

## Evaluation der Lehre als Teil der Qualitätssicherung

Die TU Berlin hat mit dem Wintersemester 2001/2 einen neuerlichen Schritt zu einer umfassenden Evaluation der Lehre gestartet, dieses Mal unter Einschluss externer Evaluation und damit nicht länger begrenzt auf unterschiedliche Praktiken interner Evaluation. Der unmittelbare Anstoß dazu resultiert aus den Hochschulverträgen mit dem Senat von Berlin für die Jahre 2003 bis 2005, der für die Hochschulen Planungssicherheit in Form einer verlässlichen Finanzierung gewährleisten soll. Die TUB hat sich darin u.a. verpflichtet, bis zum Jahre 2005 so viele Studiengänge evaluieren zu lassen, dass 90% ihrer Studierenden davon erfasst werden.

Bevor nun lustlose Pflichterfüllung und mehr oder weniger routinierte Erledigung durch einzelnen Auserwählte oder dazu Verpflichtete in den gerade neu konstituierten Fakultäten um sich greift, dürfte es sich lohnen, noch einmal über Sinn und Segen der unvermeidlichen Aktivitäten und die eigene Betroffenheit und mögliche Beteiligung nachzudenken. Unabdingbar ist dabei die Klärung, was mit der Evaluation eigentlich beabsichtigt ist oder sein kann. Dieses soll hier themenhaft in einigen Punkten erörtert werden:

### 1. LEHREVALUATION IST (EIN) MITTEL ZUM ZWECK

Der mit Lehrevaluationen verbundene Aufwand und die Tatsache, dass derartige Maßnahmen den eigentlich Betroffenen zumeist von außen angedient werden, verstellen häufig den Blick dafür, dass Evaluationen nicht um ihrer selbst willen durchgeführt werden, sondern bestimmten Zwecken dienen. Nur insoweit sie in effizienter Weise entsprechend definierte Ziele erfüllen, machen sie Sinn und rechtfertigen den Aufwand. Welches Ziel bzw. welche Ziele verfolgt werden sollen, hängt von unterschiedlichen Akteuren und Interessen ab. Der Zweck von Lehrevaluationen könnte zwar in einer möglichst adäquaten Zustandsbeschreibung im Rahmen von Rechenschaftslegung bestehen, doch als vorrangiges Ziel hat sich die Verbesserung der Lehre bzw. im weiteren Sinne der Studiensituation als konsensfähig erwiesen. Darüber, was Verbesserung sein bzw. was zu ihr beitragen kann und wie in diesem Zusammenhang Evaluationsergebnisse einzuschätzen sind, bedarf es zwischen den Beteiligten dann erneuter Klärung.

Zunehmend werden Lehrevaluationen aber auch in den Dienst anderer Ziele gestellt, wie Ressourcenzuwendung und -steuerung, Akkreditierung, Qualitätsbewertung und Ranking. So wird in Großbritannien seit Jahren ein Teil der den Hochschulen zugewiesenen Finanzmittel auf der Basis externer Evaluationen von Forschung und von Lehre ermittelt. Im Falle der Lehre werden die Bewertungen von Studiengängen mittels einer Vierer-Skala in 6 Kategorien durchgeführt. Die dabei erreichte und

öffentlich gemachte Punktzahl in den einzelnen Studiengängen (maximal 24) trägt dabei gleichzeitig zu einem Ranking der Studienangebote und der Hochschulen bei.

Zunehmend leistungsbezogene Mittelzuwendung an die Hochschulen und Mittelverteilung in den Hochschulen in Berlin lässt erwarten, dass die jetzt gestartete Runde der Lehrevaluation an der TUB nicht nur auf die Verbesserung der Lehre und der Studiensituation zielt, sondern auch als Basis von Ressourcensteuerung dienen soll. Eine eindeutige Klärung vorab wäre wünschenswert, denn:

### Modularisierung von Studiengängen - Sonderveranstaltung -

Mittwoch, 5.12.2001, 14 s.t. - 17 Uhr  
TU-Hauptgebäude H 2037

Referent: Günter Heitmann

### 2. EVALUATIONSGESTALTUNG UND -DURCHFÜHRUNG SIND VON DEN GEWÄHLTEN ZWECKEN ABHÄNGIG.

Diese triviale Tatsache sei hier deswegen in Erinnerung gerufen, weil damit nicht nur die methodische Ausgestaltung der Evaluation und die Auswertung, sondern auch die Art der Einbeziehung der verschiedenen Betroffenen und Beteiligten verbunden ist. Auch sollte fairerweise allen Beteiligten klar sein, inwieweit Evaluationen unterschiedlichen Zwecken dienen. Wie die noch immer nicht abgeschlossene und für Personalzuweisung relevante Diskussion über Lehrleistungskriterien an der TUB gezeigt hat, erweist es sich als äußerst schwierig, sich auf objektivierbare und vergleichbare Daten der Lehrleistung zu verständigen. Sollten neben quantitativen Daten dazu auch qualitative Befunde der Lehrevaluationen herangezogen werden, müsste vorher bekannt sein, welche Ergebnisse dazu benutzt werden sollen.

Soweit die Verbesserung der "Qualität der Lehre" bei der Evaluation der Studiengänge im Mittelpunkt steht, tritt der Anspruch an die methodisch abgesicherte Gewinnung valider und vergleichbarer quantitativer Daten eher in den Hintergrund zugunsten der gemeinsamen Festlegung der für die Studiensituation und das Lehren und Lernen als relevant angesehenen Kriterien, der Verständigung über Bewertungsmaßstäbe und der Diskussion über die zumeist qualitativen Ergebnisse und insbesondere den daraus zu ziehenden Konsequenzen, denn:

### 3. LEHREVALUATION MIT DEM ZIEL DER VERBESSERUNG DER STUDIENSITUATION MUSS PROZESSORIENTIERT ANGELEGT SEIN UND MÖGLICHST VIELE BETROFFENE BETEILIGEN.

### Evaluation an der TUB - eine kleine Historie

Die Evaluation der Lehre in vielfältigen Formen und mit oft geringen Konsequenzen gehört schon seit längerem zu den Mitteln, mit denen sich Hochschulen, Lehrende und Lernende Rechenschaft über die "Qualität der Lehre" abzulegen versuchen. Die TU Berlin zählte einmal selber zu den Vorreitern dieser Entwicklung, als sie im Sommersemester 1990 eine dann über vier Semester ausgedehnte umfassende und von zentraler Universitätsebene gestützte Evaluation von Lehrveranstaltungen begann. Dafür wurden eigens Mittel bereitgestellt und sozialwissenschaftlich abgesicherte standardisierte Fragebögen entwickelt und erprobt und der notwendige Auswertungsprozess für große Datenmengen organisiert. Nach dem mehrsemestrigen Testlauf wurde das so entwickelte Instrumentarium der weiteren Nutzung durch die Fachbereiche anheimgegeben. Ergebnis: allgemeines Desinteresse, im günstigsten Falle Zurückweisung nach heftiger Kritik. Diese gipfelte in der Feststellung, "Qualität der Lehre" könne nur höchst begrenzt in der Beurteilung von Lehrveranstaltungen und Lehrenden durch Studierende ihren Ausdruck finden. Da im übrigen wohl auch die Hoffnung auf die Verbesserungsfähigkeit einer als verbesserungsbedürftig erkannten Lehre nur gering ausgeprägt war, negative Sanktionen schon gar nicht in Erwägung gezogen wurden, wandte man sich dem "positiven Denken" zu und schuf den "Champion der Lehre". Dieser Ehrentitel zielt auf Vorbildwirkung, ließe sich aber auch noch ausbauen in Richtung: (auch Lehr-) Leistung muss sich wieder lohnen. Doch die Breitenwirkung dürfte gering bleiben.

