

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Verantwortlich:
Peer Pasternack

Redaktionskollegium:
Gero Lenhardt, Robert D. Reisz, Manfred Stock, Martin Winter

Redaktionsadministration:
Daniel Hechler (daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel.: 03491-466 147, 0177-32 70 900; Fax: 03491-466 255;
eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de; peer.pasternack@hof.uni-halle.de
Vertrieb: Tel 03491-466 254, Fax: 03491-466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de
ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-18-2

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Manuskripte werden elektronisch erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf der Homepage der Zeitschrift zu finden: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ in Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklungen sowie -geschichte.

Als Beilage zur „hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg. Den Institutsvorstand bilden Reinhard Kreckel (Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg), Anke Burkhardt und Peer Pasternack.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550), die Buchreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ im Lemmens-Verlag Bonn sowie Forschungsberichte bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

ZWISCHEN INTERVENTION UND EIGENSINN

Sonderaspekte der Bologna-Reform

Daniel Hechler; Peer Pasternack:

Bologna: Zentral- und Sonderaspekte.

Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform 6

Jens Maeße:

Konsensstrategien in der Hochschulpolitik.

Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert 17

Uwe Wilkesmann; Grit Würmseer:

Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von

Governance-Strukturen auf die Hochschullehre 33

Edith Braun; Dries Vervecken:

Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten

Lehrveranstaltungsevaluation 47

Anna Katharina Jacob:

Musikhochschule und Studienreform:

Besonderheiten und Probleme 59

René Krempkow; Mandy Pastoer:

Berufsakademien: Unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung?

Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des dualen

Berufsakademiestudiums am Beispiel Sachsen 71

Gerd Grözinger:

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen.

Messkonzepte, Verteilung und Perspektiven 87

Alexander Lenger:

Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital von

Promovierenden. Eine deskriptive Analyse der sozialen

Herkunft von Doktoranden im deutschen Bildungswesen 104

Boris Schmidt:

Alles anders? Unterschiede und Gemeinsamkeiten im

Promotionsgeschehen verschiedener Fächergruppen 126

FORUM

Jörg Jerusel; Ansis Schön:

Die Beteiligung der deutschen Bundesländer am
6. Forschungsrahmenprogramm (FRP) der Europäischen Union..... 153

GESCHICHTE

Andreas Malycha:

Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen
Wissenschaften der DDR und ihr Verhältnis zum Ministerium
für Volksbildung 168

PUBLIKATIONEN

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Denkanstöße in
einer föderalisierten Hochschullandschaft. Jahrbuch Hochschule
gestalten 2007/2008 (*Klemens Himpele*) 190

Sven Vollrath: Zwischen Selbstbestimmung und Intervention.
Der Umbau der Humboldt-Universität 1989-1996 (*Peer Pasternack*)..... 193

Peer Pasternack; Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland
seit 1945 197

Autorinnen & Autoren 209

Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation

Edith Braun
Dries Verweken
Berlin

Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (Braun/Gusy/Leidner/Hannover 2008) – kurz BEvaKomp – fokussiert als Lehrveranstaltungsevaluationsinstrument die studentischen Einschätzungen der eigenen Lernzuwächse: Studierende beurteilen eine Lehrveranstaltung danach, wieviel sie durch einen Lehrveranstaltungsbesuch in bestimmten Kompetenzbereichen hinzu gelernt haben. Damit unterscheidet sich das BEvaKomp erheblich von herkömmlichen Instrumenten (Rindermann 2001; Staufenbiel 2000; Westermann/Spies/Heise/Wollburg-Claar 1998), die das Lehrendenverhalten erfragen, beispielsweise ob der Lehrende verständlich erklärt hat oder freundlich war. Das BEvaKomp erfasst subjektive Lernzuwächse mit 27 Fragen, die in sechs Kompetenzbereiche zusammengefasst werden:¹

1. *Fachkompetenz* bedeutet, dass Studierende ihre Kenntnisse, ihr Verstehen, Anwendungsfähigkeiten und Analysefähigkeiten erweitern.
2. *Methodenkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit einer Person, effektiv Arbeit zu planen.
3. *Präsentationskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit der Studierenden, zuhörerorientiert und abwechslungsreich Referate, Vorträge und Präsentationen zu gestalten.
4. *Kommunikationskompetenz* beinhaltet die Fähigkeit, sich mit einer eigenen Meinung verständlich zu äußern und sich konstruktiv in Diskussionen einzubringen.
5. *Kooperationskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, in Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten und Spannungen und Konflikte so zu lösen, dass

¹Zur ausführlichen Beschreibung des Instruments vgl. Braun/Gusy/Leidner/Hannover (2008).

sowohl die eigenen Ziele als auch die der anderen berücksichtigt werden.

