

JÜRGEN R. NITSCH

Evaluation sportwissenschaftlicher Lehre

1 Einleitung

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes ist die regelmäßige Evaluation der Lehre – unter Beteiligung der Studierenden bei der Bewertung der Qualität der Lehre und mit der Maßgabe der Veröffentlichung der Bewertungsergebnisse – eine gesetzliche Forderung (§ 6 HRG i.d.F. vom 20.08.1998). Die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit der akademischen Lehre ist allerdings weder als Erfordernis noch als Aktivität neu. Es sei hier insbesondere an die um 1970 erschienenen ersten Bände der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ (z.B. HUBER 1969) sowie an die „Kleine Fibel zum Hochschulunterricht“ von SADER et al. (1970) erinnert. Es finden sich dort bereits viele Aspekte differenziert behandelt, die in der gegenwärtigen Evaluationsdiskussion (wieder) problematisiert werden. Neu sind allerdings das unverkennbare politische Interesse an der Lehrevaluation, das damit verbundene Bestreben der Institutionalisierung der Evaluation sowie die Umakzentuierung des Qualitätsmanagements von einer am konkreten Unterrichtsgeschehen ansetzenden „bottom-up“-Strategie in der primären Verantwortung der unmittelbar Involvierten zu einer an den Rahmenbedingungen ansetzenden „top-down“-Strategie der übergeordneten Entscheidungsträger. Neu ist schließlich auch die Entwicklung überregionaler Informations- und Kooperationsnetzwerke und die Erleichterung eines breiten Zugriffs auf einschlägige Materialien via Internet (empfehlenswerter Einstieg: DEUTSCHER BILDUNGSSERVER, 2001a).

Auch wenn es die beinahe schon inflationäre Verwendung des Evaluationsbegriffs vielleicht nahelegen könnte, gibt es nicht „die“ Evaluation im Sinne einer hinsichtlich Zwecksetzung, Kriterien und methodischem Vorgehen einheitlichen Prozedur. Vielmehr ist „Evaluation“ – und dies gilt auch für die Evaluation der Lehre – zu einem Etikett für eine äußerst heterogene Gemengelage unterschiedlicher methodischer Ansätze und vor allem auch unterschiedlicher, oft konfligierender und z.T. sogar faktisch unvereinbarer Zielsetzungen geworden.

Im folgenden wird es darum gehen, zunächst diese „Gemengelage“ etwas zu strukturieren, soweit dies auch für die Bewertung sportwissenschaftlicher Lehre von Belang ist. Dabei wird im wesentlichen auf die vorliegenden Materialien zur Evaluationsthematik zurückgegriffen (insbesondere Arbeitsgruppe Evaluation der LRK 1997, 1999; HRK 2000; MWF NRW 1992; REISSERT/CARSTENSEN 1997; WISSENSCHAFTSRAT 1996; WOTTAWA/THIERAU 1990). Anschließend wird auf einen Aspekt konkreter eingegangen, nämlich die Veranstaltungsbewertung als basales Instrument der Qualitätsverbesserung der Lehre.

2 Allgemeine Aspekte der Evaluation der Lehre

2.1 Begriff und Grundfrage der Evaluation

Evaluation meint allgemein den Vorgang bzw. das Ergebnis einer bewertende Bestandsaufnahme als Grundlage für Optimierungsmaßnahmen (vgl. STANGEL-MESEKE/WOTTAWA 1993, 212). Ihr Kernpunkt ist somit die

Stärken-Schwächen-Analyse in Verbindung mit dem Aufzeigen von Entwicklungsbarrieren und Änderungsnotwendigkeiten einerseits und von Entwicklungschancen andererseits.

Bei der Evaluation der Lehre beziehen sich Bestandsaufnahme und Optimierungsmaßnahmen auf

- die gegenwärtigen Bedingungen, Abläufe und Folgen von Studium, Lehre und Prüfungen (*primäre Evaluation*);
- die Art und Weise der Umsetzung der Evaluationsergebnisse in praktische Veränderungen (*sekundäre Evaluation*);
- das Evaluationsverfahren selbst (*Meta-Evaluation* i.S. der „Programm-Design Evaluation“ n. WOTTAWA/THIERAU 1990, 31).

Die Zweckmäßigkeit einer Evaluation sowie Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Evaluationsergebnisses hängen dabei maßgeblich von der Ausgestaltung des Evaluationsprozesses ab. Hierfür ist – analog zur allgemeinen Charakterisierung von Handlungen – folgende *Grundfrage* leitend (Tab. 1).

Tab. 1: Grundfrage der Evaluation

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wozu (Evaluationsintention) wird • was (Evaluandum) • von wem (Evaluator) • wie (Evaluationsverfahren) • unter welchen Bedingungen (Evaluationskontext) • mit welchem Aufwand (Evaluationskosten) und • welchem Effekt (Evaluationsnutzen) evaluiert? |
|--|

2.2 Evaluationsintentionen

„In den Hochschulen in Deutschland gewinnen Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre zunehmende Bedeutung“ (HRK 2000, 1). Diese lapidare Äußerung der Hochschulrektorenkonferenz könnte so interpretiert werden, daß die Qualität der Lehre „früher“ unproblematisch sichergestellt worden bzw. von nur nachrangiger Bedeutung gewesen sei und/oder gegenwärtig bedenklich abgenommen habe und/oder neuartige Anforderungen mit der Lehre bzw. neue Zweckvorstellungen mit der Evaluation der Lehre verbunden werden. Inwieweit welcher Aspekt für die Intensivierung und Institutionalisierung der Evaluationsmaßnahmen seit den 90er Jahren maßgeblich wurde, läßt sich erst aus der eingehenderen Auseinandersetzung mit der Frage nach den hinter der Evaluation der Lehre stehenden Absichten ableiten.

Bei der Klärung dieser Frage kann zunächst von zwei Feststellungen ausgegangen werden: (a) Die gegenwärtige Situation wird nach dem Motto „Auch Gutes kann verbessert werden“ im Hinblick auf Idealvorstellungen als grundsätzlich verbesserungsfähig betrachtet. (b) Die gegenwärtige Situation wird als problematisch und damit als verbesserungsbedürftig betrachtet. In den einschlägigen Verlautbarungen, z.B. des Wissenschaftsrates, der Landesministerien und der Hochschulrektorenkonferenz, ist dies der eindeutig im Vordergrund stehende Gesichtspunkt.