Lehrevaluation, auch an der TU Berlin, konzentrierte sich unterdessen auf andere Schwerpunkte. Nicht die einzelne Lehrveranstaltung samt Anbietende, sondern einzelne Studiengänge mit ihrem jeweiligen Umfeld wurden ins Visier genommen. Mit einem an der FU Berlin entwickelten und dort erprobten Konzept wurden ab Mitte der 90er Jahre über mehrere Semester hinweg mehr als 30 TU-Studiengänge evaluiert. Während an anderen deutschen Hochschulen bzw. in einzelnen Bundesländern (Niedersachsen), einem EU-Pilotprojekt folgend, bereits das international gängige Modell (Niederlande, Großbritannien, Dänemark, Schweden) der Kombination von interner und externer Evaluation angewandt wurde, beließ es die TUB bei internen Evaluationen. So wie es im Rückblick scheint, haben sie hauptsächlich zur Methodendiskussion über die Angemessenheit des Verfahrens und die Validität der auf diese Weise erzielten Ergebnisse, im Verein mit den sogenannten Lehrberichten bestenfalls zur Anreicherung präsidialer Rechenschaftsberichte geführt, nicht aber zu nachhaltigen Veränderungen der Studiensituation.

Inzwischen sind auch an der TUB bereits etliche externe Evaluationen gelaufen, teilweise im Zuge externer Ranking-Verfahren ohne Peer-Besuche, teilweise vom Wissenschaftsrat koordiniert und oft hochschulübergreifend angelegt. Zu nennen sind hier u.a. Chemie, Physik, Informatik, Geowissenschaften, Bauingenieurwesen ... Die über die jeweilige Fakultät hinausgehende Publizistik und die Diskussion über die Erfahrungen mit solchen Evaluationen an der TU hält sich indessen sehr in Grenzen. Wie nun könnte der neuerliche Anlauf zu besseren Ergebnissen führen? Nach aller bisheriger Kenntnis kann externe Evaluation allein in dieser Hinsicht bereits einen wichtigen Beitrag leisten, weil oft schon in Vorbereitung einer externen Begutachtung Mängel beseitigt wurden. Doch zusätzliche Maßnahmen sind erforderlich.

Bisherige Evaluationen haben oft auch deswegen zu wenig Konsequenzen geführt, weil sie Lehrenden und Lernenden bzw. den jeweiligen Fachbereichen von außen abgefordert wurden und die Ziele nicht klar waren bzw. der Verdacht nicht auszüräumen war, dass nicht an Verbesserung der Lehre, sondern an Mitteleinsparung, zumindest aber an Effektivitätssteigerung gedacht war. Letzteres muss sich nicht prinzipiell gegenseitig ausschließen, bestimmt aber doch hochgradig das Klima und die Herangehensweise. Oft wurden so eher Desinteresse oder passiver Widerstand geschürt als gemeinsames Handeln eingeleitet.

Zwar ist auch denkbar, durch gezielte Maßnahmen von außen (z.B. Anreize, Sanktionen, Zielvereinbarungen) Veränderungen anzustoßen, die Umsetzung bleibt gleichwohl Sache der im engeren Sinne beteiligten Lehrenden und Lernenden. Wirksamer ist es da schon, wenn diese Beteiligten Evaluation und anschließende Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen zu ihrer eigenen, kontinuierlich verfolgten Sache machen und möglichst viele Akteure einbezogen werden.

Um zu verhindern, dass selbst bei reger Beteiligung an internen Evaluationen eine gewisse Betriebsblindheit zu nur wenig kritischer Bewertung gelangt und Konsequenzen ausbleiben, hat sich die Beteiligung externer Gutachter und die Formalisierung des Prozesses in mehrere Phasen als hilfreich erwiesen: Interne Evaluation, externe Evaluation, Festlegung von Veränderungsmaßnahmen, Umsetzung der Maßnahmen und schließlich eine interne Überprüfung der erreichten Ergebnisse bzw. eine neuerliche Evaluation von außen.

Die in den Niederlanden seit Ende der achtziger Jahre nach diesem Schema durchgeführten, alle Fächer und Hochschulen abdeckenden und periodisch wiederkehrenden Evaluationen haben gezeigt, dass bereits durch die Selbstevaluation in Vorbereitung einer Fremdevaluation erhebliche Veränderungsprozesse eingeleitet wurden. Die Evaluation von außen durch nicht von der Hochschule selbst gewählte, sondern von einer der beiden niederländischen Hochschulvereinigungen bestimmte Peers haben auch dazu geführt, dass im Hinblick auf zu erwartende Anhörungen unterschiedlicher Beteiligungsgruppen (Lehrende, Lernende, Instituts- und Fakultätsleitungen, technisches und verwaltendes Personal, Forschungsgruppen) diese schon umfassend in den Prozess der Selbstevaluation einbezogen wurden.