6. *Personalkompetenz* beschreibt eine produktive Einstellung der Studierenden gegenüber Lernen und Selbstentwicklung.

Die Kompetenzorientierung steht in einem engen Zusammenhang mit der aktuellen Hochschulreform, in der die Förderung von Kompetenzen als „implizites Bildungsziel“ formuliert wird (Schaeper/Wolter 2008). Trotz der klaren Notwendigkeit, in Evaluationen das Ergebnis als Qualitätskriterium zu erheben, geht eine Kompetenzorientierung mit Vor- und Nachteilen einher. Diese sollen hier diskutiert werden.

Akzeptanz des Fragebogens

Allgemein werden Evaluationen sehr oft als Kontrollinstrument verstanden und rufen daher Widerstand hervor. Inspektionen der Lehrqualität sind am effektivsten, wenn sie von den Lehrenden akzeptiert werden (De Wolf/Janssens 2007). Wenn eine Evaluation von Anfang an mit „Bestrafung“ in Verbindung gebracht wird, kann es kaum überraschen, dass Lehrende sich gegen ein solches Vorhaben wehren. Dagegen werden in der Praxis positive Erfahrungen mit incentives („Belohnungen“) gemacht: Die Ausschreibung von Lehrpreisen aufgrund von Evaluationen finden eine hohe Akzeptanz. Ein Lehrpreis kann sowohl finanziellen als auch ideellen Anreiz haben; eine Urkunde für die „besten“ Lehrveranstaltungen ist unter Lehrenden beliebt, gerade unter jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Bei dem Begriff „Evaluation“ wird häufig ein endgültiges Ergebnis erwartet, das Erfolg oder Misserfolg offen legt (Blanchard/Thacker 2007). Bei einer kompetenzorientierten Evaluation wird dies noch mehr suggeriert, da das Ergebnis einer Lehrveranstaltung aus der Perspektive der Studierenden erhoben wird. Lehrpersonen fühlen sich generell in Frage gestellt, wenn in einer Evaluation festgestellt werden könnte, dass kein Lernen stattgefunden hat.

In dem Moment, in dem sich der Fokus verschiebt von „Fragen zur Lehrgestaltung“ (Prozessevaluation) zum „Messen von Erfolg oder Misserfolg“ (Ergebnisevaluation), könnten sich Lehrende sorgen, wie die Evaluationsergebnisse ihre Karriere beeinflussen. Diese Befürchtungen sind kontraproduktiv für die notwendige Akzeptanz und Mitarbeit auf Seiten der Lehrenden. Die Akzeptanz ist Voraussetzung, dass eine Evaluation dem eigentlichen Zweck der Lehrverbesserung dienen kann. Evaluation ist in erster Linie ein unterstützendes Element, um die Qualität der Lehre

festzustellen und Verbesserungsimpulse zu geben (Braun et al. 2008; Staufenbiel 2000).

Erwartungen an Evaluationen

Weiterhin ist die Akzeptanz einer Evaluation gering, wenn Lehrende sich nicht mit dem Inhalt der Evaluation identifizieren können. Hochschullehrende sind Experten in ihrem Fachgebiet. Meist verstehen sie die Vermittlung ihrer Expertise als ihren Lehrauftrag, die politisch vorgegebene Förderung von fachübergreifenden Kompetenzbereichen rechnen sie dagegen kaum zu ihren Aufgaben (Braun/Ulrich/Spexard 2008). Die „Innovation“, den Zuwachs an überfachlichen Kompetenzen zu erfragen, ruft gerade bei erfahrenen Lehrenden eher Ablehnung hervor. Um eine Sensibilisierung für neuartige Aufgaben zu erreichen, ist eine Kommunikation zwischen den beteiligten Personengruppen notwendig. Der Einsatz einer kompetenzorientierten Evaluation erfährt eine deutlich höhere Akzeptanz, wenn der theoretische Hintergrund und das Konzept den Lehrenden bekannt sind. Bekanntlich gestaltet sich die Kommunikation in Organisationen mit unklaren Hierarchien zwischen diversen Gruppen – wie in Hochschulen – nicht einfach (Mintzberg 2006). Daher ist bei der Implementation einer Evaluation Zeit und Durchhaltevermögen einzurechnen, bis das Konzept einen adäquaten Bekanntheitsgrad erreicht hat. Bis eine derartige Veränderung auf allen Ebenen angekommen ist, können mehrere Jahre vergehen.