Alle Institutionen, Instanzen und Personen, die sich mit Evaluation der Lehre befassen, sind bekennende „Qualitätsverbesserer“; zwischen Bekenntnis und praktischem Handeln gibt es jedoch bekanntlich keine zwingende Verbindung. Zudem ist „Qualität“ selbst ein schillernder Begriff, dessen konkrete Auslegung maßgeblich von den jeweiligen Qualitätsansprüchen abhängt, die von unterschiedlichen Interessentengruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule an die Hochschulausbildung herangetragen werden (vgl. REISSERT/CARSTENSEN 1997, 10). In so manchen Verlautbarungen ist „Qualität“ auf ein populistisch anmutendes Etikett reduziert, das die *Akzeptanz* unterschiedlichster Maßnahmen erhöhen soll, wie dies beispielsweise bei dem den nordrhein-westfälischen Hochschulen verordneten „Qualitätspakt“ unverkennbar der Fall ist. Wenn dies aber so ist, dann ist das allseits bekundete Anliegen, zur „Qualitätssicherung und -verbesserung“ beitragen zu wollen, keineswegs inhaltlich so eindeutig, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Es empfiehlt sich deshalb, die den Evaluationsbestrebungen zugrunde liegenden Intentionen etwas differenzierter zu betrachten und dabei zwischen Anlässen und Zwecken der Evaluation der Lehre zu unterscheiden.

Als wesentliche *Evaluationsanlässe* und damit verbundene Konsequenzen lassen sich insbesondere hervorheben:

- zu lange Studienzeiten sowohl im Vergleich zur Regelstudiendauer als auch im internationalen Vergleich (Konsequenz: Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung);
- problematische Arbeitsmarktsituation für die Hochschulabsolventen/innen (Konsequenz: bessere Abstimmung der Hochschulausbildung auf die Qualifikationsanforderungen der beruflichen Tätigkeitsfelder);
- Verknappung der Ausbildungsressourcen hinsichtlich Personal und Mitteln (Konsequenz: Optimierung der Ressourcennutzung und -verteilung);
- Erhöhung des Wettbewerbsdrucks für die Hochschulen, Studiengänge und Fachgebiete (Konsequenz: Verstärkung der Profil- und Schwerpunktbildung auch in der Lehre sowie Intensivierung der Leistungsdokumentation).

Vor diesem Hintergrund werden den Evaluationsbemühungen unter der Frage, „Welche Funktion(en) soll die Evaluation der Lehre erfüllen?“, entsprechend unterschiedliche *Evaluationszwecke* unterlegt. In der gegenwärtigen Diskussion stehen vor allem folgende Zweck- oder Funktionsbestimmungen im Vordergrund:

(1) *Kontrolle*: Aus dem aus den skizzierten Evaluationsanlässen herrührenden Bedürfnis nach „mehr Transparenz durch validere Informationen“ (REISSERT/CARSTENSEN 1997, 12) ist hier die *Rechenschaftslegung* und damit die Rechtfertigung gegenüber den Leitungsgremien innerhalb der Hochschule, den zuständigen Ministerien sowie der Öffentlichkeit zentral. Tun die Hochschulen, ihre Einrichtungen und Mitglieder eigentlich das, was sie tun sollten, mit welchem Aufwand und Erfolg geschieht dies, und werden dabei Personal- und Sachmittel (d.h. letztlich Steuergelder) zweckentsprechend sparsam eingesetzt? Rechenschaftslegung und Effizienznachweis sind sicherlich legitime Forderungen,

wenn dabei auch ein gewisses Mißtrauen gegenüber (ebenso legitimen) institutionellen und individuellen Autonomieansprüchen mitschwingt. Im günstigen Fall erhofft man sich – neben der Aufklärung – daß die Kontrolle bereits Kommunikations- und Reflexionsprozesse bei den Evaluierten anstößt, die wiederum Optimierungsbestrebungen in Gang setzen.

(2) *Steuerung*: Die Evaluation soll aktuelle, differenzierte und verlässliche Planungs- und Entscheidungsdaten sowie innovative Ansätze für die Selbststeuerung der Hochschulen, ihrer Einrichtungen und Mitglieder liefern und somit entsprechende Veränderungsmaßnahmen (Abbau, Ausbau, Optimierung) begründen und legitimieren. Dies betrifft die Verbesserung der strukturellen, organisatorischen, ökonomischen und curricularen Rahmenbedingungen der Lehre einerseits und die Verbesserung der konkreten Lehr- und Lernpraxis andererseits. Besonders hervorgehoben wird dabei die Evaluation als „Instrument der Selbststeuerung“ (HRK 2000, 3) u.a. bei der langfristigen Entwicklungsplanung, der Reform von Leitungs- und Organisationsstrukturen, der belastungs- und leistungsorientierten Mittelverteilung sowie der Akkreditierung von Studienprogrammen und Institutionen. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998, 5) weist zusätzlich darauf hin, daß durch die Ergebnisse der Lehrevaluation auch Grundlagen „für die vorgesehene staatliche Hochschulfinanzierung“ sowie „für die Fortentwicklung von Inhalten und Formen der Lehre im Rahmen der Studienreform“ geschaffen werden sollen.

(3) *Orientierung*: Evaluation soll schließlich eine differenzierte und vergleichende Einschätzung der Schwerpunkte und der Ausbildungsleistung auf allen Ebenen der Lehrorganisation, von der Hochschule über die Fachbereiche bis zu den einzelnen Fächern, Dozierenden und Veranstaltungen, vermitteln und damit den Studienbewerber/innen, den Studierenden und auch den potentiellen „Abnehmern“ der Hochschulabsolventen/innen sachlich fundierte Entscheidungen ermöglichen: Was läßt sich wo wie schnell und mit welchen Erfolgs- und Berufsaussichten studieren; welches berufsrelevante Qualifikationsniveau und -spektrum bringen Absolventen/innen verschiedener Hochschulen und Studiengänge mit? Wenn dies gegenwärtig auch noch mit einer gewissen Zurückhaltung behandelt wird, so läuft dies letztlich doch auf entsprechende „Rankings“ hinaus (vgl. REISSERT/CARSTENSEN 1997, 13; vgl. zur Rankingthematik auch BAYER 2000).

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Gesichtspunkte wäre die Evaluation *sportwissenschaftlicher* Lehre in wenigstens drei Bezügen zu sehen: (a) im *Unterrichtsbezug* in Hinblick auf die systematische, didaktisch aufbereitete und erfolgskontrollierte Vermittlung von Wissens- und Könnensgrundlagen, die zur aussichtsreichen Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in sportbezogenen Praxisfeldern und zur flexiblen Anpassung an variierende berufliche Anforderungen erforderlich erscheinen; (b) im *Wissenschaftsbezug*, d.h., es geht nicht primär um die Vermittlung (sport-)praktischer Fertigkeiten, sondern um die Vermittlung der Grundlagen für eine wissenschaftlich fundierte und reflektierte Praxis; (c) im *Sportbezug*, d.h. es geht nicht schlicht um fachwissenschaftliche Lehre an Sportinstituten, sondern um wissenschaftliche Lehre mit speziellem Zuschnitt auf den Sport.