Die inzwischen auch in Deutschland von unterschiedlichen Institutionen oder Hochschulnetzwerken (u.a. ZEVA, HIS, CHE) durchgeführten Evaluationen folgen weitgehend diesem Prozessablauf, wobei sich unterschiedliche Formen der Bestimmung und Bestellung externer Evaluatoren herausgebildet haben. Einige Hochschulen in Deutschland haben sich inzwischen in nationalen oder grenzüberschreitenden Netzwerken organisiert (z.B. Nordverbund, der TU Benchmarking-Club, IDEA, CLUSTER), um neben anderen gemeinsamen Zielen auch unterschiedliche Formen der Qualitätsbewertung und Qualitätssicherung gemeinsam zu organisieren und auch nach außen zu dokumentieren. Dieses verweist darauf, dass immer häufiger Lehrevaluation nicht länger als isolierte Maßnahme betrieben wird, anders gesagt:

#### **4. LEHREVALUATION SOLLTE ALS TEIL EINER UMFASSENDEN QUALITÄTSSICHERUNG UND KONTINUIERLICHEN QUALITÄTSENTWICKLUNG VERSTANDEN UND ANGELEGT WERDEN.**

Mit dem wachsenden Einzug ökonomischen Kalküls in die Finanzierung und das Betreiben von Hochschulen bestimmen

Effizienzkriterien verstärkt den universitären Alltag. Damit die Forderung nach "value for money" nicht durch ein mit der gesetzlich garantierten Hochschulautonomie schwer zu vereinbarendes Netz erhöhter staatlicher Kontrolle eingelöst werden muss, hat man die Hochschulen für ihre Aufgabe, Mangelverwaltung mit Effizienzsteigerung zu verbinden und gleichzeitig möglichst noch die Qualität zu steigern, kurzerhand mit Globalhaushalten beglückt und ihnen mehr Autonomie zur Budgetgestaltung und -bewirtschaftung eingeräumt. Zum Konzept zunehmend indirekter Steuerung gehört nicht nur, dass die Hochschulen verstärkt selber entscheiden können, wofür sie im Rahmen von Globalhaushalten ihre Finanzmittel einsetzen wollen, sondern auch, dass bestimmte Leistungs- und Qualitätskriterien eingelöst werden müssen. Um dieses zu gewährleisten, wird Qualitätsorientierung nicht länger stillschweigend als implizites Element akademischer Aufgabenerfüllung in Forschung, Lehre und Dienstleistung betrachtet, sondern als explizites Ziel vorgegeben und in Verträgen festgehalten. Von den Hochschulen wird erwartet,

### **Erfahrungsaustausch zur Lehrpraxis für Anfänger/innen und Fortgeschrittene (Open Space)**

Lehrende benötigen auch manchmal ad hoc Tipps und Strategien, wie sie mit schwierigen Lehr-Lern-Situationen umgehen können. Dies kann von vorneherein in einem langfristig geplanten Programm nicht immer vorhergesehen und aufgegriffen werden. Daher wird regelmäßig einmal pro Semester eine offene Veranstaltungsform angeboten, in der die Lehrenden bestimmen, um welche didaktischen Fragestellungen und Inhalte es gehen soll. Wir haben das Selbstorganisationsprinzip "Open Space"\* für Großgruppen gewählt, um dem in unseren Seminaren vielfach geäußerten Wunsch nach Erfahrungsaustausch und Bearbeitung individueller Themen und Probleme in der Lehre Raum und Rahmen zu geben.

Das eintägige Open-Space-Seminar sieht als Rahmenprogramm vor:

- ♦ Einführung in open space, Vorgehensweise und Zeitplan,
- ♦ Vorstellungsrunde, Themensammlung und Gruppenbildung,
- ♦ thematische Arbeitsgruppen, die von uns ggf. mit Material, Rat und Tat unterstützt werden,
- ♦ Präsentationen der AG-Ergebnisse, Diskussion und Erfahrungsaustausch.

