

Qualitätssicherung an Hochschulen

*Empfehlungen zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren
in Studium und Lehre*

POSITIONEN Mai 2003

Impressum**Herausgeber**

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.
Barkhovenallee 1
45239 Essen
Telefon: (02 01) 84 01-0
Telefax: (02 01) 84 01-3 01
E-Mail: mail@stifterverband.de
Internet: www.stifterverband.de

Autoren

Lutz Bornmann, Sandra Mittag und Hans-Dieter Daniel

Verantwortlich

Dr. Angela Lindner

Redaktion/Ansprechpartner

Dr. Volker Meyer-Guckel

Layout

Gestaltmanufaktur GmbH, Dortmund

Inhalt

Vorwort	4
I. Einleitung	5
II. Die interne Evaluation	8
1. Der Ablauf der internen Evaluation und ihrer Vorbereitung	8
2. Empfehlungen	8
III. Die Vor-Ort-Begutachtung	12
1. Der Ablauf der Vor-Ort-Begutachtung und ihrer Vorbereitung	12
2. Empfehlungen	12
IV. Das Gutachten	15
1. Die Erstellung des Gutachtens	15
2. Empfehlungen	15
V. Der Umgang mit den Ergebnissen	17
1. Stellungnahme, Auswertende Konferenz, Umsetzung und Veröffentlichung	17
2. Empfehlungen	18
VI. Das mehrstufige Verfahren	19
1. Bewährung des mehrstufigen Evaluationsverfahrens	19
2. Empfehlungen	20
VII. Zusammenfassung der Empfehlungen	21
Evaluationen im Bereich Studium und Lehre	21
VIII. Literatur	24
IX. Autoren	27

Vorwort

Für die Qualitätssteigerung und -verbesserung von Studium und Lehre sind in Deutschland zahlreiche Evaluationsverbände und -agenturen gegründet worden, die nach dem Prinzip der mehrstufigen Begutachtung arbeiten. Inzwischen haben sich diese Evaluationsverfahren als zentrale Elemente eines neuen Qualitätsmanagementprozesses für die Hochschulentwicklung etabliert. Mit ihnen wird das Ziel verfolgt, Transparenz über Stärken und Schwächen der untersuchten Bereiche zu schaffen und zugleich Verbesserungsziele und -schritte zu definieren. Wie aber kann sichergestellt werden, dass die mit den Verfahren angestrebten Ziele auch tatsächlich erreicht werden? Rechtfertigt der Ertrag den hohen Aufwand, der mit der Evaluation verbunden ist? Und welche Mechanismen garantieren eine erfolgreiche Umsetzung der gutachterlichen Empfehlungen? Dies sind nur einige Fragen, die sich nach den ersten Evaluationsrunden an Hochschulen in Deutschland stellen. In jedem Fall gilt: für ihre Rechenschaftslegung müssen auch die Begutachtungs- und Follow-Up-Verfahren selbst einem stetigen Reflexions- und Entwicklungsprozess unterliegen, der vor allem drei Ziele verfolgt: die Effizienz der Verfahren zu optimieren, ihre Qualität zu sichern und ihre pragmatische Handhabung auf Dauer zu gewährleisten.

Zwei Institutionen haben inzwischen über einen längeren Zeitraum Evaluationserfahrungen sammeln können: der 1994 gegründete Verbund Norddeutscher Universitäten („Nordverbund“) und die 1995 gegründete Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA). Als Ergebnis der von beiden Institutionen in den vergangenen Jahren systematisch durchgeführten Evaluationsverfahren wurden unter anderem mit einer Vielzahl der begutachteten Fachbereiche Zielvereinbarungen zur Qualitätsverbesserung abgeschlossen.

Im Jahr 2001 hat der Stifterverband ein Forschungsteam, bestehend aus Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel (Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich und Professor an der ETH Zürich), Lutz Bornmann und Sandra Mittag (beide Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel), mit einer Studie beauftragt, die die Verfahren dieser Evaluationsinstitutionen aus der Perspektive aller

Beteiligten (Gutachter, Fachangehörige und Studierende, Evaluationsbeauftragte der Hochschulen, Hochschulleitungen sowie Evaluationseinrichtungen) untersucht. Die Studie sollte klären, ob die angestrebten Ziele der Verfahren tatsächlich erreicht worden sind, welche Verfahrensschritte sich bewährt haben, durch welche Faktoren Umsetzungserfolge und -misserfolge beeinflusst worden sind und ob sich Zielvereinbarungen als Instrument des Qualitätsmanagements bewährt haben.

Die vorliegende Publikation fasst – auch unter Einbeziehung der Evaluationserfahrungen anderer Länder – die aus den Ergebnissen der Studie abgeleiteten Empfehlungen zur Verbesserung der Verfahren und ihrer Wirksamkeit zusammen. Sie gibt Anleitungen zur Vorbereitung, Strukturierung und Durchführung von Evaluationen, zur Information und Einbeziehung der Beteiligten und schließlich zur Dokumentation, Kommunikation, Umsetzung und Kontrolle der Ergebnisse. Sie richtet sich damit gleichermaßen an Gutachter und Begutachtete als ein handlungsorientierender Leitfaden für eine pragmatische und effiziente Durchführung wirkungsvoller Evaluationen in Studium und Lehre nach internationalen Qualitätsstandards.

Dr. Volker Meyer-Guckel
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

I.

Einleitung

Angesichts einer wachsenden Wettbewerbsorientierung, zunehmender Forderungen nach mehr Transparenz und Profilbildung, neuer Steuerungsherausforderungen im Hochschulsystem sowie knapper finanzieller Mittel bei stetig steigenden Studierendenzahlen wurden in hochschulinternen und -externen Kreisen Verfahren für die Qualitätssicherung und -verbesserung im Bereich Studium und Lehre als notwendig erachtet. Die Implementierung dieser Verfahren sollte sowohl dem (internen) Prozess der Qualitätsverbesserung („improvement“) als auch der Rechenschaftslegung nach außen („accountability“) dienen (siehe *Europäische Kommission/Targeted Socio-Economic Research Program*, TSER, 1998; *European Training Foundation*, 2000; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén, 2001; Scheele, Maassen & Westerheijden, 1998; Thune, 1997 und 1998; Vroeyenstijn, 1995).

In (West-)Europa etablieren sich seit Mitte der 1980er Jahre systematische Verfahren für die Qualitätssicherung und -verbesserung im Hochschulbereich:¹ Frankreich begann 1984, Finnland zu Beginn der 1990er Jahre umfassende Evaluationen an Hochschulen durchzuführen. Die Evaluation von Studienfächern wurde in den Niederlanden, in Großbritannien und in Dänemark Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre eingeführt (zum Teil beschränken sich diese Verfahren auf den Bereich Studium und Lehre, teilweise werden aber auch die Forschung oder Bereiche der Verwaltung in die Evaluation einbezogen). Zahlreiche Länder sind dazu übergegangen, sowohl institutionelle als auch Studienfachevaluationen durchzuführen. In einigen Ländern, wie z. B. Finnland, Großbritannien und Schweden,² sind die Qualitätssicherungssysteme Gegenstand der Evaluationen (Audits).³

Um die Diskussion über Evaluationsverfahren auf nationaler Ebene auszuweiten, allgemein anerkannte Regeln für die Qualitätssicherung herauszuarbeiten und standardisierte Indikatoren der Leistungsmessung zu begründen, führten die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) und der *Wissenschaftsrat* (WR) in den Jahren 1994 und 1995 zwei Pilotprojekte durch und leiteten daraus Empfehlungen für die Qualitätssicherung und -verbesserung an deutschen Hochschulen ab (*Hochschulrektorenkonferenz*, 1995; *Wissenschaftsrat*, 1996). Für die Evaluation von Studium und Lehre legten sie

nach niederländischem Vorbild⁴ ein zweistufiges Verfahren mit interner und externer Evaluation nahe und gaben Hinweise zu den einzelnen Verfahrensschritten sowie den Inhalten der Evaluation. Verbesserungen sollten nach Auffassung der *Hochschulrektorenkonferenz* (1995) insbesondere in den folgenden Bereichen herbeigeführt werden:

- „Lehrinhalte im fraglichen Studiengang (Auswahl, Niveau, Zusammenhänge mit anderen Wissensschaftsgebieten);
- Aufbau und Struktur der Lehrgebiete (Verhältnis von Vorlesungen zu Seminaren und Übungen, Verfügbarkeit von schriftlich ausgearbeiteten Lehrmaterialien);
- Organisation von Lehre, etwa Beseitigung von Kollisionen im Lehrveranstaltungsangebot auch im Hinblick auf die Studierbarkeit von Haupt- und Nebenfächern, und Prüfungen sowie Unterstützung durch die Fakultäts-/Fachbereichsleitung;
- Probleme beim Übergang von der Schule zur Hochschule und ihre Lösung;
- Probleme beim Übergang von der Hochschule in den Beruf und ihre Lösung;
- allgemeine und Studienfachberatung;
- Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.“

Mittlerweile gibt es acht Evaluationsverbünde bzw. -agenturen in Deutschland, die systematisch in mehrstufigen Verfahren Studium und Lehre an Hochschulen evaluieren (die *Hochschul-Informationssystem GmbH*, HIS, führt Evaluationen auf Anfrage durch):⁵

- der *Verbund Norddeutscher Universitäten* (VNU bzw. Nordverbund) zwischen den Universitäten Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock (seit 1994);
- die *Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover* (ZEvA) als gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen (seit 1995);
- die *Geschäftsstelle für Evaluation der Universitäten* (GEU) in Nordrhein-Westfalen (seit 1997);
- die *Geschäftsstelle für Evaluation der Fachhochschulen* in Nordrhein-Westfalen (seit 1997);
- das Evaluationsbüro für die *Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Wittenberg, Jena und Leipzig* (LEU, seit 1999);

- der *Länderübergreifende Verbund der TU Darmstadt, der Universitäten Kaiserslautern und Karlsruhe (TH) unter der Moderation der ETH Zürich* (seit 1999);
- das *Evaluationsnetzwerk Wissenschaft (ENWISS)* der Universitäten und Fachhochschulen in Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen (seit 2001);
- die *Evaluationsagentur Baden-Württemberg* (evalag, seit 2001).

Die Evaluationsverfahren dieser Verbünde bzw. Agenturen sind gemäß der Empfehlungen von HRK und WR aufgebaut: Während der internen Evaluation wird eine Stärken- und Schwächen-Analyse vorgenommen, die in eine Selbstbeschreibung mündet. Nach der internen Evaluation besuchen die Gutachter/-innen im Rahmen der externen Evaluation die zu evaluierenden Fächer und erstellen ein Gutachten (im Verbund der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen wird eine externe Evaluation jedoch nur alle sechs bis acht Jahre durchgeführt). Es folgt die Phase der Umsetzung der Empfehlungen. Die Ergebnisse des Evaluationsverfahrens werden veröffentlicht. Trotz der Übereinstimmung im groben Verfahrensablauf weisen die Verfahren der einzelnen Evaluationseinrichtungen zahlreiche Unterschiede in den Details auf (siehe dazu Fischer-Bluhm, Mittag, Sundermann, Buß, Habel & Winter, 2001).

Der **Verbund Norddeutscher Universitäten** gründete sich 1994 auf Beschluss der Akademischen Senate der Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock. Seit 1998 gehört auch die Universität Greifswald zum Verbund. Die Universität Groningen unterstützt die Evaluationen in beratender Funktion, indem sie u. a. in jede Gutachterkommission eine/-n Fachvertreter/-in ihrer Universität entsendet. Ziel der Evaluationsverfahren, die von den beteiligten Universitäten autonom durchgeführt werden, ist die Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre. Der Nordverbund unterhält eine Geschäftsstelle, die sich am Standort seines Sprechers befindet. Darüber hinaus gibt es in den jeweiligen Zentralverwaltungen Ansprechpartner/-innen, welche die Evaluationen im Nordverbund begleiten. Die Präsidenten und Rektoren der Verbund-Universitäten benennen die zu evaluierenden Fächer und verabschieden die Arbeitsplanung. Der Nordverbund führt die Evaluation von Studium und Lehre systematisch – nach einem festgelegten Verfahrensschema – und periodisch durch (wiederholte Evaluationen nach acht bis zehn Jahren).⁶

Mit Ablauf des Wintersemesters 2000/2001 sind an den Universitäten des Nordverbundes alle größeren Studienfächer evaluiert worden. Über 70 Studienfächer und etwa 110 Gutachter/-innen waren in die erste Evaluationsrunde involviert. Zumeist sind die Ergebnisse sowie die Zielvereinbarungen, die als Konsequenz aus der Evaluation zwischen der Hochschulleitung und dem Studienfach geschlossen werden, veröffentlicht; zum Teil liegen auch Umsetzungsberichte vor.

