundes Norddeutscher Universitäten

## **Prof. Dr. Gerhard Maeß**

Rektor der Universität Rostock von 1990 bis 1998

## **Patrik Mähling**

Student der Theologie an der Universität Göttingen, Gutachter im Verbund Norddeutscher Universitäten in der Evaluation des Studienfaches evangelische Theologie 2002/03

## **Janina Messerschmidt**

als Studiengangsaktive im Evaluationsverfahren Physik 1998/99 an der Universität Bremen engagiert

## **Sandra Mittag**

wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Evaluationsstelle der Universität Zürich und Doktorandin im Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel

## **Prof. Dr. Wilfried Müller**

Rektor der Universität Bremen

## **Bernd Schwenker**

als Studiengangsaktiver im Evaluationsverfahren Physik 1998/99 an der Universität Bremen engagiert

## **Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen Timm**

Rektor der Universität Bremen von 1982 bis 2002, Ehrenvorsitzender des Verbundes Norddeutscher Universitäten

## **Carmen Tschirkov**

wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle des Verbundes Norddeutscher Universitäten

## **Jan Viebahn**

als Studiengangsaktiver im Evaluationsverfahren Physik 1998/99 an der Universität Bremen engagiert

## **Ludwig Voegelin**

HEConsult, bis 2003 Sachgebietsleiter für Studienstruktur- und Prüfungsreform an der Universität Bremen

## **Prof. Dr. Klaus Dieter Wolf**

Professor für Politikwissenschaft an der TU Darmstadt, Gutachter im Verbund Norddeutscher Universitäten in der Evaluation der Studienfächer Soziologie und Politologie 2000/2001

## **Susanne Zemene**

wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle des Verbundes Norddeutscher Universitäten

## **Prof. Dr. Frans Zwarts**

Rektor Magnificus der Universität Groningen, Niederlande

# Bildnachweis

**Seite 4:** Presse und Kommunikation Christian-Albrechts-Universität Kiel, Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Presse- und Informationsstelle Universität Rostock, Pressestelle Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald

**Seite 5:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg, Pressestelle Universität Bremen

**Seite 7:** HRK Projekt Q, Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 8:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 9:** Pressestelle Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald

**Seite 10:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 11:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 13:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 14:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 15:** Pressestelle Universität Bremen

**Seite 17:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 18:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg (2x)

**Seite 19:** Presse- und Informationsstelle Universität Rostock

**Seite 20:** Presse- und Informationsstelle Universität Rostock

**Seite 21:** Presse- und Informationsstelle Universität Rostock

**Seite 22:** Presse und Kommunikation Christian-Albrechts-Universität Kiel (2x)

**Seite 23:** Presse und Kommunikation Christian-Albrechts-Universität Kiel

**Seite 24:** Pressestelle Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald, Pressestelle Universität Bremen

**Seite 25:** Pressestelle Universität Bremen (2x)

**Seite 27:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 28:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg, Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 29:** HRK Projekt Q

**Seite 30:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 31:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg

**Seite 32:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg

**Seite 33:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg

**Seite 34:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg, Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 35:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 36:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 37:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 38:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 39:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 40:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 41:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 42:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 43:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 45:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 47:** Pressestelle Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald

**Seite 48:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg

**Seite 50:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 51:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Seite 52:** Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg

**Seite 55:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Seite 56:** Verbund Norddeutscher Universitäten (2x)

**Seite 57:** Verbund Norddeutscher Universitäten

**Cover:** Fotostelle Regionales Rechenzentrum Universität Hamburg, Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg, Verbund Norddeutscher Universitäten, Pressestelle Universität Bremen

**Rückseite:** Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Presse und Kommunikation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Pressestelle Universität Bremen, Presse- und Informationsstelle Universität Hamburg



✓ Verbund  
Norddeutscher  
Universitäten



ISBN 3-935432-12-7