2.3 Evaluandum

Auf dem Prüfstand der Lehrevaluation steht die Effizienz des Studiums, der Lehre und des Prüfungswezens, d.h. Aufwand, Effekt und Erfolgswahrscheinlichkeit der (Hochschul-)Ausbildung. Dabei geht es vor allem um die Bewertung von drei effizienzbestimmenden Grundaspekten, nämlich der Ausbildungssituation, des Ausbildungsprozesses und der Ausbildungseffekte in folgender Ausdifferenzierung (vgl. hierzu u.a. auch REISSERT/CARSTENSEN 1997; WOTTAWA/THIERAU 1990):

(1) Ausbildungssituation:

- *Zugangsvoraussetzungen* und -chancen für die Studierenden vor und während des Studiums;
- *Organisations- und Personalstruktur* der jeweiligen Hochschule und ihrer Einrichtungen;
- *Ressourcen* an Personal, Mitteln sowie Sach- und Raumausstattungen in Relation zur Anzahl der Studierenden;
- *Forschungspotential und Forschungsaktivitäten* im Hinblick auf die Verknüpfung von Forschung und Lehre und insbesondere die wissenschaftliche Anreicherung der Lehre „aus erster Hand“;
- *Studien-, Lehr- und Prüfungskonzepte* bezogen auf Ziele, Formen, Inhalte und Anforderungen sowie die Entscheidungsspielräume der Studierenden.

Insgesamt sind damit wesentliche Eingangsbedingungen des Ausbildungsprozesses umschrieben, die zum Gegenstand der *Input-Evaluation* werden.

(2) Ausbildungsprozeß:

- *Organisationsabläufe* von der Planung des Lehrangebots, der Einschreibung der Studierenden in die einzelnen Lehrveranstaltungen und der konkreten Gestaltung von Einzelveranstaltungen bis hin zur Prüfungsabwicklung;
- *Ausbildungs- und Studierverhalten*, d.h. die Art und Weise, in der Lehrkräfte ihre Lehr- und Prüfungsverpflichtungen sowie ihre Beratungs- und Betreuungsaufgaben wahrnehmen und die Studierenden selbst zum Erfolg der von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen sowie ihres Studiums insgesamt konstruktiv beitragen.

Der besondere Nutzen der hierauf bezogenen Evaluation liegt nicht nur in der langfristigen Optimierung des Ausbildungsprozesses, sondern in seiner begleitenden Evaluation, um Sofortkorrekturen zu ermöglichen (*Prozeßevaluation* nach WOTTAWA/THIERAU 1990, 29). Das Funktionieren des Ausbildungsprozesses hängt jedoch nicht nur von den Verhältnissen ab, unter denen er stattfindet; Strukturen erleichtern (oder erschweren) eine gute Ausbildung, Personen aber bestimmen ihren konkreten Erfolg. Damit wird das Verhalten der am Ausbildungsprozeß Beteiligten zu einem maßgeblichen Faktor. Verhältnisevaluation bedarf somit der notwendigen Ergänzung durch *Verhaltensevaluation*.

(3) Ausbildungseffekte:

- *Quantitative Effekte*: Im wesentlichen geht es hier um drei Fragen, nämlich (a) Wie viele Studienanfänger schließen in welcher Zeit ihr Studium erfolgreich ab (s. durchschnittliche Studiendauer, Studienwechsler-, Studienabbrecher-, Durchfall- und Absolventenquote)? (b) Wie viele der Absolventen/innen finden in welcher Zeit welches beruf-

liche Beschäftigungsverhältnis? (c) Mit welchen durchschnittlichen Kosten pro Absolvent/in wird die Ausbildungsleistung der Hochschule erbracht?

- *Qualitative Effekte*: Mit welchem fachlichen Kompetenzprofil und -niveau sowie (was nicht das Gleiche ist) mit welchen berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen und Tätigkeitsberechtigungen (Lizenzen) wird das Studium abgeschlossen? Neben der Bewertung studiengangbezogener Sach- und Methodenkenntnisse und Arbeitstechniken geht es dabei auch um die Einschätzung der wissenschaftlichen Reflexionsfähigkeit, der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit und der Befähigung zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln (vgl. hierzu auch § 7 HRG i.d.F. vom 20.08.1998: Ziel des Studiums).

Auf dieses Spektrum bezieht sich die Effekt- oder *Output-Evaluation* mit dem Ziel, die Stärken der Ausbildung zu dokumentieren und eventuelle Defizite zu markieren.

Evaluation ist gewissermaßen die diagnostische Voraussetzung gezielter Veränderung, d.h. der Reformierung des Bestehenden. Die Reform beginnt dabei mit dem Infragestellen von Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten. Bezogen auf die Lehre, gerade auch die sportwissenschaftliche, läßt sich in diesem Sinne sehr viel in Frage stellen, beispielsweise:

- Ist die Semesterregelung (noch) zweckmäßig, oder sollte man z.B. auf Trimester umstellen oder Ferienkurse auch im wissenschaftlichen Bereich einführen?
- Sollte man das Bewertungssystem „internationalisieren“, z.B. auf ein Credit-point-System umstellen?
- Welche wie überprüften Lehrqualifikationen haben eigentlich die Lehrenden, wie werden sie vermittelt und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Hochschullehrerausbildung?
- Inwieweit müßte das Lehrangebot (und die Prüfungen) inhaltlich stärker auf berufsrelevante Schlüsselqualifikationen statt auf fachspezifische Inhalte ausgerichtet werden, und inwieweit ist dann noch die Orientierung der Lehre an traditionellen Wissenschaftsdisziplinen angemessen?
- Inwieweit ist die Standardisierung der Ausbildung und Abschlüsse angesichts der Heterogenität und des Wandels der Berufsfelder über administrative Vorlieben hinaus noch zweckmäßig; müßte nicht verstärkt ein individualisiertes Studium mit entsprechend differenzierten Abschlüssen auf der Grundlage – in bestimmten Grenzen – frei kombinierbarer Studienmodule ermöglicht werden?
- Wie weit ist gewährleistet, daß die Studierenden wirklich „für das Leben“ und nicht nur für die Prüfungen lernen, also nicht vorwiegend „träges Wissen“ vermittelt, sondern im unmittelbaren Anwendungsbezug erarbeitetes „situierendes Wissen“ erworben wird? In welchem Verhältnis werden wissenschaftliche Fakten einerseits und wissenschaftliche Denkweisen und Arbeitstechniken andererseits vermittelt, in welchem Verhältnis sollte dies eigentlich geschehen?
- Wie weit ist der unmittelbare Bezug von Forschung und Lehre hergestellt, wie weit und in welcher Form läßt er sich überhaupt noch sinnvoll herstellen, wenn man bedenkt, daß die universitäre Forschung inzwischen einen Spezialisierungsgrad erreicht hat, der die Verknüpfbarkeit von Forschung und Lehre faktisch fragwürdig macht?