Die **Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover** ist eine gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen. Sie wurde 1995 auf Beschluss der *Landeshochschulkonferenz Niedersachsen* (LHK), in der die Hochschulleitungen aus den Universitäten und Fachhochschulen vereinigt sind, für die Evaluation von Studium und Lehre eingerichtet und wird von der Landesregierung finanziert. Ziel der Evaluationen ist die Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre an den Hochschulen Niedersachsens. Die LHK hat eine Lenkungsgruppe eingerichtet, die den Evaluationsprozess steuert. Die Lenkungsgruppe verabschiedet eine auf zwei Jahre angelegte Arbeitsplanung (in Abstimmung mit der LHK) und benennt die zu evaluierenden Studiengänge bzw. Studienfächer. Die Evaluationsverfahren der ZEvA sind flächendeckend, systematisch und periodisch angelegt: Unabhängig von der Hochschulart wird ein Fach an allen niedersächsischen Hochschulen evaluiert, an dem es angeboten wird. Die Studienangebote werden nach einem einheitlichen Schema evaluiert. Folgeevaluationen finden nach etwa sechs Jahren statt.⁷

Mit Ablauf des Wintersemesters 2000/2001 hat auch die ZEvA nahezu alle größeren Studienfächer an den niedersächsischen Universitäten und Fachhochschulen evaluiert (im Frühjahr 2003 wurde der erste Evaluationszyklus abgeschlossen). Über 120 Studienfächer waren einbezogen; an den externen Begutachtungen waren etwa 170 Gutachter/-innen beteiligt. Zu allen Verfahren liegen Veröffentlichungen vor. Auch haben zahlreiche Fächer zwischenzeitlich Follow-Up-Berichte vorgelegt, in denen zwei Jahre nach Abschluss der Evaluation Umsetzungerfolge und -misserfolge dokumentiert werden.

Nach Beendigung des ersten Evaluationszyklus durch die ZEvA und den Nordverbund lag es nahe, für beide Evaluationseinrichtungen Bilanz zu ziehen und die Erfahrungen der ersten Evaluationsrunde aus der Per-

spektive aller Beteiligten auszuwerten. Dafür wurde das Projekt „Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren der ZEvA und des Nordverbundes für die Evaluation von Studium und Lehre“ vom *Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung* (WZ I) der Universität Kassel initiiert, das vom *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* und der Universität Zürich gefördert und von den Autor/-innen dieses Beitrags durchgeführt wurde. Mit dem Nordverbund und der ZEvA wurden die erfahrensten und bekanntesten Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre in Deutschland bilanziert. Bei der Verfahrensanalyse standen folgende Forschungsfragen im Vordergrund:

- Haben die Evaluationsverfahren die mit ihrer Implementation verfolgten Ziele erreicht?
- Welche Verfahrensschritte haben sich nach Einschätzung der Beteiligten besonders bewährt und welche weniger?
- Welche Verfahrensschritte und -elemente werden von den Beteiligten zusätzlich als wünschenswert erachtet?
- Durch welche Faktoren wurden Umsetzungserfolge und -misserfolge beeinflusst?
- Hat sich die Zielvereinbarung als Instrument des Qualitätsmanagements in Evaluationsverfahren bewährt?

Kernstück der Verfahrensanalyse war eine schriftliche Erhebung, bei der die ehemaligen Gutachter/-innen und Mitglieder der Arbeitsgruppen Evaluation in den evaluierten Fächern (in der Regel Professor(inn)en, akademischer Mittelbau und Studierende) mit einem umfangreichen Fragebogen befragt wurden. Insgesamt wurden im Dezember 2001 Fragebögen an 1.649 ehemalige Verfahrensbeteiligte der ZEvA (n=928) und des Nordverbundes (n=721) verschickt. Nach Beendigung der Feldphase konnten 648 ausgefüllte Fragebögen in die Auswertungen einbezogen werden (Nordverbund: 272, ZEvA: 376). Die Netto-Rücklaufquote betrug 41%. Darüber hinaus wurden die Hochschulleitungen und Evaluationsbeauftragten bzw. Ansprechpartner/-innen in den Zentralen Verwaltungen an den einzelnen Standorten, der Sprecher und die Geschäftsführerin des Nordverbundes, der Wissenschaftliche Leiter und der Geschäftsführer der ZEvA sowie Mitarbeiter/-innen der beiden Geschäftsstellen per Leitfadenterview befragt. Insgesamt wurden 33 leitfadentorientierte Experteninterviews an Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt. Neben der

schriftlichen Befragung und den Interviews wurden die im Rahmen der Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund erstellten Gutachten themenanalytisch ausgewertet. In diese Analyse wurden 203 abschließende Gutachten (Nordverbund: 73, ZEvA: 130) einbezogen, die sich auf 28 Standorte (Nordverbund: 6, ZEvA: 22) und 25 Studienfächer beziehen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, der Interviews und der Dokumentenanalyse wurden von den Autoren dieses Beitrags in der Monographie „Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen – Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren“ vom Waxmann Verlag publiziert (Mittag, Bornmann & Daniel, 2003). In dem Handbuch bilanzieren die Autoren nicht nur die Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund, sondern formulieren auch auf der Grundlage ihrer empirischen Ergebnisse generelle Empfehlungen zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren.

Im Folgenden werden diese Empfehlungen zur internen Evaluation (Abschnitt 2), zur Vor-Ort-Begutachtung (Abschnitt 3), zur Erstellung des Gutachtens (Abschnitt 4), zur Stellungnahme durch das Fach, zur Auswertenden Konferenz, zur Umsetzung und zur Veröffentlichung (Abschnitt 5) sowie zum mehrstufigen Evaluationsverfahren insgesamt (Abschnitt 6) dokumentiert. Jeder dieser Abschnitte beinhaltet eine kurze Beschreibung des bisherigen Verfahrensablaufs von ZEvA und Nordverbund⁸ sowie die jeweiligen Empfehlungen zur Planung und Durchführung. Die Empfehlungen resultieren nicht nur aus der Analyse der Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund, sondern auch aus Hinweisen zur Verbesserung mehrstufiger Evaluationsverfahren in der einschlägigen Fachliteratur. Die Broschüre schließt mit einer Zusammenfassung der Empfehlungen, die in Form von Thesen für die Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren formuliert sind (Abschnitt 7).

1 In den zentral- und osteuropäischen Ländern führte die politische Umbruchsituation Anfang der 1990er Jahre zu neuen Gesetzen im Hochschulbereich sowie zur Gründung von Einrichtungen für die Qualitätssicherung und -verbesserung (Brennan, Frazer, Glanville, Kump, Staropoli, Sursock, Thune, Westerheijden & Williams, 1998; *Centre for Higher Education Research & Information*, 1998). Bei der Entwicklung von Systemen für die Qualitätssiche-

- rung in Zentral- und Osteuropa wurde sich an den bestehenden Verfahren in Westeuropa und den Vereinigten Staaten orientiert.
- 2 Schweden ist inzwischen stärker zur Studienfachevaluation übergegangen (vergleiche Franke, 2002).
 - 3 Übersichten zu Evaluationsverfahren in verschiedenen Ländern finden sich z. B. bei Anderson, Johnson & Milligan (2000), Brennan (2001), Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén (2001) und Thune (1998). Die Erfahrungen, die in Europa und Asien mit dem Auditsystem gemacht wurden, beschreibt Dill (2000).
 - 4 Zum Verfahren in den Niederlanden siehe Richter (2002), Vroeyenstijn (2000) und VSNU (1999).
 - 5 Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 wurde die Qualitätssicherung als Hochschulaufgabe festgeschrieben (§ 6).
 - 6 Die Universitäten des Nordverbundes haben für die Akkreditierung von Studiengängen ein Kooperationsabkommen mit dem Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) geschlossen.
 - 7 Im Jahr 1999 richtete die ZEvA eine zusätzliche Abteilung für die Akkreditierung von Studiengängen ein.
 - 8 Detaillierte Verfahrensbeschreibungen der ZEvA finden sich in *Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover*, 1999, 2000 und 2002 sowie in *Verbund Norddeutscher Universitäten*, 1999 (siehe auch <http://www.zeva.uni-hannover.de> und <http://www.nordverbund.de>).

II.

Die interne Evaluation

1. Der Ablauf der internen Evaluation und ihrer Vorbereitung

Während der internen Evaluation analysieren die Fachangehörigen die Stärken und Schwächen in Studium und Lehre.⁹ Auf die Organisation der Stärken- und Schwächen-Analyse haben die Evaluationseinrichtungen nur bedingt Einfluss. Grundsätzlich empfehlen sie jedoch eine Arbeitsgruppe aus Vertreter(inne)n aller Statusgruppen zu bilden sowie eine breite Diskussion im Fach zu führen. Einige Vertreter/-innen des Faches werden zu Beginn der internen Evaluation von den Evaluationseinrichtungen zu einem Vorbereitungsgespräch eingeladen. Um die Meinungen der verschiedenen Statusgruppen im Fach einzuholen, wird empfohlen, Befragungen (der Studierenden, der Professor(inn)en, des akademischen Mittelbaus, der Absolvent(inn)en) durchzuführen. Die Ergebnisse der internen Evaluation gehen in einen Selbstreport ein, bei dessen Konzeption sich die Fächer an einem Frageleitfaden (ZEvA) bzw. einer Checkliste (Nordverbund) orientieren. Bei beiden Verfahren wird der Selbstreport um wichtige statistische Angaben ergänzt (wie z. B. zum Personal und zu den Studierenden). Am Ende der internen Evaluation übergibt das Fach der Evaluationseinrichtung ihren Selbstreport. Einige Universitäten des Nordverbundes

und die ZEvA unterstützen das Fach in der Phase der internen Evaluation finanziell.

Der Nordverbund räumt dem Fachschaftratsrat und der Frauenbeauftragten explizit das Recht ein, eine gesonderte Stellungnahme einzureichen. Sowohl der Nordverbund als auch die ZEvA bitten die evaluierten Fächer, die Selbstreports im Institutsrat bzw. Fachbereichsratsrat zu verabschieden, bevor sie der Evaluationseinrichtung überreicht werden.

2. Empfehlungen

Vorbereitung, Beratung und Unterstützung der Fachangehörigen

Die Fachangehörigen sollten:

- über die Ziele und die Folgen der Evaluation nachhaltig aufgeklärt werden;
- auf die Evaluation gut vorbereitet werden (Beratung und Besprechung der Evaluation mit einem/einer Evaluationbeauftragten bzw. Ansprechpartner/-in vor Ort noch vor Beginn des Verfahrens, Vorbereitungsgespräch mit der Evaluationseinrichtung sofort zu Beginn des Verfahrens) sowie

- während der internen Evaluation ausreichend Betreuung und Unterstützung erfahren (z. B. durch die Beratung der/des Evaluationsbeauftragten bzw. der/dem Ansprechpartner/-in vor Ort, durch die Bereitstellung von einheitlichen Befragungsinstrumenten, durch Mittel für Hilfskräfte bzw. Werkverträge).

Im Rahmen des Vorbereitungsgesprächs für die Fachangehörigen sollte neben der Aufklärung über die Ziele, die Organisation und den Ablauf des Evaluationsverfahrens auch darauf geachtet werden, dass sich ausreichend über Qualitätskriterien guter Lehr- und Studienangebote, den Frageleitfaden/die Checkliste, die Zusammensetzung der Gutachterkommission sowie die Erfassung der Informationen und Daten für den Selbstreport auseinander gesetzt wird. Darüber hinaus sollten die Fachspezifika angemessen behandelt werden. Es ist zu überlegen, ob der Kreis der Fachangehörigen, die an dem Vorbereitungsgespräch teilnehmen, vergrößert werden sollte. Zusätzlich sollte der/die Evaluationsbeauftragte bzw. der/die Ansprechpartner/-in oder gegebenenfalls die Hochschulleitung vor Ort zu Beginn der internen Evaluation (vor dem Vorbereitungsgespräch) ein Informationsgespräch mit einer möglichst großen Anzahl von Fachangehörigen führen.

Mit einer guten Vorbereitung, Beratung und Betreuung würde man es den Fachangehörigen zudem erleichtern, in der vorgegebenen Zeit den Selbstreport zu erstellen. Auch wäre es sinnvoll, wie beispielsweise im Evaluationsverfahren der *Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Wittenberg, Jena und Leipzig* (LEU) empfohlen, die Arbeitsgruppe im Fach bereits vor, und nicht erst zu Beginn der internen Evaluation zu gründen.

Knight & Wit (1999, S. 199) weisen darauf hin, dass die Fachangehörigen, die den Selbstreport maßgeblich erstellen, sehr sorgfältig ausgewählt werden sollten. Neben den Hochschullehrer(inne)n sollten unbedingt auch Studierende berücksichtigt werden, wobei nicht mehr als sechs Personen mit dieser Aufgabe betraut werden sollten. Diese Personen sollten während der Erstellung des Selbstreports einen intensiven Austausch mit den Fachangehörigen und Studierenden pflegen. Stensaker (1999a) unterstreicht die Bedeutung, die der Prozess der internen Evaluation für die evaluierte Einheit hat: „It seems a waste of both resources and energy just to relate this process to external

needs“ (S. 365).¹⁰ Er legt in diesem Zusammenhang eine gute Betreuung und klare Vorgaben bei der Abfassung der Selbstreports nahe.