Häufig wird geäußert, der BEvaKomp-Fragebogen sei zu Allgemein gehalten und Besonderheiten einzelner Disziplinen würden nicht berücksichtigt (Braun/Ulrich/Spexard 2008). Da das BEvaKomp standardisiert ist, ist es sehr wahrscheinlich, dass es nicht sämtliche der persönlichen Lehrziele von Dozierenden an deutschen Hochschulen erfasst. Insbesondere Lehrende, die einen bestimmten Schwerpunkt in ihrer Lehrveranstaltung legen und diesen nicht in den Fragebogen finden, zeigen sich enttäuscht von einer standardisierten Befragung. Eine aus ihrer Perspektive sinnvolle Evaluation sollte die Möglichkeit zur Rückmeldung ihrer spezifischen Interessen geben.

Ein Evaluationsinstrument wird von Lehrenden eher akzeptiert, wenn dieser durch eigene Fragen ergänzt werden kann. So könnten veranstaltungsspezifische sowie für den Fachbereich relevante Informationen generiert werden. Allerdings ist dabei immer auch die Länge eines Fragebogens zu berücksichtigen.

Ein weiterer Diskussionspunkt bezieht sich auf den Abstraktionsgrad. Zur Verbesserung der Lehre wünschen sich viele Lehrende konkrete Hinweise. Das BEvaKomp ist ein quantitatives Instrument, das Rückmeldung über „Lernzuwächse“ in abstrakten Konstrukten, den Kompetenzbereichen, gibt, sich also nicht auf das Lehrverhalten bezieht. Die Interpretation der Auswertung bleibt eine Sache der einzelnen Lehrenden. Wenn die Ergebnisse nicht in konkrete Veränderungen der Lehre übersetzt werden können, wird eine Verbesserung der Lehrqualität unwahrscheinlicher. Unter diesen Umständen kann eine Beratung zur Interpretation der Ergebnisse hilfreich sein.

Instrument zur Reformgestaltung

Unterricht war in den letzten zwanzig Jahren Gegenstand zahlreicher Reflexionen und Reformen. Einzelnen (Hoch-)Schulen wurden zunehmend Entscheidungsbefugnisse übertragen mit dem Ziel, dadurch die Bildungsqualität anzuheben (Eurodyce 2007). Diese Befugnisse sind an die Bedingung geknüpft, empirisch Lehrqualität nachzuweisen (Heim 1996). Das wiederum ist ein Hauptgrund um Lehrevaluationen durchzuführen (Duke 1990). Hierfür sind wissenschaftlich fundierte Hilfsmittel willkommen. Das BEvaKomp kann zum einen Nachweismaterial zur Förderung der Kompetenzen liefern und nutzt daher Accountability (Canton/Webbink 2004). Zum anderen generiert es Informationen, die ein gezieltes und fundiertes Handeln im Sinne einer professionellen Organisationsentwicklung unterstützt.

Accountability

Konkret muss eine Hochschule für eine Akkreditierung ihrer neuen Studienprogramme (Bachelor-Studiengänge) empirische Daten im Bereich Lehre und Studium, konform zu den Vorschriften des (Inter-)Nationalen Rahmens für Hochschulqualität, systematisch erheben und dokumentieren (Akkreditierungsrat 2007).

Da das BEvaKomp über gute psychometrische Kennwerte verfügt, kann der Erhebungsinhalt – die Kompetenzbereiche – als theoretisch und empirisch gesichert betrachtet werden. Die erzielten Ergebnisse können interpretiert und für Vergleiche genutzt werden, im Gegensatz zu Instrumenten, deren Inhalte und die damit erhobene Datenqualität ungeklärt sind. Das BEvaKomp kann auf effiziente Weise diese notwendigen quan-

titativen Daten generieren – effizient, da dieser Fragebogen in allen Lehrveranstaltungen aller Fachbereiche eingesetzt werden kann.