- Inwieweit ist die traditionelle „face-to-face“-Situation der Lehre notwendig, bei welchen Inhalten könnte sie durch effizientere Vermittlungsformen ersetzt werden? Diese Frage zielt insbesondere auf die „Virtualisierung“ der Lehre durch Nutzung der modernen Informationstechnologie (vgl. hierzu u.a. BLUMENSTENGEL 1998; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2000; DEUTSCHER BILDUNGSSEKRETARIAT 2001b). Zumindest die Inhalte von Standardvorlesungen könnten inzwischen sehr gut in internetbasierte hypermediale Lehrmodule überführt werden. Dafür müßten allerdings nicht nur gesonderte Ressourcen zur Verfügung gestellt, sondern auch das persönliche Engagement für die Erstellung und Pflege solcher Lehrbausteine angeregt und gefördert werden (z.B. auch durch die Anrechnung auf das Lehrdeputat). An der Deutschen Sporthochschule Köln wird gegenwärtig in Zusammenarbeit mit der Ruhr-Universität Bochum ein erster Schritt in Richtung eines „Multimedialen Modulsystems für Lehrinhalte der Sportwissenschaft“ unternommen.
- Ist die traditionelle Rolle der Eigenrealisation, d.h. der Erwerb sportpraktischer Fertigkeiten in der sportwissenschaftlichen Ausbildung überhaupt noch „zeitgemäß“? Anders herum gefragt: Mündet die – in einzelnen Studiengängen und Studienschwerpunkten, z.B. der Sportökonomie, bereits voranschreitende – Reduzierung des sportpraktischen Anteils nicht letztlich in das Problem, wie weit sich eigenständige sportwissenschaftliche Studiengänge und Einrichtungen überhaupt noch legitimieren lassen und vielleicht in anderen Strukturen und als Schwerpunkte anderer Studiengänge besser verankert wären? Die Frage „Wie halten wir es mit der Sportpraxis?“ könnte, verbunden mit der Frage, ob denn „Sport“ überhaupt noch primärer Gegenstand bleiben soll und kann (oder vielmehr „Bewegung“, wie ZSCHORLICH 2000, argumentiert), somit zur Entscheidungsfrage für die Zukunft der Sportwissenschaft überhaupt werden.
- *Externe oder Fremdevaluation:* Ausbildungssituation, -prozesse und -effekte werden von hochschulexternen Sachverständigen begutachtet. Dies sind vor allem Vertreter/innen desselben Studiengangs oder Fachgebiets an anderen Hochschulen (*Peers*), weiterhin aber auch externe *Beratungseinrichtungen* sowie nicht zuletzt auch *Repräsentanten aus den angezielten beruflichen Praxisfeldern*. Der besondere Nutzen der externen Evaluation ergibt sich im wesentlichen daraus, daß zusätzliche Kompetenzen eingebracht werden, die Außensicht eine distanziertere, interessenneutrale Bewertung erlaubt und dabei auch vergleichende Bezüge zu den Gegebenheiten an anderen Einrichtungen differenzierter hergestellt werden können.

Empfohlen wird in der Regel die Kombination beider Ansätze im Sinne einer *zweistufigen Evaluation* mit häufigeren Selbstevaluationen und Fremdevaluationen in größeren Zeitintervallen.

Verfahrensbezogene Akzentsetzungen ergeben sich aus folgenden Gesichtspunkten (zu diesen und weiteren Differenzierungen vgl. u.a. WOTTAWA/THIERAU 1990):

- *Allgemeines Evaluationsziel:* Vorrangig kann entweder eine globale, zusammenfassende Bewertung des zu evaluierenden Sachverhalts sein, die insbesondere auch als Grundlage eines Rankings dient (*summative Evaluation*), oder aber eine auf Gestaltungsverbesserung angelegte Evaluation (*formative Evaluation*).
- *Evaluationsebene:* Die Evaluation kann sich einerseits auf die Art und Weise der Institutionalisierung von Lehre beziehen, d.h. auf übergreifende strukturelle, organisatorische, ökonomische und curriculare Aspekte (*Makroevaluation*). Andererseits kann sie auf die konkrete Lehr- und Lernpraxis abzielen (*Mikroevaluation*), wobei die Veranstaltungsbewertung im Mittelpunkt steht.
- *Evaluationszeitpunkt:* Bedeutsam ist dieser Aspekt vor allem deshalb, weil damit zugleich auch die Reaktionsmöglichkeit auf Änderungsnotwendigkeiten zeitlich mitbestimmt wird. Evaluationen werden zu drei Zeitpunkten bedeutsam, nämlich in der Planungsphase (*prospektive* oder *Planevaluation*), der Durchführungsphase (*begleitende Evaluation*) und nach Abschluß des zu evaluierenden Vorgangs (*retrospektive Evaluation*).
- *Methodischer Ansatz:* Zu unterscheiden ist hier zwischen *analytischem* und *empirischem* Vorgehen. Im ersten Fall basiert die Bewertung auf der theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dem zu evaluierenden Sachverhalt z.B. auf der Grundlage organisationswissenschaftlicher, hochschuldidaktischer oder sozialpsychologischer Konzepte. Im zweiten Fall dagegen geht die Evaluation von konkreten Beobachtungen und Befragungen aus (deren Ergebnisse allerdings wiederum theoriebezogenen Interpretationsbedürftig sind).
- *Verfahren der Datengewinnung:* Die empirische Evaluation kann sich auf *Selbsteinschätzungen* oder *Fremdeinschätzungen* und dabei wiederum auf *qualitative* oder *quantitative* Aussagen beziehen. Das Verfahrensspektrum reicht von der Nutzung der bei der Hochschulverwaltung und den Prüfungsämtern verfügbaren Daten über Unterrichtsbeobachtungen und Fragebogenverfahren bis hin zu moderierten Gruppendiskussionen und Einzelinterviews.

2.4 Evaluationsstrategie

Ausgangspunkt für die Festlegung der jeweiligen Evaluationsstrategie ist die Frage: „Wer (*Evaluator*) soll auf welche Weise (*Evaluationsverfahren*) die Evaluationsmaßnahme durchführen?“

Bezogen auf die Wahl der *Evaluatoren* hat sich inzwischen folgende Unterscheidung (u.a. ausführlich von REISSERT/CARSTENSEN 1997 dargelegt) eingebürgert:

- *Interne oder Selbstevaluation:* Die Evaluation wird von der betroffenen Institution bzw. den unmittelbar an der Lehre Beteiligten selbst durchgeführt. Dies sind einerseits die *Leitungsgremien* der Hochschule, andererseits die *Lehrenden* und *Studierenden*. „Wichtig ist der Rückfluss von Informationen von *Absolventen* über ihre Erfahrungen bei der Berufseinstimmung sowie über die an sie gestellten Anforderungen in der beruflichen Praxis.“ (HRK 2000, 5). Die Ergebnisse werden in einem Selbstreport zusammengefaßt. Vorteile der internen Evaluation liegen vor allem darin, daß Evaluation und Umsetzung im Sinne der Handlungsforschung „in einer Hand“ unmittelbar verknüpft und damit Selbstverantwortung und Selbststeuerung gefördert werden.

Allgemein hat sich inzwischen die Auffassung durchgesetzt, daß ein einzelnes Verfahren allein nicht für eine zuverlässige und valide Evaluation ausreicht. Qualität ist ein sehr komplexes, multidimensionales Konzept, das einen „Methoden- und Datenmix“ erfordert, der „vor kurzschlüssigen Interpretationen“ bewahrt (REISSERT/CARSTENSEN 1997, 24). In der US-amerikanischen Evaluationsforschung wird ein solches mehrperspektivisches Vorgehen bei der Klärung eines Sachverhalts als *Triangulation* bezeichnet (dieses Konzept ist der nautischen Positionsbestimmung entlehnt, bei der die eigene Position über die Peilung von zwei auseinander liegenden Bezugspunkten ermittelt wird).