Breite Diskussion im Fach

Auch wenn man für die Erstellung des Selbstreports auf das besondere Engagement Einzelner im Fach angewiesen ist, ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Selbstevaluation eine Diskussion der Fachangehörigen auf breiter Basis und unter Einbeziehung der Perspektiven aller Statusgruppen (siehe dazu auch *Wissenschaftsrat*, 1996, S. 25). Den Fachangehörigen sollte zu Beginn des Verfahrens diese Voraussetzung nachdrücklich deutlich gemacht werden (z. B. im Rahmen eines Gesprächs mit der Hochschulleitung). Schon Thune & Staropoli (1997, S. 201) beschreiben als ein Ergebnis des europäischen Pilotprojektes, dass die interne Evaluation eine rege Teilnahme der Betroffenen erfordere (siehe dazu auch Kristoffersen, Sursock & Westerheijden, 1998, S. 29). Vor dem Hintergrund der niederländischen Erfahrungen mit Evaluationsverfahren weist auch Vroeijenstijn (1995, S. 69 und S. 70) darauf hin, dass die interne Evaluation nicht in der Verantwortung einer einzelnen, sondern in der Verantwortung mehrerer Personen liegen sollte; Studierende sollten in den Prozess so umfassend wie möglich involviert werden (siehe dazu auch VSNU, 1999, S. 21). Nach Bjørnkilde & Bason (2000, S. 3) habe der Grad der Einbeziehung der Betroffenen während der Selbstevaluation einen großen Einfluss auf die Wirkung der Evaluation und damit auf ihre Nützlichkeit: Je mehr einbezogen werden, desto größer sei die Wirkung. Frederiks, Westerheijden & Weusthof (1994, S. 195) stellen fest, dass negative Schlussfolgerungen in den Gutachten eher akzeptiert werden, wenn die Lehrenden in die interne Evaluation stärker involviert und am Follow-Up beteiligt sind. Werde der Selbstreport nur von einer Person oder einigen Wenigen verfasst und fehle damit die notwendige Unterstützung von größeren Gruppen, so trage dies zur Unzufriedenheit mit dieser Verfahrensphase bei.¹¹ Die *Hochschulrektorenkonferenz* (1998) unterstreicht in ihrem Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen: „Einer der wichtigsten Beiträge von interner Evaluation ist die Belebung einer gemeinsamen Gesprächskultur. Es wird vielfach berichtet, daß die Einführung eines Evaluationsprozesses einen intensiven Austausch unter Lehrenden, aber auch zwischen Professoren und Studierenden des betreffenden Fachbereichs bewirkt hat – in manchen Fällen zum ersten Mal seit vielen

Jahren“ (S. 11; siehe dazu auch Reissert, 2002, S. 43 und S. 44).

Umfang des Selbstreports

Der Selbstreport sollte maximal 40 Seiten umfassen. Der Anhang sollte 35 Seiten nicht überschreiten. Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998, S. 51) empfehlen für Evaluationen im europäischen Raum einen 20- bis 25seitigen Selbstreport.

Inhalte des Selbstreports/ Checkliste bzw. Frageleitfaden

Im Selbstreport sollten neben den Stärken auch die Schwächen von Studium und Lehre umfassend dargestellt sowie die Entwicklungsoptionen, die im Fach diskutiert werden, ausreichend in den Selbstreport einbezogen werden. Generell empfehlen Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998, S. 29), dass der Selbstreport einen analytischen und selbstkritischen Charakter haben sollte.

Es erscheint sinnvoll, im Rahmen des Selbstreports bestimmte Schwerpunkte zu fokussieren, die entweder die Stärken und Schwächen des Faches bei den wichtigsten Themen oder bestimmte übergreifende Themen zum Gegenstand haben. Eine thematische Fokussierung der Evaluationsverfahren wird verschiedentlich bereits praktiziert bzw. empfohlen: Der Nordverbund hat 2000/2001 die Internationalisierungsstrategien an den Hochschulen evaluiert. Gemäß des kürzlich erschienenen Handbuchs der *Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover* (2002) stehen bei Erstevaluationen zukünftig die Qualifikationen, die Absolvent(inn)en erworben haben sollten, sowie die Implementierung von Maßnahmen für die Qualitätssicherung im Vordergrund. Bei einem zweiten Evaluationszyklus wird der Schwerpunkt auf das Follow-Up des ersten gelegt. Die *Hochschulrektorenkonferenz* (2000) schlägt vor, bei einem zweiten Evaluationszyklus sich auf Bereiche zu beschränken, „die aus Sicht der Hochschule einer externen Überprüfung bedürfen“ (S. 13). Auch Reissert (2002, S. 41 und S. 42) legt in seinem Aufsatz zur Reform der Studienfachevaluation nahe, sich in der zweiten Runde stärker auf zentrale Themenfelder zu konzentrieren. Dabei solle ein besonderes Augenmerk auf den Lernerfolg der Studierenden gerichtet sowie stärker als bisher lösungs- und weniger problemorientiert vorgegangen werden. Nach Huitema, Jeliaskova & Westerheijden (2002, S. 198) bringt ein zweiter, unveränderter Evaluationszyklus weitaus weniger Ertrag für die Qualitätsverbesserung

oder Rechenschaftslegung als der erste. Routine, Bürokratismus und Schönfärberei seien die Gefahren. Daher sollten sich Systeme für die Qualitätssicherung mit dem Verlauf der Verfahren verändern. In Neuseeland wurde nach einem ersten Evaluationszyklus, der die gesamte thematische Bandbreite abdeckte, für den folgenden Zyklus beschlossen, thematische Schwerpunkte zu setzen (Woodhouse, 2000, S. 92 und S. 93). Das Leitungsgremium des neuseeländischen *Academic Audit Unit* ging nach einer Begutachtung ihres Verfahrens durch externe Experten davon aus, dass bei einem zweiten Zyklus, der genau wie der erste die thematische Bandbreite abdeckt, die Erträge nachlassen und die Einrichtungen schnell lernen, sich auf einem oberflächlichen Level nach den Anforderungen des Audits zu richten. Somit galt in Neuseeland ein Schwerpunkt des zweiten Zyklus für alle involvierten Hochschulen, einen weiteren konnte jede Hochschule selbst bestimmen: Der hochschulübergreifende Schwerpunkt lag auf dem Funktionsbereich „Forschung“, die zusätzlichen, von den Hochschulen selbst gewählten Schwerpunkte waren u. a. Internationalisierung, Fernstudium und Planungsprozesse.

In dem Selbstreport sollten die Perspektiven der Studierenden, des wissenschaftlichen Mittelbaus und der Professor(inn)en berücksichtigt werden. Es ist besonders darauf zu achten, dass die Perspektiven der Studierenden und des wissenschaftlichen Mittelbaus im Selbstreport erkennbar sind. Dafür ist es nach Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998, S. 29) unbedingt notwendig, dass diese Personengruppen in der Arbeitsgruppe Evaluation angemessen vertreten sind.

In der Literatur wird empfohlen, dass sich die Lehrberichte, die in nahezu allen Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben sind,¹² mit den Selbstreports, die in den Evaluationsverfahren erstellt werden, ergänzen (siehe z. B. Michl, 1999). Für die *Hochschulrektorenkonferenz* (2000, S. 10 und S. 14) sind Lehrberichte ein Bestandteil von Evaluationsverfahren. Barz, Carstensen & Reissert (1997) sehen in ihrer Bestandsaufnahme zu Lehr- und Evaluationsberichten in Deutschland Lehrbericht und Selbstreport als sich ergänzende Instrumente der Qualitätsverbesserung an. So sieht beispielsweise die Universität Hannover vor, Lehrberichte als Instrument der Selbstevaluation zu nutzen und Ergebnisse der Evaluationsverfahren in die Lehrberichte einfließen zu lassen (Präsident der Universität Hannover, 2000, S. 132 und S. 133).

In verschiedenen Ländern (z. B. Dänemark) sind die Selbstreports öffentlich zugänglich: „In Denmark openness is viewed as a cardinal point with regard to the overall target of making evaluations the platform for qualified knowledge of the merits of various study programmes“ (Thune, 1997, S. 100; siehe dazu auch Brennan & Shah, 2000, S. 60). Gegen eine Veröffentlichung spricht, dass „confidentiality should encourage the authors of the self-assessment to be more honest and critical“ (Thune, 1997, S. 100). Ähnliche Argumente für und gegen eine Publikation führen Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998, S. 31) an.

Daten und Statistiken für den Selbstreport

Um Problemen bei der Zusammenstellung und Abstimmung der Daten und Statistiken an den Hochschulen entgegenzuwirken, erscheint es sinnvoll, an jeder Hochschule eine zentrale Datenbank einzurichten. Diese sollte sowohl für die Evaluation von Studium und Lehre, als auch für die Evaluation der Forschung sowie für die Akkreditierungsverfahren grundlegend sein. Die zentrale Datenbank sollte von den Hochschulen selbst für die internen Berichtssysteme und Planungsprozesse genutzt werden können sowie Vergleiche zwischen den Hochschulen zulassen (siehe auch Reissert, 2002, S. 40). Auch sollte gemäß den Ausführungen der *European Training Foundation* (2000, S. 27) den Hochschulangehörigen ein adäquates Informationssystem zur Seite gestellt werden. Der Wissenschaftsrat (1996) empfiehlt, die Evaluationsverfahren mit „unterstützende[n] Maßnahmen zum Aufbau datengestützter Informationssysteme an Fachbereichen mit Blick auf eine Verbesserung der Transparenz“ (S. 38) zu flankieren.

Die Daten und Statistiken, die im Rahmen der internen Evaluation zusammengestellt werden, sollten nach Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998, S. 30) nicht nur dem Selbstreport als Anhang beigelegt, sondern bereits im Selbstreport interpretiert werden.

Einheitliche Befragungsinstrumente versus standort- und fachspezifische Befragungsinstrumente des Faches

Während der internen Evaluation sollten Befragungen der Professor(inn)en, des wissenschaftlichen Mittelbaus, der Studierenden und der Absolvent(inn)en durchgeführt werden. Die Evaluationseinrichtungen sollten den Fächern hierfür einheitliche Befragungsinstrumente zur Verfügung stellen (vergleiche auch

Reissert, 2002, S.40). Dabei könnten sich die Einrichtungen am Angebot der *Geschäftsstelle für die Evaluation in den Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen* orientieren, die den Fächern webbasierte Befragungen von Studierenden und Absolvent(inn)en mit Datenauswertung für die Selbstevaluation anbietet.¹³ Die *Hochschulrektorenkonferenz* (2000, S. 14) sowie Reissert (2002, S. 42 und S. 43) betonen neben der Unverzichtbarkeit von Studierenden- auch die Wichtigkeit von Absolvent(inn)enbefragungen.¹⁴ Bei der Bereitstellung von einheitlichen Befragungsinstrumenten ist allerdings abzuwägen, ob die Befragungen verpflichtend sein sollen, da Widerstände seitens der Fachangehörigen auftreten könnten. Auf jeden Fall sollten die Fachangehörigen die Befragungsinstrumente fach- und standortspezifisch modifizieren können (Cafeteria-System).

9 Nach Vroeijenstijn (1995) hat die interne Evaluation die folgenden drei Ziele: „1. Stimulation of the internal quality control through analysis of strengths and weaknesses; 2. Internal preparation for the visit of the review committee; 3. Provision of basic information for the visit of the review committee“ (S. 69 und S. 70; siehe auch VSNU, 1999, S. 21).

10 Das Spannungsverhältnis, in dem sich die beiden Hauptfunktionen der Qualitätssicherung – Rechenschaftslegung („accountability“) und Qualitätsverbesserung („improvement“) – befinden, begleitet die gesamte Auseinandersetzung mit Systemen der Qualitätssicherung an Hochschulen.

11 Diskussionen über Ziele und Gründe des Qualitätsmanagements können Widerständen seitens der Hochschulangehörigen entgegenwirken, eine Kultur des sich gegenseitig Beschuldigens für Probleme vermeiden und eine selbstkritische Haltung der Hochschulangehörigen, bei der sie sich als mitverantwortlich für die aktuelle Situation sehen, stärken (siehe *European Training Foundation*, 2000, S. 26 und S. 27).

12 Eine Übersicht zu der Handhabung von Lehrberichten in den einzelnen Bundesländern findet sich bei Sandfuchs & Stewart (2002), die Lehrberichte in Bayern nach ihren Inhalten und Aussagen sowie Zielen und Wirkungen ausgewertet haben und Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Lehrberichten geben.

13 Auch finden sich auf den Internetseiten des *Evaluationsnetzwerkes zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen* (EvaNet) eine Auswahl von Musterfragebögen für die Befragung von Studienanfänger(inne)n, Studierenden und Absolvent(inn)en (<http://www.evanet.his.de>).

14 Mit den Problemen und Möglichkeiten bei der Einbindung von Studierendenbefragungen in die externe Qualitätssicherung hat sich Stensaker (1999b) beschäftigt.

III.