Oftmals dienen Evaluationen bürokratischen Anforderungen, und der Nutzen ist den einzelnen Lehrenden nicht immer nachvollziehbar. Johnson (2000) sowie Wilson/Lizzo/Ramsden (1997) berichten, dass der Einsatz von Evaluationen in Unterrichtskontexten meist nicht pädagogisch konnotiert sei und weder auf das Erfüllen von Lehrendenerwartungen noch auf Bedürfnisse der Studierende fokussiere.

Ein Qualitätsmanagementsystem sollte daher nicht beim Einsatz des BEvaKomp enden. Ein Gesamtkonzept ist notwendig, und die einzelnen Bausteine sollten aufeinander abgestimmt sein.

Organisations- und Personalentwicklung

Ferner können Informationen zur internen Organisations- und Personalentwicklung gewonnen werden, die der gezielten Weiterbildung der Lehrenden dienen können. So könnte ein Kollegium einer Universität/eines Fachbereichs etwa beschließen, dass die Personalkompetenz der Studierenden mehr gefördert werden soll. Gezielte hochschuldidaktische Fortbildungen könnten dann die Fähigkeit der Lehrenden erhöhen, studentische (Personal-)Kompetenzen zukünftig besser auszubauen.

Oder: Hochschullehre soll weit berufsorientierter als bisher gestaltet sein, d.h. Kompetenzen der Studierenden, die relevant für den Arbeitsmarkt sind, sollen gefördert werden. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf den Lehralltag. Der zentralen Hochschulverwaltung kommt dabei die schwierige Aufgabe zu, die Reform umzusetzen und zu gestalten. Das BEvaKomp transportiert als kompetenzorientiertes Evaluationsinstrument Voraussetzungen aus dem europäischen und deutschen Qualitätsrahmen bis in die einzelnen Lehrveranstaltungen und ist somit ein Instrument zur Reformgestaltung. Eine Hochschulverwaltung kann eine kompetenzorientierte Lehrevaluation als Kommunikationsmittel verwenden.

Ein weiterer unmittelbarer Vorteil aus der Verwendung von kompetenzorientierten Fragebögen ergibt sich aus der empirischen Profilbildung. So können auf Fachbereichs- oder Hochschulebene Kompetenzbereiche identifiziert werden, die besonders stark gefördert werden.

Auswertungsmöglichkeiten

Filterfragen

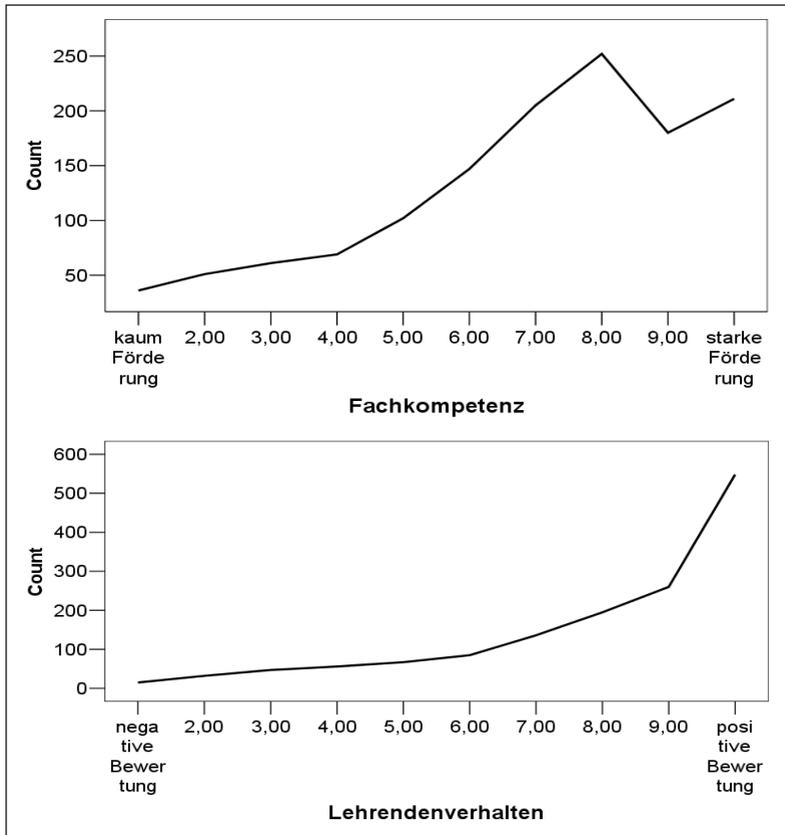
Im BEvaKomp werden Kompetenzzuwächse in den sechs oben erwähnten Bereichen erfasst. Die Förderung ausnahmslos aller Kompetenzbereiche ist sicher nicht Ziel jeder Lehrveranstaltung. Dementsprechend sind Filterfragen bei drei von sechs Kompetenzbereichen vorweg geschaltet: Präsentationskompetenz wird nur erfragt, wenn Referate gehalten wurden; Kommunikationskompetenz nur wenn Diskussionen stattfanden, und Kooperationskompetenz nur, wenn in Gruppen gearbeitet wurde. Durch dieses adaptive Vorgehen wird der Situation der je konkreten Lehrveranstaltung Rechnung getragen.