**Zeit:** Freitag, 14. Dezember, 9-17 h  
**Ort:** Hoehchst-Haus, Raum 528  
**Moderation:** Petra Jordan, Monika Rummler

Anmeldung bitte an [wb@zek.tu-berlin.de](mailto:wb@zek.tu-berlin.de) oder Tel. 314-24030

dass sie ein Qualitätssicherungssystem einführen und dass sie "Qualität" kontinuierlich evaluieren und weiterentwickeln.

Lehrevaluation wird in diesem Kontext nur als ein Element der Qualitätssicherung verstanden, sollte aber selber bereits mit vielfältigen Methoden auf unterschiedliche Aspekte der "Lehre" eingehen. Neben statistischen Daten werden Bewertungen der Studiengänge und der Studiensituation ebenso einzubeziehen sein wie Umfragen zu Lehrveranstaltungen unter Studierenden, aber auch Lehrenden. Während im Rahmen von Qualitätsbewertung Stärken-Schwächen-Analysen eine besondere Rolle spielen, wird im Rahmen von Akkreditierungsevaluationen verstärkt Ergebnisbewertung angestrebt: Für die im letzteren Fall notwendige ja-nein-Entscheidung, ob mit einem Studiengang ein bestimmter Mindeststandard der Absolventenqualifikation erreicht wird, ist weniger wichtig, was an gutem

Willen und faktischem In-put (z.B. Semesterwochenstunden in bestimmten Fächern oder viele Prüfungen) aufgeboden, sondern was tatsächlich als Ergebnis erreicht wird. Eine derartige Ergebnisbewertung (outcome-assessment) wird an ganz unterschiedlichen Dokumenten festgemacht: studentische Projekt- und Diplomarbeiten, Lernportfolios, Auswertungen von Prüfungsdaten und -erfahrungen, Befragungen von Absolventen und Beschäftigten. (Bei den nach wie vor einbezogenen Inputdaten ist inzwischen auch der Nachweis eines vorhandenen Qualitätsmanagements zu erbringen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Frage eine Rolle, ob systematisch eine Qualifizierung des eigenen Lehrpersonals stattfindet.) Externe Evaluationen im Rahmen von Qualitätsbewertung oder Akkreditierung sind zeit- und kostenaufwendig. Allein schon deswegen können sie nur in größeren Intervallen (meistens im Abstand von 5 bis 6 Jahren) durchgeführt werden. Da aber andererseits sichergestellt werden soll, dass z.B. der akkreditierte Ausbildungsstandard auch in der Zwischenzeit nicht verloren geht, sondern eher noch verbessert wird, fordert man bei entsprechenden Evaluationen zunehmend den Nachweis, dass ein Qualitätssicherungssystem aufgebaut wurde.

In anderen Worten: Es muss eine Struktur vorhanden sein, mit der kontinuierlich relevante Daten erhoben sowie Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt werden und planvoll und nachweisbar Qualitätsmanagement stattfindet. Diese Vorkehrungen sollen sichern, dass Aufwand und Nutzen der Evaluationen in angemessenem Verhältnis stehen und Institute oder Fakultäten nicht periodisch durch wiederkehrende Evaluationsaktivitäten lahmgelegt werden, wie dieses zum Teil in Großbritannien geschehen ist, wo einige Studiengänge in kurzer Zeit bis zu 4 Evaluationen für unterschiedliche Zwecke über sich ergehen lassen mussten. Im Hinblick auf diese Erfahrungen dürfte es nützlich sein, auch an der TU Berlin den Zusammenhang von Lehrevaluationen, Stärken-Schwächen-Analysen im Rahmen von Zielvereinbarungen, Datenerhebungen im Kontext von Lehrberichten und lehrleistungsbezogenen Ressourcenverteilungen, Evaluationen im Zusammenhang von Akkreditierungsverfahren und der Qualitätssicherung einschließenden Hochschulentwicklungsplanung zu bedenken und abzustimmen. Allerdings:

#### **5. WAS IM RAHMEN VON QUALITÄTSSICHERUNG "QUALITÄT" BEDEUTET, BESTIMMT SICH UNTERSCHIEDLICH.**

Entgegen dem Alltagsverständnis meint Qualitätssicherung in dieser Verwendung nicht, eine bestimmte vorhandene oder vermeintlich vorhandene "Qualität" zu bewahren, sondern über eine Struktur des Qualitätsmanagements und über Daten und Methoden zu verfügen, die es als sehr wahrscheinlich erwarten lassen, dass eine bestimmte Qualität (von Prozessen oder Produkten, oder in diesem Falle eben der universitären Lehre) dauerhaft gesichert ist. Deshalb haben auch Universitäten einzeln bereits begonnen, aus Industrie- und Dienstleistungsunternehmen bekannte Konzepte der Qualitätssicherung wie die Norm ISO 9000 oder TQM (Total Quality Management) auf ihre eigenen Prozesse zu übertragen und sich das Vorhandensein eines Qualitätsmanagements zertifizieren zu lassen.

Was im Rahmen von Qualitätssicherung und bezogen auf einzelne Dimensionen "Qualität" substantiell bedeutet, definiert sich ganz unterschiedlich, etwa

- ♦ als verbindlich von außen gesetzter Standard wie z.B. bei der Akkreditierung,
- ♦ als orientierender komparativer Standard wie beim Benchmarking,
- ♦ als selbstgesetzte und womöglich die allgemeine Norm erwei-

ternde oder übersteigende Zielsetzung wie beim Streben nach Exzellenz oder nach Gütesiegeln,

♦ als Vereinbarung mit Kunden über die Erbringung bestimmter Produkt- oder Dienstleistungseigenschaften, um nur einige zu nennen. Unabdingbar ist, dass die Beteiligten sich über die jeweils anzustrebende "Qualität" und sie abbildende Indikatoren klar sind und sich Rechenschaft darüber ablegen, ob diese mit den eingesetzten Mitteln auch erreicht wurde oder wahrscheinlich erreicht wird. Im Falle der Hochschullehre wird man sich bei der Definition von Qualitätszielen kaum darauf beschränken können, nur quantitative zu nennen wie beispielsweise eine hohe Erfolgsquote. Vielmehr wird die angestrebte Qualifikation der Absolventen schon genauer definiert und zum Kriterium für Qualitätserreichung erhoben werden müssen. Letztlich wird in dem so entstehenden Rahmen auch der einzelne Studierende sein eigenes Qualitätsziel definieren und sich über dessen Einlösung klar werden müssen, da im Gegensatz zu vielen anderen Herstellungsprozessen das "Produkt" oder die spezifische Qualität der erworbenen Qualifikation erst im Zusammenwirken mit den Lernenden entsteht. Die Ermittlung der Zufriedenheit von Studierenden, hier gewissermaßen als "Kunden" verstanden, mit ihrer Studiensituation reicht in der Regel nicht aus, obwohl dessen Ausmaß ein Indikator unter mehreren für Stärken und Schwächen eines Studiengangs oder der Lehre sein kann.

**6. AUCH KLEINE (EVALUATIONS-)MAßNAHMEN KÖNNEN ZUR VERBESSERUNG DER "QUALITÄT DER LEHRE" BEITRAGEN.**

Last but not least: Der große Aufwand von Lehrevaluationen in ihren verschiedenen Varianten und ihr oft dürftiger Effekt hinsichtlich positiver Veränderungen legt die Frage nahe, ob nicht auch mit anderen Mitteln eine vielleicht schon hinreichende, zumindest eine für Studierende schneller spürbare Verbesserung ihrer Studiensituation oder einzelner Lehrveranstaltungen zu erzielen ist. Lassen wir in diesem Zusammenhang einmal beiseite, dass in diesen Zeiten für Studierende in vielen Fakultäten der TUB eine erhebliche Verbesserung allein dadurch entstehen könnte, dass durch Wiederbesetzung von Assistentenstellen Lehrangebot und Betreuung gesichert oder erweitert werden könnten, kann mit Bezug auf das vorhandene Lehrangebot bereits eine Hilfe sein, wenn innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen systematische Rückmeldung ermöglicht wird und daraus Konsequenzen gezogen werden. Dieses sollte nicht nur am Ende des Semesters erfolgen.