Die Vor-Ort-Begutachtung

1. Der Ablauf der Vor-Ort-Begutachtung und ihrer Vorbereitung

An die Phase der internen Evaluation schließt die der externen Evaluation an. Die Gutachter/-innen erhalten von der Evaluationseinrichtung die Selbstreports der einzelnen Standorte, um sie kritisch zu lesen und gründlich zu analysieren. In Vorbereitungsgesprächen werden die Vor-Ort-Begutachtungen mit den Fachangehörigen und Gutachter/-innen besprochen und die jeweils Beteiligten über den Ablauf informiert. Sind die vorbereitenden Tätigkeiten abgeschlossen, folgen die Begehungen durch die Gutachterkommission an den betreffenden Hochschulen. Während der Vor-Ort-Begutachtung besteht die Aufgabe der Gutachterkommission im Wesentlichen darin, im Gespräch mit den Fachangehörigen die im Selbstreport formulierte Selbsteinschätzung von Stärken, Schwächen und Entwicklungsoptionen zu spiegeln und unter Berücksichtigung der Evaluationsziele zu bewerten. Auf diese Weise soll der in der internen Evaluation begonnene Entwicklungsprozess durch Diskussionen, Bewertungen und Empfehlungen vorangebracht werden. Bei ihren Bewertungen sollten die Gutachter/-innen die selbst formulierten Ziele des Faches einbeziehen und handlungsorientierte Empfehlungen aussprechen. Die Begehungen werden von den Evaluationseinrichtungen koordiniert und dauern pro Standort etwa anderthalb Tage. Die Vor-Ort-Begutachtung schließt mit der Präsentation der Eindrücke der Gutachter/-innen ab, die sie während ihres Besuchs am Standort gewonnen haben. Die Gutachter/-innen erläutern ihre Sicht der Situation des Faches und sprechen erste Empfehlungen aus.¹⁵

2. Empfehlungen

Analyse der Selbstreports durch die Gutachter/-innen

Für eine erfolgreiche Evaluation kommt der intensiven Lektüre des Selbstreports durch die Gutachter/-innen eine große Bedeutung zu (siehe auch Kristoffersen, Sursock & Westerheijden, 1998, S. 32; Vroeijenstijn, 1995, S. 91). Würden die Empfehlungen, die im vorangehenden Abschnitt zur internen Evaluation formu-

liert sind, umgesetzt werden, könnte die zeitliche Belastung für die Gutachter/-innen minimiert werden. Dies betrifft insbesondere die Bereiche *Umfang des Selbstreports, Inhalte des Selbstreports/Checkliste bzw. Frageleitfaden* (thematische Fokussierung) und *einheitliche Befragungsinstrumente* (Erleichterung der vergleichenden Lektüre). Nach Ansicht von Daniel (2001) sind „das A und O einer jeden Evaluation ... Vergleiche; ein komparatives Vorgehen („Benchmarking“) ist von entscheidender Bedeutung, um für Stärken oder auch für Schwächen die Augen zu öffnen“ (S. 49).

Vorbereitungstreffen für die externen Gutachter/-innen

Das Vorbereitungstreffen für die Gutachter/-innen, an dem möglichst alle Gutachter/-innen eines Faches teilnehmen sollten, ist ebenfalls ein zentrales Element für eine erfolgreiche Evaluation (Thune & Staropoli, 1997, S. 203). Nach Vroeijenstijn (1995, S. 94 und S. 95) dient dieses Treffen im Rahmen des niederländischen Evaluationsverfahrens dazu, (1) die Vorgehensweise der Kommission und die an sie gestellten Erwartungen zu klären, (2) sich auf den „frame of reference“ zu einigen sowie (3) die Selbstreports zu diskutieren. Darüber hinaus könne sich die Kommission im Rahmen der Vorbereitung als Einheit konstituieren, sodass sie bei ihrem Vor-Ort-Besuch als Team auftritt. Es wäre zu überlegen, für das Treffen zwei Tage (Vroeijenstijn, 1995, S. 95) bzw. anderthalb Tage (Becker-Richter, Habel, Rinke & Tegethoff, 2002, S. 52) zu veranschlagen.

Während des Vorbereitungstreffens sollten neben den Zielen des Evaluationsverfahrens, der anstehenden Arbeit der Gutachterkommission, dem Ablauf der Vor-Ort-Begutachtung und der Aufgabenverteilung unter den Gutachter/-innen auch standortbezogene Fragestellungen ausreichend berücksichtigt werden (Spezifika der einzelnen Standorte; Fragen, welche die Gutachter/-innen an die einzelnen Standorte haben; weitere Informationsmaterialien zur Lehr- und Studiensituation des Faches, die über den Selbstreport hinausgehen). Darüber hinaus ist es notwendig, der Diskussion über die Kriterien der Gutachterkommission für die Bewertung der Standorte, den anstehenden Besprechungen in und zwischen den Begehungen sowie dem Vorgehen der

Kommission bei der Anfertigung des Gutachtens genügend Raum zu geben.

Es wäre zu überlegen, ob nicht auch die Hochschulleitungen in das Vorbereitungstreffen involviert werden, um deren Fragestellungen bereits im Vorfeld der Begehungen berücksichtigen zu können.

Beratung und Unterstützung der Fachangehörigen im Vorfeld und während der Begehung

Die Fachangehörigen sollten auf die Vor-Ort-Begehung durch Ansprechpartner/-innen vor Ort bzw. Mitarbeiter/-innen der Evaluationseinrichtung gut vorbereitet werden. Es sollten möglichst viele Personen in die vorbereitenden Treffen bzw. Gespräche einbezogen werden. Die Fachangehörigen sollten eingehend über die Ziele des Verfahrens aufgeklärt werden, um insbesondere Befürchtungen vor negativen Konsequenzen entgegenwirken zu können. Bereits im Vorfeld der Begehung sollte ein stärkerer Austausch über Erwartungen und Wünsche der Fachangehörigen und Gutachter/-innen, der über die Evaluationseinrichtung zwischen beiden Gruppen organisiert wird, ermöglicht werden.¹⁶ Auch während der Begehung ist eine ausreichende Betreuung und Unterstützung der Fachangehörigen wichtig.

Zeitraum der Vor-Ort-Begutachtung

Die Vor-Ort-Begehung sollte anderthalb Tage dauern.¹⁷ Würde im Vorfeld der Begehung ein stärkerer Austausch über Erwartungen bzw. Wünsche zwischen Fachangehörigen und Gutachter(inne)n stattfinden, könnte der knappe Zeitraum sicherlich noch effektiver gestaltet werden. Auch die Einbeziehung der Hochschulleitungen in das Vorbereitungstreffen für die Gutachterkommission könnte eine Zeitersparnis bei der Begehung nach sich ziehen. Ferner wäre zu überlegen, ob sich die Gutachterkommission nicht aufteilen und zeitgleich mehrere Gespräche führen sollte. Die Begehung der einzelnen Standorte durch die Gutachter/-innen sollte in jedem Fall, das heißt auch bei einer Folgeevaluation, stattfinden.

Die Gespräche zwischen Fachangehörigen und Gutachter(inne)n während der Vor-Ort-Begutachtung

Die Gespräche, welche die Gutachter/-innen vor Ort führen, sollten nach Statusgruppen getrennt vorgenommen¹⁸ und effektiv gestaltet werden.¹⁹ Neben einem stärkeren Austausch zwischen Fachangehörigen und Gutachter(inne)n im Vorfeld der Begehung könnte auch eine gute Vorbereitung der Fachangehörigen

durch die Ansprechpartner/-innen vor Ort bzw. Mitarbeiter/-innen der Evaluationseinrichtung die Effektivität der Gespräche steigern. Ferner sollten die Gespräche gut moderiert und unbedingt alle Teilnehmer/-innen einer Gesprächsrunde in die Diskussion einbezogen werden. Im Hinblick auf die Gesprächsinhalte während der Vor-Ort-Begutachtung sollte darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Stärken, Schwächen und Entwicklungsperspektiven des Faches ausreichend behandelt werden. Die Gutachter/-innen sollten den Schwächen und den Entwicklungsperspektiven des Faches genügend Raum geben, den vom Fach vor oder während der internen Evaluation begonnenen Entwicklungsprozess weiter vorantreiben sowie die Einwände und Anregungen der Fachangehörigen bei ihrer Urteilsbildung berücksichtigen.

Präsentation der Eindrücke am Ende der Vor-Ort-Begutachtung

Die Präsentation der ersten Eindrücke durch die Gutachter/-innen ist ein wichtiges Verfahrenselement, da die Fachangehörigen und die Hochschulleitung eine schnelle und direkte Rückmeldung zur externen Evaluation sowie eine Vorausschau auf das spätere Gutachten erhalten. Eventuell sollte man eine Kommentierung der Eindrücke durch die Fachangehörigen im Anschluss an die Präsentation zulassen. Auch im Prozess der Optimierung des Peer-Review-Verfahrens der großen Forschungsförderungseinrichtungen (z. B. der *National Institutes of Health*, siehe Baldwin & McCardle, 1996, S. 1.564; Smith, 1988, S. 691) ist man aus verschiedenen Gründen immer stärker dazu übergegangen, das Begutachtungsverfahren transparenter zu gestalten sowie das Feedback der Begutachteten zuzulassen und in den Prozess einzubeziehen.

Nominierungsverfahren und Zusammensetzung der Gutachterkommission für die externe Evaluation

In den Verfahren von ZEvA und Nordverbund ist vorgesehen, dass sich die Gutachtergruppe auf der Grundlage einer Vorschlagsliste, die von den Fachangehörigen unter Berücksichtigung bestimmter Rahmenvorgaben²⁰ erstellt wird, konstituiert. Die Befürworter/-innen sehen in dieser Berufungspraxis eine wichtige Voraussetzung, um Vertrauen zwischen Fachangehörigen und Gutachter(inne)n herzustellen sowie die Akzeptanz und Umsetzung der gutachterlichen Empfehlungen zu gewährleisten. Alternativ empfiehlt die HRK, dass die jeweilige Evaluationseinrichtung die Zusammensetzung der Kommission bestimmt.²¹ Diese Al-

ternative hätte den Vorteil, dass eventuell kritischere Urteile seitens der Gutachter/-innen zu erwarten wären.²²

Bei der Zusammensetzung der Gutachterkommission sollten neben den inländischen Fachkolleg(inn)en eine/-n Fachkollegen/Fachkollegin aus dem Ausland, eine/-n Berufspraktiker/-in, eine/-n Studenten/-in bzw. eine/-n Absolventen/-in sowie ggf. eine/-n Vertreter/-in aus dem wissenschaftlichen Mittelbau berücksichtigt werden. Auch wenn die *Hochschulrektorenkonferenz* (2000, S. 17) empfiehlt, Studierende nicht in die Kommission aufzunehmen, so zeigen unsere Ergebnisse, dass ein Großteil der Befragten diesbezüglich eine andere Meinung vertritt. Ein studentisches Kommissionsmitglied erhöhe maßgeblich die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens unter den Studierenden.²³

Bei der Auswahl der Gutachter/-innen sollte weiterhin darauf geachtet werden, dass sich die (wichtigsten) Teilgebiete des evaluierten Faches in der Gutachterkommission widerspiegeln und die Gutachter/-innen den Stand der disziplinären Entwicklung des Faches repräsentieren. Die Gutachter/-innen sollten von außerhalb der evaluierten Hochschulen bzw. nicht aus den involvierten Bundesländern kommen (siehe dazu auch *Hochschulrektorenkonferenz*, 2000, S. 17). Eine paritätisch besetzte Kommission, in der Professor(inn)en, wissenschaftlicher Mittelbau und Studierende zu gleichen Teilen vertreten sind, ist nicht zu empfehlen. Darüber hinaus sollte der Frauenanteil in der Kommission gegenüber der bisherigen Besetzungspraxis erhöht werden (lediglich 16% der bisherigen Gutachtenden waren weiblichen Geschlechts).

Honorierung der Gutachter/-innen

Die Gutachter/-innen sollten für ihre Tätigkeiten im Rahmen der Evaluation eine Honorierung erhalten, die über eine Aufwandsentschädigung hinaus geht.

15 Die VSNU (1999) beschreibt als die vier zentralen Aufgaben der externen Evaluation: „to assess, to advise, to compare and to inform“ (S. 6).

16 Schon die *Europäische Kommission* (1995a, S. 37) empfiehlt, dass „Bewerter“ und „Bewertete“ während des gesamten Verlaufs der Evaluation in engem Kontakt zueinander stehen müssen. Zu einem ähnlichen Resultat kommt eine Studie in Norwegen, in der Gutachter/-innen, die im Bereich Wirtschaftswissenschaften Studium und Lehre evaluiert hatten, schriftlich befragt wurden. Die Ergebnisse von Stensaker (1998, S. 205) zeigen, dass Ge-

sprache zwischen Fachangehörigen und Gutachter(inne)n sowie Diskussionen innerhalb der Gutachtergruppe einen höheren Wert für den Begutachtungsprozess haben als beispielsweise die Selbstreports. „It rather seems that information collected and analysed by the assessors themselves, together with discussions within the panels, is valued much more highly than information collected, analysed and presented by others“ (Stensaker, 1998, S. 210).

17 In der Regel dauert bei allen deutschen Evaluationseinrichtungen die externe Begutachtung pro Standort anderthalb bis zwei Tage. Die *Hochschulrektorenkonferenz* (2000, S. 16) empfiehlt eine Dauer von zwei Tagen. Im niederländischen Evaluationsverfahren nimmt der Vor-Ort-Besuch zwei Tage in Anspruch (Richter, 2002, S. 12; VSNU, 1999, S. 23). Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998, S. 53) empfehlen für Evaluationen im europäischen Raum zweieinhalb Tage.