Daneben erlauben die Filterfragen weitere Auswertungen. So hatte sich beispielsweise im Sommersemester 2006 gezeigt, dass Studierende in mehr Vorlesungen (27 %) als erwartet in Gruppen zusammengearbeitet haben, dagegen in nur 65 % der Seminare. Ähnlich unerwartete Ergebnisse zeigten sich bei der Frage nach studentischen Referaten: Immerhin gaben Studierende für 5 % der Vorlesungen sowie für nur 35 % der Seminare an, eine Präsentation gehalten zu haben. Eine Zuordnung von bestimmten Kompetenzbereichen aufgrund des Lehrveranstaltungstyps scheint damit unzuverlässig. Indem Studierende selbst angeben, welche Lernräume sie genutzt haben, kann ein Zuwachs in relevanten Kompetenzbereichen eingeschätzt werden. Die Auswertung der Filterfragen geben aufschlussreiche Hinweise, inwieweit und ob eine Lehrveranstaltung ihrem Konzept gerecht wird.

Antwortverteilung

Neben den oben genannten Aspekten ruft ein methodischer Aspekt Akzeptanzschwierigkeiten hervor: die empirische Antwortverteilung (Graphik 1). Im Vergleich zu prozessorientierten Fragebögen („Der/die Lehrende ist gut vorbereitet“) sind die Angaben im BEvaKomp differenzierter. Während in prozessorientierten Fragebögen nahezu alle Lehrveranstaltungen sehr gut bewertet werden (Rindermann/Amelang 1994), beurteilen Studierende ihren individuellen Lernzuwachs kritischer. Infolgedessen erhalten Lehrende eine scheinbar negativere Rückmeldung, als es bei den prozessorientierten Fragebögen der Fall ist. Bekanntlich erhöht sich die Bereitschaft, eine Rückmeldung anzunehmen, wenn sie positive Bewertungen enthält. Daher besteht die Gefahr, dass Lehrende aufgrund einer vermeintlich kritischeren studentischen Beurteilung die Lehrevaluation

abwerten oder sogar eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Lehrtätigkeit entwickeln.

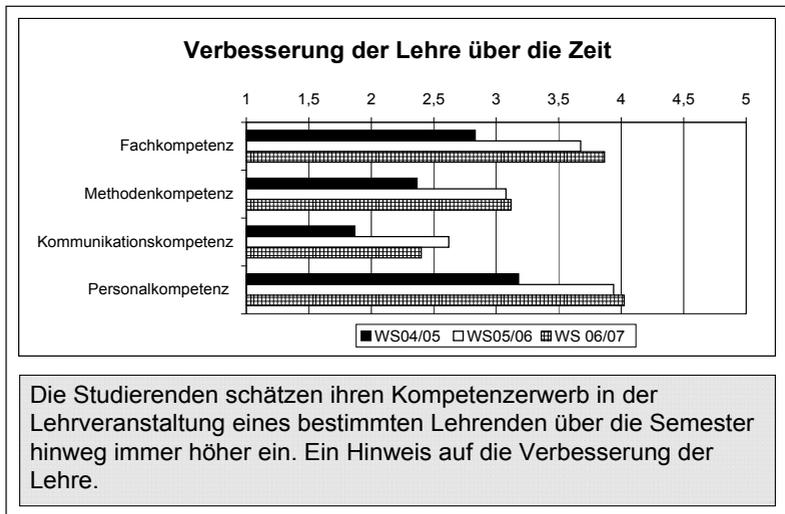


Graphik 1: Antwortverteilung von kompetenzorientierten (oben) sowie prozessorientierten (unten) Skalen