Mit der Institutionalisierung der Lehrevaluation ist schließlich eine weitere Forderung eng verknüpft, nämlich die nach *Standardisierung* der Evaluationsverfahren. So sieht z.B. die Hochschulrektorenkonferenz in der „Gewährleistung nationaler Standards der Evaluation“ ein vordringliches Anliegen; wesentlich sei, „dass Evaluation hochschulübergreifend erfolgt und die Vergleichbarkeit der Verfahren und Bewertung sichergestellt ist“ (HRK 2000, 5). Die Vereinheitlichung der Evaluationsverfahren führt zwar ohne Zweifel zur wünschenswerten Verringerung des individuellen (wenn auch nicht des grundsätzlichen) Aufwands für die Verfahrensentwicklung sowie zur Ökonomisierung der Bewertungsprozedur. Die erhoffte, ausdrücklich angezielte und durch die Standardisierung auch suggerierte Vergleichbarkeit der erhaltenen Daten ist damit jedoch noch keineswegs gesichert. Trotz des verführerischen und deshalb auch oft praktizierten Mottos, „Was gezählt werden kann, kann auch zusammengezählt werden; was zusammengezählt werden kann, kann auch miteinander verglichen werden“, gewährleistet die Vergleichbarkeit der Fragen sowie die Vergleichbarkeit der formalen Antwortskalierung keineswegs auch schon die inhaltliche Vergleichbarkeit der Antworten. Dies gilt sowohl für die „Verrechnung“ von Einzelantworten zu einem globalen, rankingrelevanten „Score“, noch für die inhaltliche Eindeutigkeit gleicher Scores ohne vorherigen empirischen Äquivalenznachweis. DRÖSLER (2000, 637) hat auf diesen, aus der Fragebogenkonstruktion seit langem bekannten Sachverhalt nochmals kritisch u.a. mit der ironischen Frage aufmerksam gemacht: „Ist es nicht merkwürdig, daß ein Dozent durch Benutzung eines Overheadprojektors den Bewertungsrückstand gutmachen kann, der sich durch häufiges Ausfallen seiner Veranstaltung ergeben hat?“. Zumindest im deutschsprachigen Raum sind keine Verfahren der Lehrevaluation bekannt, bei denen über die Standardisierung der Erhebung hinaus auch das für die Dateninterpretation, d.h. das für das eigentliche Qualitätsurteil maßgebliche Äquivalenzproblem empirisch hinreichend abgeklärt worden wäre.

Ein vielleicht noch grundsätzlicheres Problem der Standardisierung leitet sich aus einer kritischen wissenschaftstheoretischen Argumentation HOLZKAMPS (1972, 25ff.) ab, die in folgenderweise übertragen werden könnte: Die Standardisierung der Evaluation wird um so besser gelingen, je standardisierter sich das zu Evaluierende vollzieht. Also standardisiere man die Lehre, um sie standardisiert bewerten zu können! Genau dies scheint inzwischen zum (impliziten) Motto einer „modernen“ Organisation von Studium, Lehre und Prüfung geworden zu sein.

2.5 Evaluationskontext

Die Ergiebigkeit einer Evaluationsmaßnahme hängt nicht nur von konsensualen Zielvereinbarungen, Gegenständen und Verfahrensweisen ab, sondern wesentlich auch von den Rahmenbedingungen, unter denen sie – von der Planung und Durchführung bis hin zur Auswertung, Veröffentlichung und Umsetzung der Ergebnisse – stattfindet. Sie betreffen insbesondere die Veranlassung und Verantwortlichkeitsregelung der Evaluation sowie die damit verbundenen Verwertungsinteressen, den vorgegebenen Zeit-, Kosten- und Personalrahmen sowie die Art und Weise der strukturellen und organisatorischen Verankerung einer solchen Maßnahme innerhalb einer Hochschule und im Hochschulsystem insgesamt. Die Rahmenbedingungen müssen dabei nicht nur so gestaltet sein, daß eine effiziente Durchführung der Evaluation ermöglicht wird, sondern zugleich auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Evaluation erhöhen. Dies setzt voraus, daß eine angemessene Vertrauensgrundlage bei allen Beteiligten geschaffen wird, deren Eckpfeiler die Möglichkeit der Mitentscheidung einerseits und die Überzeugung andererseits ist, daß die Evaluation nicht primär fremden Interessen dient, sondern vor allem im eigenen Interesse wichtig ist. In diesem Sinne hängt der Erfolg einer Evaluationsmaßnahme nicht nur von sachlichen Voraussetzungen, sondern maßgeblich von ihrer Akzeptanz durch die Betroffenen ab.

Die Akzeptanz einer Evaluation bezieht sich dabei im wesentlichen auf folgendes (vgl. auch WOTTAWA/THIERAU 1990, 20f.): (a) *Problembewußtsein*, d.h. die Einsicht in die Veränderungsbedürftigkeit der Ausgangssituation; (b) *Innovationsbereitschaft*, d.h. die Bereitschaft, Gewohntes aufzugeben, auch wenn es bisher „ganz gut funktioniert“ hat; (c) *Risikobereitschaft*, d.h. die Bereitschaft, auch dann neue Wege zu versuchen, wenn ihr Erfolg nicht von vornherein garantiert ist; (d) *Nutzenerwartung*, d.h. der mögliche Gewinn muß deutlich höher gewichtet werden als das potentielle Versagensrisiko; (e) *Unvoreingenommenheit gegenüber den Evaluationsergebnissen*, d.h. die Bereitschaft, sie auch dann als Fakten anzukennen, wenn sie einem nicht „(an)genehm“ erscheinen.

Insgesamt wird es darum gehen, der Lehrevaluation den Geruch der „Verdächtigung“ zu nehmen („Da ist etwas faul und das muß aufgedeckt werden!“) und sie zu einer akademischen Routinemaßnahme zu machen: Die Bewertung der Lehre muß wie die Lehre selbst zur Selbstverständlichkeit werden.

2.6 Evaluationseffizienz

Es geht nicht nur um die Überprüfung der Effizienz der Lehre, sondern auch um die Überprüfung der Effizienz der Evaluation der Lehre. Hierbei ist von drei – an sich trivialen – Feststellungen auszugehen: (a) Lehrevaluation ist nicht „zum Nulltarif“ zu bekommen; „Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung hat ihren Preis“ (REISSERT/CARSTENSEN 1997, 56); (b) der Evaluationsaufwand muß durch den erzielbaren Netto-Evaluations-effekt (d.h. Nutzen in Relation zu unerwünschten Nebenfolgen) gerechtfertigt sein; (c) genauso, wie es unangebracht ist, von „der“ Evaluation auszugehen, ist es unangemessen, von „der“ Evaluationseffizienz zu sprechen. Aufwand und Effekt sind in Abhängigkeit von der konkreten Evaluationsintention, den zu evaluierenden Sachverhalten, dem Evaluationskontext und den Evaluationsverfahren jeweils ganz anders zu kalkulieren.