18 Dieses Vorgehen ist unumstritten (siehe z. B. *Wissenschaftsrat*, 1996, S. 34).

19 Für die Gespräche mit den Studierenden empfehlen Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998) folgendes: „It is important that the group be as representative as possible of the whole student body in that field, and that the most gifted or politically active students are not the only ones represented. It is essential that the unit staff does not select the students to this meeting but rather that students be invited randomly. In addition, the meeting should be held in the absence of staff members to ensure that students speak freely. It might be desirable to divide the students into two groups: first-year and more advanced“ (S. 54).

20 Das Vorgehen bei der Konstituierung der Gutachterkommission für die Evaluation der einzelnen Hochschulstandorte wird von der ZEvA und vom Nordverbund ähnlich gehandhabt: Beide geben (für Erstevaluationen) vor, dass die Gutachter/-innen nicht aus den Bundesländern kommen dürfen, in denen sich die zu evaluierenden Hochschulen befinden, dass sie unabhängig und unbefangen urteilen können müssen und angesehene Repräsentant(inn)en ihres Faches sind. Auch sollte sich das Fächerspektrum des zu evaluierenden Faches in der Kommission widerspiegeln. Darüber hinaus empfiehlt die ZEvA, ein ausländisches Kommissionsmitglied vom Fach mit Evaluationserfahrung, eine fachferne Persönlichkeit mit Leitungserfahrung, eine/-n Berufspraktiker/-in sowie eine/-n junge/-n Absolventin/Absolventen in die Kommission aufzunehmen. Auch sollte auf eine angemessene Beteiligung von Frauen in der Gutachterkommission geachtet werden. Beim Verfahren des Nordverbundes wird ein/-e Fachkollege/Fachkollegin aus den Niederlanden (Universität Groningen) in jede Kommission entsandt; darüber hinaus wird ein studentisches sowie mindestens ein weibliches professorales Mitglied für die Kommission empfohlen.

21 Hierbei sollte den Fächern ein Vetorecht eingeräumt werden. Die endgültige Entscheidung sollte dem wissenschaftlichen Beirat einer Agentur obliegen (*Hochschulrektorenkonferenz*, 2000, S. 17).

- 22 Diese Thematik spiegelt sich in den beiden Funktionen „accountability“ und „improvement“, die Evaluationsverfahren gemeinhin erfüllen, wider.
- 23 Auch in den Verfahren der LEU sowie des *Zusammenschlusses der Universitäten Dortmund, Karlsruhe und Kaiserslautern* ist ein studentisches Kommissionsmitglied explizit vorgesehen. Das kürz-

lich reformierte und seit 2002 umgesetzte Qualitätssicherungssystem in Schweden sieht bei der Evaluation von Fächern bzw. Studiengängen ebenfalls ein studentisches Kommissionsmitglied vor (Franke, 2002, S. 26). Demgegenüber verzichtet die ZEvA bei den Folgeevaluationen auf ein studentisches Kommissionsmitglied.

IV.

Das Gutachten

1. Die Erstellung des Gutachtens

Für die Erstellung der Gutachten werden im Rahmen des ZEvA- bzw. des Nordverbund-Verfahrens bestimmte Kriterien vorgegeben: Stärken und Schwächen des Faches sollten benannt, analysiert und bewertet, handlungsorientierte und hilfreiche Empfehlungen formuliert sowie auf die spezifische Situation des Faches vor Ort ausreichend eingegangen werden. Das Gutachten, das die Gutachter/-innen nach Abschluss der Vor-Ort-Besuche erstellen, ist zunächst ein vorläufiges. Der Gutachtenentwurf wird den Fachangehörigen übermittelt, um auf formale Fehler aufmerksam machen zu können. Im Verfahren der ZEvA kommentieren die Fächer das vorläufige Gutachten durch eine schriftliche Stellungnahme; im Verfahren des Nordverbundes wird es auf der Auswertenden Konferenz diskutiert. Nach der Korrektur formaler Mängel bzw. nach Abschluss der Auswertenden Konferenz wird das endgültige Gutachten verfasst.

2. Empfehlungen

Bewertende und beratende Funktion der Gutachter/-innen

Verfahren zur Evaluation von Studium und Lehre sollen sowohl dem (internen) Prozess der Qualitätsverbesserung („improvement“) als auch der Rechenschaftslegung nach außen („accountability“) dienen (siehe dazu *Europäische Kommission/Targeted Socio-Economic Research Program*, 1998; *European Training Foundation*, 2000; Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén, 2001; *Hochschulrektorenkonferenz*, 1998; Scheele, Maassen & Westerheijden, 1998; Thune, 1997 und 1998; Vroeij-

stijn, 1995). Dabei besteht allerdings für Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén (2001) die Hauptfunktion der Evaluation in der internen Qualitätsverbesserung: „But the main aim, in our view, should be improvement. Evaluations do not have a value in themselves, and are useless unless process and the results lead to improvement of higher education institutions and higher education“ (S. 40). Auch Vroeijstijn (1995) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „quality will benefit more from the improvement approaches than from control“ (S. 36 und S. 37). Entsprechend den Hauptfunktionen der Evaluationsverfahren, „improvement“ und „accountability“, sollten die Gutachter/-innen sowohl eine bewertende, als auch eine beratende Funktion im Verfahren ausüben, wobei die beratende Funktion überwiegen sollte.

Arbeitsteilung bei der Erstellung der Gutachten

Das Gutachten sollte entweder von der/dem Vorsitzenden der Gutachterkommission oder von allen Gutachter(inne)n arbeitsteilig erstellt werden. Die Evaluationseinrichtung sollte die redaktionelle Überarbeitung übernehmen.

Umfang des Gutachtens

Ein fach- und standortspezifisches Gutachten sollte einen Umfang von etwa 16 DIN A4 Seiten haben. Dieser Umfang sollte nicht wesentlich über- oder unterschritten werden.

Akzeptanz der und Auseinandersetzung mit den gutachterlichen Empfehlungen

Um die Akzeptanz der gutachterlichen Empfehlungen im Fach zu erhöhen und eine stärkere Auseinander-

setzung mit den Empfehlungen zu fördern, sollte die Zufriedenheit der Fachangehörigen mit dem Verfahren erhöht werden, indem z. B. die Beratung und Unterstützung der Fachangehörigen verbessert wird und von den Gutachter(inne)n handlungsorientierte Empfehlungen, welche die standortspezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigen, formuliert werden.

Form und Inhalt der Gutachten

Durch die Orientierung an einem vorgegebenen Muster sollte eine einheitliche Strukturierung der Gutachten angestrebt werden. Dies würde die Erstellung, Lesbarkeit und Vergleichbarkeit der Gutachten maßgeblich erleichtern. In den Gutachten sollten Stärken und Schwächen von Studium und Lehre – jeweils in thematische Schwerpunkte eingebunden – dargestellt werden. Die gutachterlichen Empfehlungen sollten nachvollziehbar an die Analyse und Bewertung der Stärken und Schwächen des Faches anschließen. Auch nach Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998) ist es notwendig, dass „the report should reflect the self-evaluation and emphasises strengths and weaknesses“ (S. 33). Sofern sich im Vorfeld eines Evaluationsverfahrens auf bestimmte thematische Schwerpunkte geeinigt wurde, sind diese maßgeblich (z. B. Internationalisierungsstrategien).

Generell sollten die Empfehlungen in den Gutachten handlungsorientiert und präzise formuliert sowie gut operationalisierbar sein, um dem Fach die Erstellung eines Maßnahmenprogramms und die Umsetzung der Empfehlungen zu erleichtern. So empfiehlt auch die *Europäische Kommission* (1995a): „Jeder Schwachpunkt muß im Kapitel ‚Empfehlungen‘ wieder aufgegriffen werden, und jede Empfehlung sollte gezielt und ‚operationell‘ sein, d. h. daß entweder Alternativen oder ein Aktionsplan vorgeschlagen werden“ (S. 37). Nach Kristoffersen, Sursock & Westerheijden (1998) ist es notwendig, dass „the report contains precisely formulated, substantiated and operational conclusions and recommendations for improving quality to enable the institution to prepare for the follow-up activities“ (S. 33).

Es wird darüber hinaus als notwendig erachtet, dass standortspezifische Besonderheiten im Hinblick auf realistische Umsetzungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, denn „some proposed solutions will be impractical within particular institutional contexts and constraints“ (Brennan, Shah & Williams, 1996, S. 60). Frederiks, Westerheijden & Weusthof (1994) weisen darauf hin, dass „factors that contribute to a negative at-

titude are that ... comparisons of not comparable study programmes are made, visitations sometimes coincide with reorganisations or holidays and the political views of the VC [Visiting Committee] can have a negative influence on an independent assessment“ (S. 195). In diesem Zusammenhang sollte bei jedem Standort darauf geachtet werden, dass die Empfehlungen vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Mittel formuliert werden. Deshalb sollte im Vorfeld der Gutachtenerstellung geklärt werden, ob und in welcher Höhe Mittel für die Umsetzung der Empfehlungen vorhanden sind.

In einer Zusammenfassung am Ende der Gutachten sollten alle Empfehlungen – nach Adressat und Umsetzungspriorität geordnet – aufgelistet werden. Um sicher zu stellen, dass bestimmte Mindeststandards bei der Gutachtenerstellung eingehalten werden, wäre eine Kontrollinstanz, wie sie bereits in den Niederlanden existiert, denkbar: „The Higher Education Inspectorate draws up a meta-evaluation of the report and of the committee’s work, and decides on this basis whether the report meets the standards that the Inspectorate sets for such reports“ (VSNU, 1999, S. 26). Seitens der Fachangehörigen sollten die gutachterlichen Empfehlungen ernst genommen und sich um eine Umsetzung bemüht werden. Über diesbezügliche Erfahrungen berichten Thune & Kristoffersen (1999) bei der Evaluation des *Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education*: „The evaluations have led to changes but most institutions interpret the reports as presentations of good advice and ideas and not as commands that must be obeyed“ (S. 2).



Der Umgang mit den Ergebnissen

1. Stellungnahme, Auswertende Konferenz, Umsetzung und Veröffentlichung

Bevor die endgültige Fassung des Gutachtens erstellt wird, haben die evaluierten Fächer Gelegenheit, Sachverhalte im Gutachten richtig zu stellen, Empfehlungen zu hinterfragen und Missverständnisse auszuräumen. Im Verfahren der **ZEvA** kommentieren die evaluierten Fächer das Gutachten in schriftlicher Form: Innerhalb von sechs Wochen nach Abschluss des Verfahrens ist eine Stellungnahme einzureichen. Hierin muss zu allen Empfehlungen der Gutachter/-innen Stellung bezogen werden. Falls Empfehlungen nicht akzeptiert werden, sind dafür Gründe anzuführen. Der **Nordverbund** organisiert stattdessen eine so genannte Auswertende Konferenz, auf der sich die an dem Evaluationsverfahren Beteiligten miteinander austauschen. Im Rahmen der zweitägigen Konferenz werden die vorläufigen Gutachten besprochen, die Ergebnisse der Evaluation an den verschiedenen Standorten vorgestellt, erste Maßnahmen formuliert sowie Vorschläge für die Verbesserung des Evaluationsverfahrens genannt. Außerdem einigen sich die Teilnehmer/-innen auf die Form und den Inhalt der Veröffentlichung.

Sobald das endgültige Gutachten vorliegt und der Hochschulleitung bzw. den Fachangehörigen übermittelt ist, gilt das eigentliche Evaluationsverfahren für beendet. Die Umsetzung der Ergebnisse, welche die Evaluation erbracht hat, liegt in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen bzw. der einzelnen Fächer. Entsprechend sind das Vorgehen und die Instrumente für die Durchführung des Follow-Up in den einzelnen Hochschulen unterschiedlich. Dabei differiert insbesondere auch, ob und in welcher Höhe dem Fach Unterstützung für die Umsetzung der Maßnahmen gewährt wird.

In den Universitäten des **Nordverbundes** wird nach Abschluss des Evaluationsverfahrens zwischen der jeweiligen Hochschulleitung und dem Fach zunächst eine Zielvereinbarung geschlossen. Es wurde verbindlich festgelegt, welchen Inhalt die Zielvereinbarungen haben sollen (Fischer-Bluhm, 2002, S. 86): (1) Partner, Zweck und Laufzeit der Zielvereinbarung; (2) Ziele, die das Fach beschlossen und mit der Hochschulleitung

diskutiert hat; (3) möglichst konkret beschriebene Maßnahmen, die den Zielen zugeordnet sind; (4) Verantwortliche und Zeitpunkt für die Umsetzung der Maßnahmen; (5) Verantwortliche für das Monitoring; (6) Unterschriften der Hochschulleitung und des Faches. Die Ansprechpartner/-innen in den Zentralen Verwaltungen der einzelnen Universitäten begleiten die Umsetzung der Maßnahmen (Monitoring). In der Regel findet nach einem Jahr ein Follow-Up-Gespräch zwischen der Hochschulleitung und dem Fach statt. Nach zwei Jahren soll ein schriftlicher Bericht zu den Umsetzungen vorgelegt werden. Nach acht bis zehn Jahren sollte ein weiteres Evaluationsverfahren folgen, in das die Ergebnisse des ersten Verfahrens einbezogen werden.