Allerdings macht erst diese Antwortverteilung (1) die Qualität messbar, was letztlich jede quantitative Evaluation beabsichtigt, und (2) Veränderungen der Lehrqualität nachweisbar. Verbesserungen der Lehre können nur dann nachgewiesen werden, wenn nicht alle Lehrveranstaltungen äußerst positiv bewertet werden.

An einem empirischem Beispiel wird dies deutlich: In Graphik 2 sind die durchschnittlichen Einschätzungen einer Lehrperson aus drei Semestern abgebildet, dabei handelt es sich thematisch jeweils um die gleiche

Lehrveranstaltung. Die Studierenden schätzen im Wintersemester 2004/05 ihren Zuwachs an Kompetenzen tendenziell zurückhaltend ein, in den Wintersemestern 2005/06 sowie 2006/07 geben die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung einen deutlich höheren Kompetenzzuwachs an. Die Kompetenzbereiche Präsentations- sowie Kooperationskompetenz werden in der Graphik nicht dargestellt, da die Studierenden die korrespondierenden Filterfragen in dieser Lehrveranstaltung verneint hatten.



Graphik 2: Veränderte studentische Bewertungen einer bestimmten Lehrperson über drei Jahre hinweg

Diese Verbesserung der Lehre als Folge einer systematischen Lehrvaluation ist konform mit früheren Ergebnissen (Overall/Marsh 1979; Cohen 1980; Cashin 1995), wird aber erst messbar mit einem Instrument, das differenzierte Ergebnisse produziert.

Perspektive der Lehrenden und Studierenden

Ein hochschuldidaktischer Prozess – die Verbesserung der Lehre – wird durch eine systematische Durchführung und Rückmeldung mit dem BEva-Komp stimuliert: Lehrende eignen sich eine Ergebnis- und Kompetenzorientierung an. Bei einem prozessorientierten Fragebogen, der Informationen über das Lehrverhalten anbietet – mit Fragen wie „Die Lehrperson war gut

vorbereitet“ (Westermann et al. 1998) –, wird der Lehrende eher abgelenkt von dem Reformziel einer Kompetenzförderung. Hingegen generiert das BEvaKomp – mit Fragen wie „Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich Präsentationen abwechslungsreicher gestalten“ – Informationen über den studentischen Kompetenzzuwachs in bestimmten Bereichen. Diese Art der Rückmeldung lädt Lehrende ein, sich Gedanken über zu fördernde Kompetenzen zu machen. Dadurch wird eine Einstellungsveränderung zum Lehren und Lernen unter den Lehrenden initiiert (Trigwell 1995; Trigwell/Prosser 1996b; Kember/Kwan 2000). Durch die wiederholte Rückmeldung über den studentischen Lerngewinn entwickeln Lehrende eine Studierendenorientierung. Sie konzentrieren sich folglich mehr auf den studentischen Lernprozess und weniger auf ihr eigene Person und ihr Verhalten („wie habe ich gewirkt“).

Weiterhin ermöglicht das BEvaKomp den Lehrenden eine Rückmeldung, ob ein Kompetenzzuwachs aus Sicht der Studierenden stattgefunden hat, da nicht die Lehrgestaltung erfragt wird, sondern das Ergebnis, der Lernzuwachs. Lehrende können das BEvaKomp also nutzen, um eine Einschätzung zu erhalten, was ihre Lehre aus der Sicht der Studierenden bewirkt hat. Sollte das gewünschte Ziel nicht erreicht worden sein, könnte eine Änderung im Lehrverhalten ausprobiert werden. Entsprechend werden Lehrende unterstützt, eine experimentelle Haltung zur eigenen Lehrfähigkeit zu entwickeln, Anregungen anzunehmen und zu erproben. Allein daher ist es hilfreich, Evaluationen sowohl kontinuierlich als auch ohne negative Konsequenzen für die Lehrenden durchzuführen, vor allem zu Beginn einer Evaluationsimplementation. Lehrende, die negative Folgen aufgrund einer schlechten Bewertung fürchten müssen, werden sich kaum eine sichere und experimentierfreudige Lehrhaltung aneignen.