Bei den *Evaluationskosten* sind nicht nur die *zusätzlich* aufgewendeten Mittel für die Evaluation sowie für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse in Betracht zu ziehen (REISSERT/CARSTENSEN 1997, 55, gehen von 100.000-150.000 DM pro Fach und Jahr bei erstmaliger Einführung aus). Zu kalkulieren sind ebenfalls die „verdeckten“ Kosten, die sich daraus ergeben, daß z.B. Hochschulpersonal mit erheblichen Zeiteinheiten in eine Evaluationsmaßnahme eingebunden wird.

Bei der Abschätzung der *Evaluationseffekte* geht es um wenigstens drei Sachverhalte: (a) den Vergleich von angezielten und – durch die Tatsache der Evaluation sowie durch die Umsetzung der Evaluationsergebnisse – erreichten Verhältnis- und Verhaltensänderungen; (b) die mit Evaluationsmaßnahmen verbundenen Abstriche, die bei ausgeschöpfter Personalkapazität, begrenzten Ressourcen und ausgenutztem Zeitbudget zu Lasten der Erfüllung anderer Aufgaben (insbesondere in der Forschung sowie der eigentlichen Lehre) zwangsläufig gemacht werden müssen; (c) die mögliche Sinnverkehrung von Evaluationsmaßnahmen, die sich aus einem paradoxen Nebeneffekt ergeben könnte: Um positiv bewertet zu werden, paßt man sich vorgehend den Evaluationskriterien an, d.h., man macht z.B. ein Studium „schnell“ und „erfolgreich“ durch Reduktion und Vereinfachung der Prüfungsanforderungen oder macht Unterricht zu einer vergnüglichen Medienshow, um eine möglichst große Anzahl Studierender (kurzfristig) zufrieden zu stellen. Das mag zwar die angenehme Variante des „Lernens für die (Hoch-)Schule“ sein; von unnötigem Ballast befreiter Spaß am Lernen kann jedoch nicht über eine schlichte Tatsache hinweggehen, nämlich daß anspruchsvoller und berufsvorbereitender Wissens- und Könnenserwerb ohne die „Unbequemlichkeit“ harter Lernerarbeit illusionär ist. Dies heißt aber dann, Anforderungen zu stellen, die vielleicht weder den ungeteilten (Evaluations-)Beifall der Studierenden noch der Hochschulpolitiker finden.

3 Veranstaltungsbewertung

Die Veranstaltungsbewertung bildet den Kern der Mikroevaluation der Lehre. Hierzu finden sich ausführliche Informationen zu Intentionen, Inhaltsbereichen und Verfahrensweisen bei STANGL (2001) und SCHULZ (1996) sowie in anderen Beiträgen in diesem Heft. Es sollen deshalb nur wenige Aspekte hervorgehoben werden.

Die Bewertung einer Lehrveranstaltung (oder einzelner ihrer Teile) wird nur dann zu einem sachangemessenen Bild führen können, wenn auch hierbei mehrere Perspektiven im Sinne der „Triangulation“ miteinander verknüpft werden:

(1) *Studentische Veranstaltungskritik*: „Die Befragung von Studierenden, insbesondere ihre Beteiligung an der Selbstevaluation, ist unverzichtbar, nicht zuletzt weil sie selbst im Lehr- und Lernprozess eine aktive und das Gesamtergebnis maßgeblich beeinflussende Rolle spielen“ (HRK 2000, Anhang S. 2). Häufig wird diese Beteiligung jedoch lediglich auf einen Aspekt reduziert, nämlich „Studierende kritisieren Dozierende“. Studentische Veranstaltungskritik beinhaltet jedoch mehr als das und wird gerade dadurch – wie eigene Erfahrungen zeigen – als Feedback besonders ergiebig:

– *Stellungnahme zur Lehrveranstaltung*: u.a. Organisation, Unterrichtsatmosphäre, Inhalte, wissen-

schaftliches Niveau, Anforderungen, Neuigkeits- und Anregungsgehalt, Praxisbezug;

- *Stellungnahme zu Eigenschaften und Verhaltensweisen des/der Lehrenden*: u.a. Leitungs-, Sach-, Vermittlungs- und Sozialkompetenz, insbesondere auch Art und Weise der Einbeziehung und Beratung und der Studierenden sowie des Feedbacks zu studentischen Beiträgen, nicht zuletzt aber auch Anregung zur eigenständigen Auseinandersetzung mit den behandelten Inhalten und Anleitung zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten;
- *Stellungnahme zum Unterrichtsverhalten der Studierenden*: u.a. Unterrichtsbeteiligung, sachliche und didaktische Qualität der Beiträge (z.B. Referate, Handouts), ggf. Gruppenarbeit. In eigenen Veranstaltungen wird eine solche Stellungnahme nicht nur zum Abschluß eines Seminars, sondern zu jedem einzelnen studentischen Referat anonym und schriftlich – mit vorgegeben Beurteilungsaspekten und einer 5-stufigen Antwortskala – eingeholt. Die Referenten/innen erhalten somit nicht nur ein Feedback „von oben“, sondern ein differenziertes „Peer-Feedback“ von allen Veranstaltungsteilnehmer/innen.

(2) *Absolventenbefragung*: Interessant wäre sie nicht nur im Hinblick auf den beruflichen Verbleib der Studierenden (vgl. z.B. HRK 2000, Anhang S. 5), sondern gerade auch – wenn auch bislang kaum praktiziert – im konkreten Bezug zu den früher besuchten Lehrveranstaltungen: Was haben sie aus jetziger beruflicher Sicht „gebracht“, was wäre verzichtbar gewesen, was hätte zusätzlich oder intensiver behandelt werden sollen?

(3) *Kollegenfeedback*: Obwohl Erfahrungen aus anderen Bereichen, z.B. der psychotherapeutischen Ausbildung, belegen, daß kollegiale „Supervisionen“ ein sehr effektives Mittel der Qualitätsverbesserung sein könnten, wird auch dieses Mittel in der universitären Lehre kaum genutzt; dies gilt schon für den Nachwuchsbereich und erst recht für professorale Lehrveranstaltungen. Vordergründig mag dies daran liegen, daß bewertende Unterrichtsbesuche von Lehrveranstaltungen anderer Kollegen/innen zeitlich nicht möglich erscheinen (man hat ja sowieso schon genug zu tun); gravierender dürfte jedoch sein, daß solche Unterrichtsbesuche nicht gerade auf Gegenliebe stoßen.