In den **niedersächsischen Hochschulen** werden Zielvereinbarungen nur von einem Teil der Hochschulen eingesetzt. Das evaluierte Fach sollte jedoch im Rahmen einer Stellungnahme ein Maßnahmenprogramm verfassen.²⁴ Darin soll das Fach verdeutlichen, „welche Strategien zur Qualitätssicherung und -verbesserung auf Basis der Evaluationsergebnisse nun verfolgt und welche konkreten Schritte dazu unternommen werden. Die Chance für eine Nachhaltigkeit der Verbesserungsstrategien und -maßnahmen steigt, wenn bei diesen Entscheidungsprozessen innerhalb des Faches eine Konsensorientierung gesucht wird“ (*Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover*, 2000, S. 22). An einigen niedersächsischen Hochschulen werden so genannte Evaluationsbeauftragte, die in den Zentralen Verwaltungen beschäftigt sind, für das Monitoring eingesetzt. Nach zwei Jahren fordert die ZEvA die evaluierten Fächer auf, in einem Zwischenbericht darzulegen, inwieweit Maßnahmen umgesetzt wurden. Die Berichterstattung des Faches erfolgt über die Hochschulleitung an die ZEvA. Die Berichte werden von der ZEvA ausgewertet und in der Lenkungsgruppe beraten (*Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover*, 2000, S. 23; 2002, S. 18). Nach etwa sechs Jahren soll ein weiteres Evaluationsverfahren durchgeführt werden, das auf den Ergebnissen des ersten Verfahrens aufbaut. Dabei soll der Schwerpunkt der Folgeevaluation auf dem Follow-Up der Erstevaluation liegen (*Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover*, 2002, S. 65).

Sowohl beim Nordverbund als auch bei der ZEvA folgt aus dem Evaluationsverfahren eine Veröffentlichung. Im Rahmen des **Nordverbund-Verfahrens** beschließen alle Beteiligten auf der Auswertenden Konferenz Form und Inhalt der Veröffentlichung. In der Regel schreiben die beteiligten Fächer einen Ergebnisbericht, der gemeinsam mit den Gutachten, den Zielvereinbarungen und einer Verfahrensbeschreibung veröffentlicht wird. Im Verfahren der **ZEvA** ist vorgesehen, dass ein/-e Mitarbeiter/-in der Agentur den Bericht verfasst. Sobald die schriftlichen Stellungnahmen aus den Fächern vorliegen, stellt die/der Mitarbeiter/-in in Absprache mit den Gutachter(inne)n die Beschreibungen der einzelnen Standorte aus den Selbstreports zusammen, verfasst eine gekürzte Version der Gutachten und erstellt einen Bericht zur Lage des jeweiligen Studienfaches in Deutschland. Vor der Erstellung der endgültigen Version wird die Lenkungsgruppe über den Abschluss des Verfahrens anhand des Entwurfs der Veröffentlichung informiert.

2. Empfehlungen

Abschlusskonferenz

Ein persönlicher Austausch über das Gutachten und die Konsequenzen der Empfehlungen zwischen Gutachter(inne)n und Begutachteten in Form einer Tagung oder Konferenz ist zu empfehlen.²⁵ So plant beispielsweise auch Schweden für sein reformiertes System der Qualitätssicherung an Hochschulen „seminars with the stakeholders to discuss the results and the implementation of the review“ (Franke, 2002, S. 27). Der Teilnehmerkreis sollte neben den Fachvertreter(inne)n, den Ansprechpartner/-innen (bzw. Evaluationsbeauftragten) vor Ort und der Geschäftsstelle auch die Gutachter/-innen, die Hochschulleitungen und die Dekane/Dekaninnen umfassen. Im Rahmen der Konferenz sollte neben der Richtigstellung von Sachverhalten im Gutachtenentwurf und der Konkretisierung von Maßnahmen, die aus dem Gutachten resultieren, auch der Verständigung über Verbesserungsvorschläge für das Evaluationsverfahren ausreichend Raum gegeben werden. Gegebenenfalls sollte die Diskussion über Form und Umfang der Veröffentlichung, wie sie bisher im Rahmen des Nordverbund-Verfahrens auf der Auswertenden Konferenz geführt wird, durch feste Vorgaben ersetzt werden. Durch die Abschlusskonferenz kann die Akzeptanz des Gutachtens seitens der Fachangehörigen erhöht, die Umsetzung der Evaluationsergebnisse zu einem frühen Zeitpunkt in die Wege geleitet sowie die

Möglichkeit zu hochschulübergreifendem Austausch und hochschulübergreifender Kooperation gegeben werden.

Umsetzung der Evaluationsergebnisse

Im Rahmen einer vergleichenden Analyse von Evaluationsverfahren in elf westeuropäischen Ländern (Scheele, Maassen & Westerheijden, 1998) ist festgestellt worden, dass das Follow-Up in vielen europäischen Ländern noch nicht (ausreichend) entwickelt bzw. institutionalisiert ist. Auch hat der länderübergreifende Vergleich von Qualitätssicherungssystemen bzw. Evaluationsverfahren an Hochschulen im Rahmen des „European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education“ (Europäischen Kommission, 1995a; Thune & Staropoli, 1997) ergeben, dass die Umsetzung der Ergebnisse von Evaluationen in der Mehrheit der Länder nicht mehr zum eigentlichen Evaluationsverfahren gehört, sondern in der Verantwortung der evaluierten Einrichtung liegt. Als ein Resultat des Projektes wird empfohlen, dem Follow-Up eine wesentlich stärkere Gewichtung zu geben. Burrows, Robson, Smith & Wright (2001) empfehlen diesbezüglich im Rahmen der Begutachtung der *New Zealand Universities Academic Audit Unit* (AAU) den Follow-Up Prozess klar zu strukturieren. Die *European Training Foundation* (2000) führt aus: „For a quality management system to have impact there needs to be action and follow-up of the effects of the actions, and these should be reported on in the next evaluation exercise. When evaluations are not linked to decision-making, there is no action once the evaluation process has been completed. No changes are made; no improvements are achieved. Effective procedures for decision-making and follow-up actions are essential for ensuring that a quality management system actually benefits a higher education institution“ (S. 25). Gemäß Reissert (2002) ist es „nach wie vor ... ein Problem, dass der Aufwand für die interne und externe Evaluation im Vergleich zur Umsetzung zu hoch ist“ (S. 44). Die Umsetzung solle verbindlich geplant und organisiert werden, wobei Zielvereinbarungen ein wichtiges Instrument darstellen würden. Nach Abschluss des Evaluationsverfahrens sollten Treffen und Workshops durchgeführt werden, „um zu klären, wie die einzelnen Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Es ist als verbindlich zu vereinbaren, wer was bis zu welchem Termin macht“ (Reissert, 2002, S. 44). Die Einhaltung solle überprüft werden. Auch müssten die Konsequenzen im Falle der Nichteinhaltung geklärt sein.

Unsere Ergebnisse und die Ausführungen in der Literatur verdeutlichen, dass die Phase der Umsetzung klar

strukturiert sein sollte, dass die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Maßnahmen geklärt sein müssen und dass die Umsetzung der Evaluationsergebnisse gewährleistet sein muss. Alle Beteiligten sollten sich um Effektivität bemühen. Für die Gewährleistung der Umsetzung sollten die zu ergreifenden Maßnahmen zunächst in einem schriftlichen Dokument verbindlich festgehalten werden. Hierbei hat sich das Instrument der Zielvereinbarung, die zwischen der Hochschulleitung und dem Fach geschlossen wird, bewährt.²⁶ Der Umsetzungsprozess sollte durch verantwortliche Qualitäts- bzw. Evaluationsbeauftragte oder Ansprechpartner/-innen vor Ort begleitet werden. Es ist zu überlegen, eine Publikationspflicht für Umsetzungserfolge bzw. -misserfolge einzuführen. Die ausbleibende Umsetzung der Maßnahmen sollte Konsequenzen haben. Generell sollte angestrebt werden, in der Hochschule bzw. in den Fächern (und dort insbesondere bei den Professor(inn)en) eine Kultur des Qualitätsbewusstseins zu entwickeln bzw. zu stärken.

Veröffentlichung zum Evaluationsverfahren

Die Evaluationsergebnisse sollten in gemeinsamer Verantwortung von Fachangehörigen und Evaluationseinrichtung in Abstimmung mit der Gutachterkommission veröffentlicht werden. Die Gutachten sollten in ihrer vollständigen Länge abgedruckt werden. Allerdings birgt die Veröffentlichung zum Evaluationsverfahren nach Vroeijenstijn (2000, S. 60) ein Problem in sich, das sich in den beiden Funktionen der Evalua-

tionsverfahren – „accountability“ und „improvement“ – widerspiegelt: Mit dem Wissen um eine Veröffentlichung würden die Fachangehörigen die Stärken in Studium und Lehre weitaus stärker herausstellen als die Schwächen. Vroeijenstijn (2000) empfiehlt daher, zwei Dokumente zu erstellen: einen (öffentlichen) Bericht, der auf die Rechenschaftslegung ausgerichtet ist und die Bewertungen durch die Gutachter/-innen beinhaltet (Kontrollfunktion), sowie einen „management letter“ (S. 60) mit den Empfehlungen der Gutachter/-innen (Beraterfunktion).

24 Die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2000, S. 89; 2002, S. 63) schlägt eine Gliederung für die Stellungnahme und das Maßnahmenprogramm vor.

25 Neben dem Nordverbund führt z. B. die LEU eine so genannte Auswertende Konferenz durch.

26 Informationen zur Implementierung und zum Einsatz von Zielvereinbarungen im Rahmen des Nordverbund-Verfahrens finden sich in Fischer-Blum (2002) und *Verbund Norddeutscher Universitäten* (2000). Die Hochschulrektorenkonferenz (2000, S. 15 und S. 16) hält Zielvereinbarungen im Rahmen des Follow-Up für unverzichtbar und spricht Empfehlungen zu ihrer Ausgestaltung aus. Auf der Grundlage der Erfahrungen mit der Evaluation der Sozialwissenschaften an Universitäten in Nordrhein-Westfalen geben auch Becker-Richter, Habel, Rinke & Tegethoff (2002, S. 57 ff.) Empfehlungen für die Gestaltung von Zielvereinbarungen.

Das mehrstufige Verfahren

VI.

1. Bewährung des mehrstufigen Evaluationsverfahrens

Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass sich das mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre (interne Evaluation, externe Evaluation, Umsetzung der Empfehlungen und Veröffentlichung) bewährt hat und einstufigen Verfahren vorgezogen werden sollte. Über die Bewährung des mehrstufigen Verfahrens berichten auch Brennan & Shah (2000), Brennan, Frazer,

Glanville, Kump, Staropoli, Sursock, Thune, Westerheijden & Williams (1998), *Europäische Kommission* (1995a und 1995b), *Europäische Kommission/Targeted Socio-Economic Research Program* (1998), *European Training Foundation* (2000), Frederiks, Westerheijden & Weusthof (1994), Thune & Kristoffersen (1999) und Vroeijenstijn (2000). Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass insbesondere für die Fachangehörigen Aufwand und Ertrag in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen.

2. Empfehlungen

Ranking

Ein Ranking der beteiligten Hochschulen sollte nicht in das Evaluationsverfahren implementiert werden, und es sollten alle Verfahrensbeteiligten darüber aufgeklärt werden, dass die Evaluation nicht auf ein Ranking hinausläuft. Auch Thune (1997) votiert aufgrund folgender Überlegungen gegen ein Ranking: „Institutions have different aims and objectives. Considering the diversity of institutions which exist within national higher education systems, it is important that quality assessment should assess the extent to which institutions actually achieve the aims and objectives which they set for themselves“ (S. 99). Vroeijenstijn (2000) begründet die ablehnende Haltung der VSNU gegenüber einem Ranking wie folgt: „It is the opinion of the VSNU that it is not a task of an external committee to rank. A committee has the task to provide profound insight into quality and to express its judgement as clearly as possible in such a way that misinterpretation is not possible ... Quality assessment is not a judgement of only one dimension. It is never a matter of yes/no. It is a matter of showing the outside world how quality is composed. It is to the reader, to the actor who is asking questions about quality, to decide which of the aspects has more weight. A student will look with other eyes to the quality chart of a programme than the future employer will do“ (S. 62 und S. 63; siehe auch Vroeijenstijn, 1995, S. 37).

Verknüpfung der Evaluationsergebnisse mit der Mittelvergabe

Die Mittelvergabe sollte entweder in keinem Fall an die Ergebnisse der Evaluation geknüpft sein, oder nur dann, wenn sowohl eine Erhöhung als auch eine Verringerung der Mittel vorgesehen sind. In der Literatur werden diesbezüglich sehr unterschiedliche Meinungen vertreten. Nach Burrows, Robson, Smith & Wright (2001) sollten „in exceptional cases where a university is, without good reason, unable or unwilling to correct deficiencies identified by the AAU, the Chair of the AAU Board should raise the matter with the NZVCC [New Zealand Vice-Chancellors' Committee].“ Die Hochschulrektorenkonferenz (2000, S. 16) unterscheidet bei dieser Frage zwischen Erst- und Folgeevaluationen: Dem Fach müsse nach dem ersten Evaluationszyklus zunächst die Chance gegeben werden, festgestellte Mängel in einem angemessenen Zeitraum zu beheben. Dagegen votiert Thune (1997, S. 99 und S. 100) gegen eine Verknüpfung von Mittelzuweisung und Evaluationsergebnissen.²⁷ Für Vroeijenstijn (1995,

S. 28, S. 29 und S. 37) darf die staatliche Seite keine direkten Konsequenzen aus den Ergebnissen ziehen. Das Follow-Up müsse in den Händen der Hochschulen verbleiben. Es gäbe nur zwei Gründe, die für eine direkte Verknüpfung von Ergebnissen der Qualitätsbewertung mit der Mittelvergabe sprechen: Die Qualitätsbewertung wird zum Zweck der Akkreditierung vorgenommen und die Teilnahme am Evaluationsverfahren ist von vornherein an die Mittelverteilung gekoppelt.