Derartige Rückmeldungen im Laufe des Semesters, für die in den USA der Begriff "classroom assessment" geprägt wurde, müssen nicht aufwendig sein. Sie können sich auf unterschiedliche Dimensionen des Lehr-/Lernprozesses beziehen, z.B. studentische Vorkenntnisse und Erwartungen, Verständnis, Lehrverhalten, Veranstaltungsklima, Gruppensituation, Ablauforganisation, und sich auf eine Vielzahl entsprechender Methoden stützen. Aus Ergebnissen dieser Kurzerhebungen zu ziehende Konsequenzen lassen sich häufig unmittelbar treffen

und kommen so schon den jeweils beteiligten Studierenden zugute. Diese Evaluationen ersetzen Rücksprachen nicht, die ja auch als eine Form der Rückmeldung angesehen werden können, ergänzen sie aber.

Andere, auf ganze Studiengänge bezogene Formen der Rückmeldungen lassen sich mühelos finden: systematische Auswertung von Erfahrungen aus der Studienberatung, Lehrkonferenzen, regelmäßige Analyse der anfallenden Prüfungsdaten. Auch für diese Evaluationen gilt, sie sind nur ein Mittel zum Zweck. Und wenn dieser Zweck die Verbesserung der Lehre und der Studiensituation ist, erscheinen sie dann am erfolgversprechendsten, wenn möglichst viele Betroffene explizit bereit sind, dieses zu wollen und sich aktiv daran zu beteiligen.

Günter Heitmann ([heitmidd@sp.zrz.tu-berlin.de](mailto:heitmidd@sp.zrz.tu-berlin.de))

**Einschlägige Veröffentlichungen:**

*Hochschulinformationssystem (HIS)*, [www.his.de](http://www.his.de), u.a. Dokumentation: Evaluation der Lehre, Loseblattsammlung, Hannover 1992  
 Holtkamp, R., Schnitzer, K.: Evaluation des Lehrens und Lernens, Dokumentation einer HIS-Tagung, 1992  
 Reissert, D., Carstensen, D.: Praxis der internen und externen Evaluation - Handbuch zum Verfahren, HIS Kurszinformation, Hannover, März 1998  
*Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*, [www.hrk.de](http://www.hrk.de), vor allem Beiträge zur Hochschulpolitik aus dem Projekt Qualitätssicherung  
*Humboldt-Universität zu Berlin*: Bericht zur Evaluation der Lehre, Juni 2001  
*TU Berlin, VP 2/HC 5*: Zur Evaluation der Studiengänge an der TU Berlin, September 2001  
*Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA)*: [www.zeva.uni-hannover.de](http://www.zeva.uni-hannover.de), u.a. Verfahrensbeschreibung, - Evaluationsberichte, - Grunddaten



**Programmorschau  
 "Qualifizierung für Lehrende an der TUB"**

**Sommersemester 2002:**

- Modul 2: Grundlagen des Lernens
- Modul 8: Projektarbeit in der Lehre
- Modul 13: Interkulturelle Kommunikation

**Wintersemester 2002/03:**

- Modul 1: Lehren und Lernen für Lehrende
- Modul 3: Kommunikation und Gruppendynamik in Lehr- und Lernprozessen
- Modul 12: Geschlechtsspezifische Aspekte des Lehrens und Lernens

**Sommersemester 2003:**

- Modul 4: Präsentationstechniken
- Modul 9: Moderation in der Lehre

**Wintersemester 2003/04:**

- Modul 1: Lehren und Lernen für Lehrende
- Modul 5: Einsatz von klassischen Medien im Lehr-Lernprozess

**Impressum:**

Hrsg. von der Zentraleinrichtung Kooperation/  
 Bereich Wissenschaftliche und interne Weiterbildung  
 Steinplatz 1, 10623 Berlin  
 Tel. 314-24030 oder -21296, Fax 314-24276  
 e-mail: [wb@zek.tu-berlin.de](mailto:wb@zek.tu-berlin.de)  
[www.tu-berlin.de/zek](http://www.tu-berlin.de/zek)