Die Ergebnisse solcher Befragungen sind zwar als Feedback zu einer laufenden Lehrveranstaltung bzw. für die weitere Planung und Gestaltung der Lehr- und Lernpraxis aufschlußreich, zu einem jedoch taugen sie nicht oder nur sehr bedingt, nämlich als Grundlage eines *Rankings* von Lehrveranstaltungen oder Lehrenden. Die Vergleichbarkeit von verschiedenen Lehrveranstaltungen setzt nicht nur voraus, daß diese nach den *gleichen Kriterien* beurteilt werden, sondern auch unter *gleichen Voraussetzungen* stattfinden. Bewertungskriterien lassen sich standardisieren, bei den Veranstaltungsvoraussetzungen sieht es jedoch erheblich anders aus. Lehrveranstaltungen finden bekanntlich in unterschiedlichen, mehr oder weniger ansprechenden Räumlichkeiten, an verschiedenen Wochentagen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten, mit unterschiedlicher Dauer, in unterschiedlichen Studienabschnitten, als Pflicht- oder Wahlveranstaltung sowie mit oder ohne

unmittelbaren Prüfungsbezug statt und werden mit Teilnahme- oder Leistungsnachweis abgeschlossen. Solche Unterschiede wären nur dann vernachlässigbar, wenn sie nicht zugleich die Perspektive verändern würden, unter der sie von den Studierenden bewertet werden. Eine noch gravierendere Rolle spielen Größe und Struktur der teilnehmenden Studierendengruppe. Veranstaltungen mit geringen Teilnehmerzahlen ermöglichen von vornherein – und somit mit Bewertungsvorteil – eine wesentlich leichtere Ausrichtung auf die Vorkenntnisse und Interessen der Teilnehmer/innen als dies bei Großveranstaltungen der Fall ist. Wie eine eigene Pilotstudie zu „Demotivierenden Faktoren in sportwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen“ mit 67 Sportstudierenden deutlich gemacht hat, setzen männliche und weibliche Studierende, Studierende im Grund- bzw. Hauptstudium sowie Studierende mit unterschiedlichen Studienschwerpunkten z.T. deutlich andere Bewertungsakzente sowohl bezogen auf die wahrgenommene Stärke der demotivierenden Wirkung von (ungünstigen) Veranstaltungsmerkmalen als auch bezogen auf deren wahrgenommene Auftretenshäufigkeit. Dies aber bedeutet, daß sich auch Veranstaltungsbewertungen nicht dem Stichprobenproblem entziehen können: Allein schon die jeweilige Zusammensetzung der Teilnehmergruppe beeinflußt das Evaluationsergebnis. Mit diesem Argument ist man jedoch als Lehrender keineswegs „aus dem Schneider“: Eine mäßige Beurteilung der eigenen Veranstaltung läßt sich nicht dadurch entkräften, daß sie vielleicht von einer anders zusammengesetzten Teilnehmergruppe besser beurteilt worden wäre; eine sehr positive Beurteilung entlastet aber auch nicht davon, es noch besser machen zu können. Worauf es ankommt ist, daß eine als mäßig bewertete Veranstaltung im Vergleich zu einer anderen, als gut bewerteten Veranstaltung nicht ohne genauere Prüfung der jeweiligen Veranstaltungs- und Bewertungsvoraussetzungen als „schlechter“ gelten kann.

4 Schlußkommentar

Überall dort, wo auf Dauer gestellte Anforderungen mit hohem Anspruch, hohem Aufwand, gravierenden Folgen und unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zu bewältigen sind, wird die kritische Reflexion dessen, was man mit welchem Erfolg tut, zu einer permanenten Aufgabe. Dies gilt in besonderem Maße auch für die Lehre. Evaluation der Lehre ist zwar „kein Allheilmittel“, wie REISSERT/CARSTENSEN (1997) im Überblick zu ihrem Handbuch feststellen, wohl aber ein sachlich gebotenes Instrument des universitären Qualitätsmanagements. In der gründlichen Entwicklung und systematischen Nutzung eines solchen Instruments besteht allerdings in der sportwissenschaftlichen Lehre noch erheblicher Nachholbedarf. Vielleicht könnte hier die Bündelung der Bestrebungen und Ressourcen in einer überregionalen „sportwissenschaftlichen Evaluationsagentur“ weiterbringen.

Generell läßt sich folgendes festhalten: Der potentielle Erfolg einer Evaluationsmaßnahme hängt maßgeblich von der Klarheit und Sachangemessenheit konsensueller Zielbestimmungen, Evaluationskriterien und –verfahren ab. Zweckmäßig wird sie jedoch erst bei einer akzeptablen Kosten-Nutzen-Bilanz, d.h. insbesondere dann, wenn die erwartbaren Erträge (der wahrscheinliche Informationsgewinn) deutlich höher zu gewichten sind als der zu leistende Aufwand (die Investition an Personal,

Zeit und Mitteln). Sinnvoll wird sie aber nur dann, wenn die Bereitschaft besteht, die aus der Evaluation ableitbaren Konsequenzen – auch dann, wenn sie vorgefaßten Meinungen und Erwartungen nicht entsprechen – praktisch umzusetzen und dies unter den gegebenen Bedingungen auch faktisch möglich erscheint. Man kann nun an allen möglichen „Schrauben“ des Hochschulsystems drehen; letztlich wird man höchste Qualität nur dann sichern können, wenn man auf exzellente Hochschullehrer/innen und geeignete Studierende setzt und für deren Interaktion bestmögliche Bedingungen schafft – ist dies jedoch im Rahmen unseres Hochschulsystems überhaupt möglich und auch wirklich (politisch) gewollt?

Gegenwärtig ist auch im Zusammenhang mit der Evaluation viel von Leitbildentwicklung und Profilbildung die Rede, weit weniger jedoch von dem ihnen zugrunde liegenden Universitätsverständnis. Zunehmend drängt sich der Eindruck auf, daß Evaluationsbestrebungen von einem technokratisch geprägten Verständnis der Universität als quasi industrielle Produktionsstätte ausgehen, mit den Studienanfängern als in Form zu bringenden „Rohlingen“, den Absolventen als Fertigungsprodukten und den Dozierenden als unselbständigen Facharbeitern. Gerechnet wird in „Stückzahlen“ pro Zeiteinheit (Absolventen in der Regelstudienzeit) und „Ausschuß“ (Studienabbrecher) im Rahmen betriebs- und marktwirtschaftlicher Kalkulation. Begünstigt wird dadurch ein „unakademisches, verkaufsorientiertes Denken“, welches „die Präsentation im Vergleich zum Inhalt immer wichtiger“ nimmt und das Fachinteresse der Studierenden auf die Frage der Prüfungsrelevanz reduziert (Jens Peter MEINCKE, ehemaliger Rektor der Universität zu Köln, im eben erschienenen Rechenschaftsbericht des Rektors; zit.n. Kölner Stadtanzeiger vom 11.04.2001, 20). Konsequenterweise ist dann Evaluation im Grunde auf die technokratische Optimierung des „Hochschulbetriebs“ angelegt. Ist es das, was wir mit „Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung“ meinen sollten?