Verknüpfung mit der Evaluation von Forschung

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass bei der Evaluation von Studium und Lehre diejenigen Forschungsaktivitäten der Hochschullehrer/-innen berücksichtigt werden sollten, die relevant für Studium und Lehre sind (siehe Thune & Staropoli, 1997, S. 202). Bezogen auf die gemeinsame Evaluation von Studium und Lehre sowie Forschung sind die Meinungen – so zeigen die Ergebnisse unserer Studie sowie die Ausführungen in der Literatur – jedoch geteilt. Vroeijenstijn (1995, S. 27 und S. 28) empfiehlt, beide Bereiche getrennt zu evaluieren,²⁸ da Studium und Lehre gegenüber der Forschung an Gewicht verlieren würden, an die jeweiligen Peers jeweils unterschiedliche Anforderungen gestellt würden (Spezialistenwissen bei der Forschungsevaluation und Überblickswissen bei der Evaluation von Studium und Lehre), die Kommissionen sehr groß sein müssten und der Zeitaufwand erheblich wäre. Dagegen berichtet Westerheijden (1997, S. 409) aus einer Untersuchung zu den Forschungsevaluationen der VSNU, dass teilweise ein integrierter Ansatz gewünscht werde, da Probleme auftreten würden, wenn beide Verfahren zu Ergebnissen kommen, die nicht miteinander vereinbar sind. Hämäläinen, Pehu-voima & Wahlén (2001, S. 40) halten es für einen lohnenswerten Versuch, in die institutionelle Evaluation nicht nur Studium und Lehre, sondern auch andere Bereiche, wie Forschung und Verwaltung, einzubeziehen. Derart umfassende Evaluationen werden an der Universität Zürich flächendeckend durchgeführt (siehe dazu <http://www.unizh.ch/admin/organe/eva/verfahren/index.html>).

Verknüpfung mit der Akkreditierung

So lange in Deutschland nicht nur die Evaluation von Studium und Lehre, sondern auch die Akkreditierung auf Fachebene durchgeführt wird, sollten beide Verfahren insbesondere wegen ihres hohen Arbeitsaufwands nicht losgelöst voneinander durchgeführt werden. Eine größtmögliche inhaltliche (z. B. durch eine

gemeinsame, abgestimmte Datengrundlage bzw. die Einbeziehung der Evaluationsergebnisse in das Akkreditierungsverfahren) und zeitliche Koordination sollte angestrebt werden. Eventuell ließe sich ein Akkreditierungsverfahren verkürzen, wenn vorher eine Evaluation durchgeführt wird. Da bei den Evaluationsverfahren von Studium und Lehre der „improvement“-Funktion ein stärkeres Gewicht als der „accountability“-Funktion beigemessen werden sollte, sollte allerdings darauf geachtet werden, dass der Wert der Evaluationsverfahren durch eine Verzahnung mit den auf Transparenz und Kontrolle angelegten Akkreditierungsverfahren nicht beeinträchtigt wird (so ist bei-

spielsweise eine gemeinsame Vor-Ort-Begutachtung für beide Verfahren nur dann sinnvoll, wenn das Evaluationsverfahren in seiner Anlage stärker auf die Rechenschaftslegung ausgerichtet ist).

27 Nach Thune (1998) haben die Evaluationen in nur wenigen europäischen Ländern Konsequenzen für die Mittelzuweisung.

28 In den Niederlanden wird die Evaluation von Studium und Lehre getrennt von der Evaluation der Forschung durchgeführt (die Verfahren für die Evaluation der Forschung existieren seit 1993).

VII.

Zusammenfassung der Empfehlungen

Evaluationen im Bereich Studium und Lehre

Die Ergebnisse der Verfahrensanalyse von ZEvA und Nordverbund sowie die Ergebnisse aus europäischen Projekten und Initiativen zu den Verfahren in verschiedenen Ländern (Brennan & Shah, 2000; Brennan, Frazer, Glanville, Kump, Staropoli, Sursock, Thune, Westerheijden & Williams, 1998; *Europäische Kommission*, 1995a und 1995b; *Europäische Kommission/ Targeted Socio-Economic Research Program*, 1998; *European Training Foundation*, 2000; Frederiks, Westerheijden & Weusthof, 1994; Thune & Kristoffersen, 1999; Thune & Staropoli, 1997)²⁹ bestätigen dem mehrstufigen Verfahren mit interner und externer Evaluation sowie der Veröffentlichung alles in allem eine hohe Güte. Allerdings werden sowohl für die einzelnen Verfahrensschritte als auch für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse eine ganze Reihe von Empfehlungen und Vorschlägen geäußert, die auf die Verbesserung bestimmter Verfahrenselemente abzielen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse unserer Studie sowie den Ausführungen in der Literatur lassen sich die im Folgenden aufgeführten Thesen für ein erfolgreiches Evaluationsverfahren im Bereich Studium und Lehre aufstellen:

1. Die Angehörigen eines zu evaluierenden Faches sollten auf die Evaluation ausreichend vorbereitet sowie über Ziele und Folgen der Evaluation nachhaltig aufgeklärt werden. Dafür ist eine gute Betreuung und Unterstützung durch Ansprechpartner/-innen oder Evaluationsbeauftragte vor Ort bzw. Mitarbeiter/-innen der Evaluationseinrichtung notwendig. Den Fachangehörigen sollte zu Beginn der Evaluation bekannt sein, inwieweit finanzielle Unterstützungen für die Realisierung gutachterlicher Empfehlungen gewährt werden können.
2. Während der Phase der internen Evaluation ist eine breite Diskussion der Fachangehörigen unter Einbeziehung aller Statusgruppen anzustreben.
3. Während der internen Evaluation sollten Befragungen der Professor(inn)en, des wissenschaftlichen Mittelbaus, der Studierenden und der Absolvent-(inn)en durchgeführt werden. Dafür sollten die Evaluationseinrichtungen den Fächern einheitliche Befragungsinstrumente zur Verfügung stellen, die fach- und standortspezifisch modifiziert werden können. Bei den Befragungen ist allerdings abzuwägen, ob sie verpflichtend sein sollen, da Widerstände seitens der Fachangehörigen auftreten könnten.
4. Im Hinblick auf den Umfang und die Lesbarkeit des Reports erscheint es sinnvoll, bestimmte Schwerpunkte zu fokussieren, die entweder die Stärken und

Schwächen des Faches bei wichtigen Themen oder bestimmte übergreifende Themen zum Gegenstand haben (z. B. Internationalisierungsstrategien). Die Perspektiven der Studierenden und des wissenschaftlichen Mittelbaus sollten im Text erkennbar sein.

5. Um Problemen an den Hochschulen bei der Zusammenstellung und Abstimmung der Daten und Statistiken für den Selbstreport entgegenzuwirken, erscheint es sinnvoll, an jeder Hochschule zentrale Datenbanken einzurichten (siehe auch These 18).
6. 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. Im Rahmen der Vorbereitung sollten die Gutachter/-innen darüber aufgeklärt werden, dass die strukturellen Rahmenbedingungen eines Faches bzw. einer Hochschule bei der Begutachtung zu berücksichtigen sind und in welcher Höhe finanzielle Unterstützungen für die Realisierung von Empfehlungen gewährt werden können.
7. Die Fachangehörigen sollten auf die externe Evaluation durch Ansprechpartner/-innen oder Evaluationsbeauftragte vor Ort bzw. Mitarbeiter/-innen der Evaluationseinrichtung gut vorbereitet werden. In die vorbereitenden Treffen bzw. Gespräche sollten möglichst viele Personen einbezogen werden. Die Fachangehörigen sollten eingehend über die Ziele des Verfahrens aufgeklärt werden, um insbesondere Befürchtungen vor negativen Konsequenzen entgegenwirken zu können. Bereits im Vorfeld der Begehung sollte ein Austausch über die jeweiligen Erwartungen und Wünsche von Fachangehörigen und Gutachter(inne)n, der über die Evaluationseinrichtung zwischen beiden Gruppen organisiert wird, ermöglicht werden.
8. Der Vor-Ort-Besuch sollte pro Standort etwa anderthalb Tage dauern. Während der Begehung ist eine ausreichende Betreuung und Unterstützung aller Beteiligten wichtig. Die Gespräche, welche die Gutachter/-innen vor Ort führen, sollten nach Statusgruppen getrennt vorgenommen werden. Den Stärken, Schwächen und Entwicklungsperspektiven des Faches sollte in jedem Gespräch ausreichend Raum gegeben werden. Alle Gespräche sollten effektiv gestaltet werden.
9. Der Gutachterkommission sollte ein/-e Fachkollegin/Fachkollege aus dem Ausland angehören. Bei der Zusammensetzung der Gutachterkommission sollte darauf geachtet werden, dass sich die (wichtigen) Teilgebiete des evaluierten Faches in der Kommission widerspiegeln und die Gutachter/-innen den Stand der disziplinären Entwicklung des Faches repräsentieren. Auch sollten die Gutachter/-innen von außerhalb der evaluierten Hochschulen bzw. nicht aus den involvierten Bundesländern kommen. Der Frauenanteil in der Kommission sollte entgegen der bisherigen Praxis deutlich erhöht werden.
10. Entsprechend den Hauptfunktionen der Evaluationsverfahren, „improvement“ und „accountability“, sollten die Gutachter/-innen sowohl eine bewertende, als auch eine beratende Funktion im Verfahren ausüben, wobei die beratende Funktion überwiegen sollte.
11. Die Gutachter/-innen sollten eine Honorierung für ihre Gutachtertätigkeit erhalten, die über eine Aufwandsentschädigung hinausgeht.
12. Durch die Orientierung an einem vorgegebenen Muster sollte eine einheitliche Strukturierung der Gutachten angestrebt werden. Dies würde die Erstellung, Lesbarkeit und Vergleichbarkeit der Gutachten maßgeblich erleichtern. In den Gutachten sollten Stärken und Schwächen von Studium und Lehre – jeweils in thematische Schwerpunkte eingebunden – dargestellt werden. Die gutachterlichen Empfehlungen sollten nachvollziehbar an die Analyse und Bewertung der Stärken und Schwächen des Faches anschließen. Generell sollten die Empfehlungen in den Gutachten handlungsorientiert und präzise formuliert sowie gut operationalisierbar sein, um dem Fach die Erstellung der Zielvereinbarung bzw. eines Maßnahmenprogramms und die Umsetzung der Empfehlungen zu erleichtern. Auch sollten standortspezifische Besonderheiten im Hinblick auf realistische Umsetzungsmöglichkeiten berücksichtigt werden. In einer Zusammenfassung am Ende der Gutachten sollten alle Empfehlungen – nach Adressat und Umsetzungspriorität geordnet – aufgelistet werden.
13. Ein persönlicher Austausch über das Gutachten und die Konsequenzen der Empfehlungen zwischen Gutachter(inne)n, Fachangehörigen und Dekan(inn)en sowie Hochschulleitungen in Form einer Tagung oder Konferenz ist zu empfehlen.
14. Die Phase der Umsetzung sollte klar strukturiert und die Umsetzung der Evaluationsergebnisse gewährleistet sein. Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Maßnahmen sind eindeutig zu klären. Alle Beteiligten sollten sich um Effektivität bemühen. Die zu ergreifenden Maßnahmen sollten in einer Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung

und Fach verbindlich festgehalten werden, ihre Umsetzung sollte durch verantwortliche Qualitäts- bzw. Evaluationsbeauftragte oder Ansprechpartner/-innen vor Ort begleitet werden. Die ausbleibende Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen sollte Konsequenzen haben. Generell ist anzustreben, in der Hochschule bzw. in den Fächern (und dort insbesondere bei den Professor(inn)en) eine Kultur des Qualitätsbewusstseins zu entwickeln bzw. zu stärken.