Auch bei den Studierenden wird mit dem Instrument ein Umdenken angeregt: durch Fragen nach Kompetenzzuwächsen wird die Aufmerksamkeit weg von der Lehrperson hin zum eigenen Lernprozesses gelenkt. Dadurch wird die eigene Verantwortlichkeit für das Lernen betont. Zudem konnte beobachtet werden, dass Studierende die Fähigkeit ausbilden, nutzbringende Rückmeldungen zu geben. So ist zum Beispiel bei den offenen Fragen zu bemerken, dass sich Studierende bei Beginn einer Lehrevaluationsdurchführung zum Teil wenig konstruktiv äußern. In späteren Durchläufen hat sich der Ton der Kommentare deutlich optimiert.

Fazit

Kompetenzorientierte Lehrevaluationen bringen eine Reihe von Nach- wie Vorteilen mit sich. Die Akzeptanz von derartigen Lehrevaluationen ist sicher zunächst deutlich geringer als bei herkömmlichen Varianten. Dies ist durch die Wünsche der Lehrenden, die eher Rückmeldung zum eigenen Lehrverhalten erwarten, sowie den scheinbar negativeren Ergebnissen erklärbar. Zudem stehen oftmals vermeintlich formale Zwecke im Vordergrund, was einer Anerkennung einer Evaluation nicht dienlich ist. Auch definieren sich Lehrende als wissenschaftliche Experten und weniger als Ausbilder von überfachlichen Kompetenzen. Außerdem sind „überfachliche Kompetenzen“ abstrakte Konstrukte, die auf den ersten Blick keine konkreten Handlungsveränderungen nahe legen.

Gerade die Fokussierung auf Kompetenzbereiche bietet die Möglichkeit, Lehrevaluationen als Kommunikationsinstrument zu verstehen, um wichtige Aspekte der aktuellen Hochschulreform bis in die einzelnen Lehrveranstaltungen zu transportieren. Eine kompetenzorientierte Evaluation kann belastbare, eingeforderte Informationen für Akkreditierungen generieren. Im Rahmen eines Qualitätsmanagements können die Informationen für gezielte hochschuldidaktische Weiterbildungen genutzt werden. Das BEvaKomp passt sich dem Lerngeschehen durch Filterfragen an und gibt so Lehrenden Rückmeldung über relevante Kompetenzbereiche. Dadurch wird sich vermutlich die Einstellung der Lehrenden und Studierenden ändern. Lehrende und Studierende denken mehr über den Lernprozess und weniger über die Lehrgestaltung nach. Bei all dem ist eine Evaluation indes nur so gut, wie sie als Teil eines Gesamtkonzepts einer Qualitätssicherungsmaßnahme ist.

Der Wert eines Fragebogens ist immer eng verknüpft mit dem Zweck des Einsatzes und kann nur in dem Maße sinnvoll sein, wie es das Qualitätsverständnis einer Organisation zulässt. Einige Rahmenbedingungen (z.B. Evaluationskultur, kollegiale oder konkurrierende Atmosphäre, transparente Kommunikationsstrukturen, etc.) nehmen Einfluss auf die (nicht) erfolgreiche Verwendung eines Fragebogens (Schein 1999).

Die hier dargestellte Diskussion zeigt die Herausforderungen, die durch kompetenzorientierte Evaluationen entstehen. Die aktuelle Entwicklung zeigt aber auch, dass eine Kompetenzorientierung gesellschaftlich erforderlich ist.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2008). Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008). Drs. AR 15/2008
- ASIIN (2008). Informationen für die Hochschulen. Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Ingenieurwissenschaften, der Architektur, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik.
- Blanchard P. N. & Thacker J. W. (2007), *Effective Training: Systems, Strategies and Practices*, New Jersey: Prentice Hall.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Braun, E., Ulrich, I. & Spexard, A. (2008). Die Perspektive der Lehrenden: Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschullehre. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg), *Neues Handbuch Hochschullehre* (33, I 1.10). Berlin: Raabe.
- Canton, E. & Webbink, D. (2004). *Prestatieprikkel in het nederlandse onderwijs: Wat kunnen we leren van recente buitenlandse ervaringen?* Den Haag: CPB. CPB Document no 49.
- Cashin, W. E. (1995). *Student ratings of teaching: The research revisited*. IDEA Paper No. 32. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Continuing Education, Kansas State University.
- Cohen, P.A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in higher education*, 13, 321-341
- Duke, D. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 4,131-144
- Eurodyce, the information network on education in Europe, (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*.
- Heim, M. (1996). *Accountability in education: A primer for school leaders*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, Hawaii State Department of Education.
- Johnson, R. The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education* 5, 419-434.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469-490.
- Overall, J.U. & Marsh, H.W. (1979) Midterm feedback from students: its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of educational psychology*, 71, 856-865.
- Rindermann, H.; Amelang, M. (1994). Entwicklung eines Fragebogens zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 131-151.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Schaepfer, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 607-625.
- Schein, E. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Culture Change*. Jossey-Bass, San Fransisco, CA.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46, 169–181.
- Trigwell, K., (1995) Increasing Faculty Understanding of Teaching. In W.A. Wright (Ed.) *Successful Faculty Development Strategies*. Anker Publishing Co, 76-100.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 12, 133–166.
- Wilson, K.L., Lizzo, A. and Ramsden, P. (1997). The Development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in higher education*, 22(1), 33-54.
- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side-effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33, 379–396
- Mintzberg, H. (2006). *Organisatiestructuren*. Amsterdam: Pearson Education Uitgeverij.
- Quinn, R.E. & Cameron, K.S. (1999). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*, Academic Service, Schoonhoven; Hoofdstuk 3- het model van concurrerende waarden, 53- 69.

Autorinnen & Autoren

Edith Braun, Dr., Psychologin, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Freie Universität Berlin, eMail: Edith.Braun@fu-berlin.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des Collegium Mare Balticum, Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Klemens Himpele, Dipl.-Volkswirt, lebt und arbeitet in Wien und ist Mitglied im erweiterten Bundesvorstand des BdWi, eMail: himpele@gmx.de

Anna Katharina Jacob M.B.A., Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel, eMail: jacob@incher.uni-kassel.de

Jörg Jerusel, Dipl. -Sozialwissenschaftler, Mitarbeiter im Dezernat 7 – Forschung und EU-Hochschulbüro der Leibniz Universität Hannover, eMail: joerg.jerusel@zuv.uni-hannover.de

René Krempkow, Dr. phil., Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Lehre an der Universität Freiburg, eMail: krempkow@verwaltung.uni-freiburg.de

Alexander Lenger, Dipl.-Volkswirt, M.A., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, externer Doktorand am Lehrstuhl für Wirtschaftspolitik. eMail: alexander.lenger@vwl.uni-freiburg.de

Andreas Malycha, Dr. phil., Institut für Geschichte der Medizin/Forschungsstelle Zeitgeschichte der Charité Berlin, eMail: malycha@t-online.de; <http://www.andreas-malycha.de/>

Jens Maeße, Dr. phil., Soziologe, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, eMail: jensmaesse@gmx.de

Peer Pasternack, Dr. phil., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Mandy Pastohr, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden, eMail: mandy.pastohr@tu-dresden.de

Boris Schmidt, Dr. phil., Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych., Universitätsprojekt Lehrevaluation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: schmidt@thema31.de; <http://www.thema31.de>

Ansis Schön, Studentischer Mitarbeiter im Dezernat 7 und Student der Geschichte und Politikwissenschaft an der Leibniz Universität Hannover, eMail: ansis-schoen@gmx.de

Dries Vervecken, Ausbildungs- und Unterrichtswissenschaftler, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Freie Universität Berlin, email: Dries.Vervecken@fu-berlin.de

Uwe Wilkesmann, Prof. Dr., Professor für Organisationsforschung, Sozial- & Weiterbildungsmanagement, Zentrum für Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund, email: eMail: uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Grit Würmseer, Dipl.-Soz., Zentrum für Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund, eMail: grit.wuermseer@tu-dortmund.de