15. Die Einbeziehung der Studierenden sollte in jeder Phase der Evaluation sichergestellt sein. Die Studierenden, die sich im Rahmen der Vor-Ort-Begutachtung an den Gesprächen mit den Gutachter(inne)n beteiligen, sollten einen Querschnitt der Studierenden im Fach repräsentieren.
16. Die Veröffentlichung zum Evaluationsverfahren sollte in gemeinsamer Verantwortung von Fachangehörigen und Evaluationseinrichtung in Abstimmung mit der Gutachterkommission liegen. Die Gutachten sollten in ihrer vollständigen Länge abgedruckt werden.
17. Ein Ranking der beteiligten Hochschulen sollte nicht in das Evaluationsverfahren implementiert werden. Alle Verfahrensbeteiligten sollten darüber aufgeklärt werden, dass die Evaluation nicht auf ein Ranking hinausläuft.
18. Die Evaluationsverfahren sollten mit anderen Instrumenten für die Qualitätssicherung und -verbesserung eng verzahnt werden. Beispielsweise erscheint die Einbeziehung von Lehrberichten sowie von Ergebnissen der Forschungsevaluation und der Akkreditierung in die Evaluationsverfahren von Studium und Lehre sinnvoll. Für die Daten und Statistiken, die jeweils benötigt werden, sollten zentrale Datenbanken an den Hochschulen eingerichtet werden.³⁰
19. Eine Folgeevaluation sollte sich thematisch und/oder in seinem Ablauf von der Erstevaluation unterscheiden, um Routine- und Ermüdungseffekte zu vermeiden. Wenn möglich, sollte die Folgeevaluation auf die Erstevaluation aufbauen, indem beispielsweise Unterlagen und Informationen erneut verwendet werden. Auch bei Folgeevaluationen sollte ein Vor-Ort-Besuch stattfinden, um den direkten Kontakt zwischen Gutachter(inne)n und Begutachteten zu ermöglichen. Der besondere Wert der Begehung liegt darin, dass die Gutachter/-innen intensiv nachfragen und auch Missständen, die auf persönlichen Konflikten beruhen, nachgehen können.

Die Analyse der Verfahren von ZEvA und Nordverbund für die Evaluation von Studium und Lehre zeigt eine Reihe von Optimierungsmöglichkeiten auf. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Verfahren für die Qualitätssicherung und -verbesserung einer regelmäßigen Qualitätsbewertung zu unterziehen: „One thing is for sure, one never can say that a system for external quality assessment is finished. It always can be improved and it has always to be changed for keeping the academic world alert and to prevent quality assessment becoming a ritual dance“ (Vroeijenstijn, 2000, S. 66; siehe auch European Training Foundation, S. 24; Vroeijenstijn, 1995, S. 38; Wissenschaftsrat, 1996, S. 37).

29 Ein Überblick über die verschiedenen Projekte findet sich bei Mittag, Bornmann & Daniel (im Druck).

30 Diese Datenbanken könnten auch für die internen Berichtssysteme und Planungsprozesse der Hochschulen eingesetzt werden. Eine Abstimmung der Datenbanksysteme zwischen den Hochschulen würde gegenseitige Vergleiche ermöglichen.

VIII.

Literatur

- Anderson**, Donald Stuart, **Johnson**, Richard & **Milligan**, Bruce (2000). *Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education: An Assessment of Australian and International Practice*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Baldwin**, Wendy & **McCardle**, Peggy (1996). Peer Review at NIH in the 21st Century. *FASEB Journal*, 10, S. 1.563-1.568.
- Barz**, Andreas, **Carstensen**, Doris & **Reissert**, Reiner (1997). *Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung – Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis* (Arbeitspapiere Nr. 13). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS)/Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).
- Becker-Richter**, Marion, **Habel**, Edna, **Rinke**, Bernhard & **Tegethoff**, Hans Georg (2002). *Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren – Methoden – Erfahrungen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bjørnkilde**, Thomas & **Bason**, Christian (2000). *Meta Evaluation of the Evaluations of Higher Education in Denmark*. Paper for Case-study Session at the 4th EES Conference in Lausanne, October 12-14 2000.
- Brennan**, John (2001). Quality Management, Power and Values in European Higher Education. *Higher Education: Handbook of Theory & Research*, 16, S. 119-145.
- 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, **Shah**, Tarla & **Williams**, Ruth (1996). *Quality Assessment and Quality Improvement: An Analysis of the Recommendations Made by HEFCE Assessors* (Higher Education Funding Council, M 19/96). London: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- 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.
- Burrows**, John, **Robson**, Alan, **Smith**, Graham H. & **Wright**, Sue (2001). *Report of a Review of New Zealand Universities Academic Audit Unit*. [Online]. URL: http://www.aau.ac.nz/report_review.shtml (Januar 2003).
- Centre for Higher Education Research & Information**, CHERI (Hrsg.). (1998). *A Legislative Review and Needs Analysis of Developments in Central and Eastern Europe*. Phare Multi-Country Programme in Higher Education, ZZ-95.20 Quality Assurance in Higher Education. London: CHERI.
- Daniel**, Hans-Dieter (2001). *Wissenschaftsevaluation. Neuere Entwicklungen und heutiger Stand der Forschungs- und Hochschulevaluation in ausgewählten Ländern* (CEST, 2002/2). Bern: Center for Science and Technology Studies (CEST).
- Dill**, David D. (2000). Designing Academic Audit: lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*, 6 (3), S. 187-207.
- Europäische Kommission** (Hrsg.). (1995a). *Europäisches Pilotprojekt zur Evaluierung der Qualität der Hochschulbildung*. Brüssel: Europäische Kommission/Sokrates.
- Europäische Kommission** (Hrsg.). (1995b). *Qualitätssicherung und Bewertung des Hochschulwesens in Europa*. Brüssel: Europäische Kommission/Sokrates.
- Europäische Kommission/Targeted Socio-Economic Research Program**, TSER (Hrsg.). (1998). *EVALUE – Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*. Luxemburg: Europäische Kommission.
- 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.

- Fischer-Bluhm**, Karin (2002). Zielvereinbarungen als „Follow up“ der Evaluation von Studium und Lehre im Nordverbund. In Hochschulrektorenkonferenz, HRK (Hrsg.), *Evaluation, was nun? Erfahrungen mit der Umsetzung von Evaluationsergebnissen* (Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2002, S. 83-91). Bonn: HRK, Projekt Qualitätssicherung.
- Fischer-Bluhm**, Karin, **Mittag**, Sandra, **Sundermann**, Elisabeth, **Buß**, Sonja, **Habel**, Edna & **Winter**, Martin (2001). Hochschulevaluation. Zu Einheit und Vielfalt in der Evaluation von Studium und Lehre – Bericht des Arbeitskreises Hochschulevaluation. Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V., DeGEval (Hrsg.), *Evaluation – Reformmotor oder Reformbremse?* (S. 51-79). Köln: DeGEval.
- Franke**, Sigbrit (2002). From Audit to Assessment: a national perspective on an international issue. *Quality in Higher Education*, 8 (1), S. 23-28.
- 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.
- Hämäläinen**, Kauko, **Pehu-Voima**, Satu & **Wahlén**, Stefan (2001). *Institutional Evaluations in Europe* (ENQA Workshop Reports 1). Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- Hochschulrektorenkonferenz**, HRK (Hrsg.). (1995). *Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre*. Entschließung des 176. Plenums der HRK vom 3. Juli 1995. Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz**, HRK (Hrsg.). (1998). *Evaluation. Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen* (Dokumente & Informationen, 1/1998). Bonn: HRK, Projekt Qualitätssicherung.
- Hochschulrektorenkonferenz**, HRK (Hrsg.). (2000). *Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium* (Dokumente & Informationen, 2/2000). Bonn: HRK, Projekt Qualitätssicherung.
- Huitema**, Dave, **Jeliazkova**, Margarita & **Westerheijden**, Don F. (2002). Phases, levels and circles in policy development: the cases of higher education and environmental quality assurance. *Higher Education Policy*, 15 (2), S. 197-215.
- Knight**, Jane & **Wit**, Hans de (1999). Reflections on Using IQR. In Organisation for Economic Co-Operation and Development, OECD (Hrsg.), *Quality and Internationalisation in Higher Education* (Kapitel 10, S. 195 -206). Paris: OECD.
- Kristoffersen**, Dorte, **Sursock**, Andrée & **Westerheijden**, Don F. (1998). *Quality Assurance in Higher Education – Manual of Quality Assurance: Procedures and Practice*. Torino: European Training Foundation.
- Michl**, Werner (Hrsg.). (1999). *Evaluation und Lehrbericht – Empfehlungen für Studiendekane*. Augsburg: ZIEL.
- Mittag**, Sandra, **Bornmann**, Lutz & **Daniel**, Hans-Dieter (im Druck). Mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre – Eine Zwischenbilanz europäischer Erfahrungen. In Stefanie Schwarz & Ulrich Teichler (Hrsg.), *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung* (S. 189-212). Frankfurt: Campus.
- Mittag**, Sandra, **Bornmann**, Lutz & **Daniel**, Hans-Dieter (2003). *Evaluationen von Studium und Lehre an Hochschulen – Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren*. Münster: Waxmann.
- Präsident der Universität Hannover** (Hrsg.). (2000). *Lehrbericht 1999/2000*. Hannover: Universität Hannover.
- Reissert**, Reiner (2002). Reform der Studienfachevaluation. In Thomas Reil & Martin Winter (Hrsg.), *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis* (S. 39-47). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (HRK).
- Richter**, Roland (2002). *Qualitätsevaluation und Landesplanung im Hochschulwesen der Niederlande*. Bochum: Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen.
- Sandfuchs**, Gabriele & **Stewart**, Gerdi (2002). *Lehrberichte an Bayerischen Universitäten*. (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Nr. 60). Nördlingen: Steinmeier.

- Scheele**, Jacob P., **Maassen**, Peter A. M. & **Westerheijden**, Don F. (Hrsg.). (1998). *To be continued: Follow-up of Quality Assurance in Higher Education*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Smith**, Richard (1988). Glimpses of the National Institutes of Health II. Review Systems and Evaluation. *British Medical Journal*, 296, S. 691-695.
- Stensaker**, Björn (1998). Assessing the Assessors: a comparative Study. *Quality Assurance in Education*, 6 (4), S. 205-211.
- Stensaker**, Björn (1999a). External Quality Auditing in Sweden: Are Departments Affected? *Higher Education Quarterly*, 53 (4), S. 353-368.
- Stensaker**, Björn (1999b). User Surveys in External Assessments: problems and prospects. *Quality in Higher Education*, 5 (3), S. 255-264.
- Thune**, Christian (1997). The Balance between Accountability and Improvement: The Danish Experience. In John Brennan, Peter de Vries & Ruth Williams (Hrsg.), *Standards and Quality in Higher Education* (Higher Education Policy Series 37, S. 87-103). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Thune**, Christian (1998). *Evaluation of European Higher Education: A Status Report. Prepared for the European Commission, DG XXII by The Centre for Quality Assurance and Evaluation in Higher Education, Denmark, in Cooperation with Comité National d'Evaluation, France*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- 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.
- Thune**, Christian & **Staropoli**, André (1997). The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education. In John Brennan, Peter de Vries & Ruth Williams, (Hrsg.), *Standards and Quality in Higher Education* (Higher Education Policy Series, 37, S. 198-204). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Verbund Norddeutscher Universitäten** (Hrsg.). (1999). *Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geowissenschaften* (Verbund-Materialien, Band 4). Hamburg: Verbund Norddeutscher Universitäten.
- Verbund Norddeutscher Universitäten** (Hrsg.). (2000). *Zielvereinbarungen als „Follow up“ der Evaluation von Studium und Lehre* (Verbund-Materialien, Band 6). Hamburg: Verbund Norddeutscher Universitäten.
- Vroeijenstijn**, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education* (Higher Education Policy Series, 30). London/Bristol: Jessica Kingsley Publishers.
- 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.
- VSNU** (Vereniging van Nederlandse Universiteiten, Hrsg.). (1999). *Quality Assessment Made to Measure: Protocol for External Assessment of Educational Programmes 2000-2005*. Utrecht: VSNU.
- Westerheijden**, Don F. (1997). A solid base for decisions. Use of the VSNU research evaluations in Dutch universities. *Higher Education*, 33 (4), S. 397-413.
- Wissenschaftsrat**, WR (Hrsg.). (1996). *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre durch Evaluation*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Woodhouse**, David (2000). Academic Audit in New Zealand. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 6 (1), S. 87-95.
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover**, ZEvA (Hrsg.). (1999). *Leitfaden zur Peer-review*. Hannover: ZEvA.
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover**, ZEvA (Hrsg.). (2000). *Methoden und Materialien zur systematischen und flächendeckenden Evaluation*. *Handbuch 2000 zur Evaluation von Lehre und Studium* (Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“, 15/00). Hannover: ZEvA.

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, ZEvA (Hrsg.). (2002). *Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Methoden und Materialien für Erst- und Folgeevaluationen. Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium* (Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“, 31/02). Hannover: ZEvA.

IX.

Autoren

Lutz Bornmann und Sandra Mittag sind wissenschaftliche Mitarbeitende am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I) der Universität Kassel. Hans-Dieter Daniel hat an der ETH Zürich die

Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung inne und leitet die Evaluationsstelle der Universität Zürich.

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel

Universität Zürich
Evaluationsstelle
Künstlergasse 15
CH-8001 Zürich
E-Mail: daniel@evaluation.unizh.ch

Lutz Bornmann, Sandra Mittag

Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung (WZ1)
Universität Kassel
Mönchebergstr. 17
D-34109 Kassel
E-Mail: bornmann@hochschulforschung.uni-kassel.de,
mittag@hochschulforschung.uni-kassel.de

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
E-Mail: mail@stifterverband.de
Internet: www.stifterverband.de