Literatur

- ARBEITSGRUPPE EVALUATION DER LANDESREKTORENKONFERENZ: Empfehlung zur Evaluation an nordrhein-westfälischen Universitäten. Dortmund 1997
- ARBEITSGRUPPE EVALUATION DER LANDESREKTORENKONFERENZ: Gegenstandskatalog für den internen Evaluationsbericht: Lehre und Studium. Dortmund 1999
- BAYER, C.R.: [online-Dokumentation 2000, Stand April 2001]. <http://www.hochschul-ranking.de>
- BLUMENSTENGEL, A.: Entwicklung hypermedialer Lernsysteme [online-Veröffentlichung 1998, Stand: April 2001]. http://dsor.uni-paderborn.de/organisation/blum_diss/main_index_titel.html
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): HRG – Hochschulrahmengesetz. Bonn 1998
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: „Anschluß statt Ausschluss“. IT in der Bildung [online-Veröffentlichung, August 2000]. [http://www.bmbf.de/presse01/KONZE_IT\(2\).pdf](http://www.bmbf.de/presse01/KONZE_IT(2).pdf)
- DEUTSCHER BILDUNGSSERVER: Evaluation der Lehre. [online-Dokumentation, Stand: April 2001]. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=252>
- DEUTSCHER BILDUNGSSERVER: Multimedia und Neue Medien in der Hochschule. [online-Dokumentation, Stand: April 2001]. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=398>
- DRÖSLER, J.: Darf gelacht werden? In: *Forschung & Lehre* 7 (2000), 12, 637
- HOLZKAMP, K.: *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten.* Frankfurt/Main 1972

HRK: Evaluation der Lehre – Sachstandsbericht mit Handreichungen (190. Plenum am 21-22.2.2000). [online-Veöffentlichung, Stand: April 2001]. http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std_text.asp?str_CallFile=texte/archiv/Entschliessungen/Plen190_2htm

HUBER, L. (Hrsg.): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtskritik an der Hochschule (Blickpunkt Hochschuldidaktik 6). Hamburg 1969

MWF NRW [MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN] (Hrsg.): Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Abschlußbericht der beiden gemeinsamen Arbeitsgruppen aus Mitgliedern der wissenschaftlichen Hochschulen bzw. der Fachhochschulen und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung. 2., erw. Auflage Düsseldorf 1992

REISSERT, R./CARSTENSEN, D.: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren [online-Veröffentlichung des HIS 1997, Stand: April 2001]. <http://www.his.de/doku/abereich/lehre/proj/proeval/pdf/handbuch.pdf>

SADER, M./CLEMENS-LODDE, B./KEIL-SPECHT, H./WEINGARTEN, A.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. Überlegungen, Ratschläge, Modelle. München 1970

SCHULZ, R. (Hrsg.): Verbesserung von Studium und Lehre. Arbeitstagung am 26. November 1993 im Gästehaus der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [online-Veröffentlichung 1996, Stand: 18.04.2001]. <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/schver96/schveer96.html>

STANGEL-MESEKE, M./WOTTAWA, H.: Evaluation. In: SCHORR, A. (Hrsg.), Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Bonn 1993, 212-217

STANGL, W.: Die Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen. Methoden und Materialien zur Evaluation [online-Veröffentlichung, Stand: 18.04.2001]. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/EVALUATION/EvaluationMethoden.html>

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation (Januar 1996). In: WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen und Stellungnahmen (Band 1). Köln 1996, 55-104

WOTTAWA, H./THIERAU, H.: Lehrbuch Evaluation. Bern 1990

ZSCHORLICH, V.: Von der Sportwissenschaft zur Bewegungswissenschaft – Eine Entwicklungsperspektive aus naturwissenschaftlicher Sicht. dvs-Informationen, 15 (2000), 4, 17-19

Prof. Dr. Jürgen R. NITSCH
 Deutsche Sporthochschule Köln
 Psychologisches Institut
 Carl-Diem-Weg 6
 50933 Köln
 eMail: nitsch@hrz.dshs-koeln.de

Neuerscheinungen in der dvs-Schriftenreihe

VOLKER ZSCHORLICH (Hrsg.)

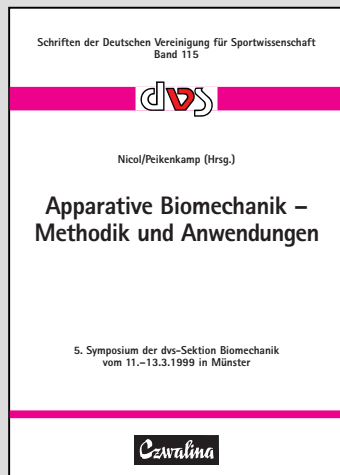
Prävention und Rehabilitation des Haltungs- und Bewegungsapparates.

4. Symposium der dvs-Sektion Biomechanik vom 3.-5.4.1997 in Oldenburg. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 103).

Der vorliegende Berichtsband soll einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse des Themenbereiches Prävention und Rehabilitation des Haltungs- und Bewegungsapparates geben. Es sind zunächst die Hauptvorträge dargestellt, die aus der Biomechanik und aus den medizinischen und ingenieurwissenschaftlichen Fachdisziplinen aktuelle Erkenntnisse für Prävention und Rehabilitation in den Bereich der Gesundheitsforschung hineinragen sollen. In zahlreichen Kurzbeiträgen werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich neben diagnostischen Verfahren auch mit verschiedenen therapeutischen Methoden auseinandersetzen. Weitere Akzente biomechanischer Forschung sind auf die Beanspruchung und Anpassung biologischer Strukturen gelegt. Diese Zusammenstellung biomechanischer Forschungsergebnisse spricht den Adressatenkreis von Medizinern, Biomedizintechnikern, Biomechanikern, Sportmedizinern, Physiotherapeuten und Sportlehrern an.



Hamburg: Czwalina 1999. 332 Seiten.
 ISBN 3-88020-341-5. 56,00 DM*.



Hamburg: Czwalina 2000. 340 Seiten.
 ISBN 3-88020-367-9. 56,00 DM*.

KLAUS NICOL/KLAUS PEIKENKAMP (Hrsg.)

Apparative Biomechanik – Methodik und Anwendungen.

5. Symposium der dvs-Sektion Biomechanik vom 11.-13.3.1999 in Münster. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 115).

Der Band enthält die Grundsatzbeiträge des 5. Symposiums der dvs-Sektion Biomechanik zur Bedeutung von Parametern für empirische Studien und zum Wert von Tierstudien für die Sportbiomechanik. Daneben sind weitere 43 Beiträge den Schwerpunkten „Biomechanik in der Lehre“, „Biomechanische Messverfahren“, „Biomechanisch orientiertes Training – Isokinetik“, „Biomechanische Auswerteverfahren“ und „Biomechanische Diagnostik“ zugeordnet. Sie geben einen interessanten Überblick über aktuelle Forschungsarbeiten in der Biomechanik, an denen Arbeitsgruppen aus der Sportwissenschaft, der (Sport-)Medizin und der Mechanik beteiligt sind.

* dvs-Mitglieder erhalten 25% Rabatt auf den Ladenpreis.

Richten Sie Ihre Bestellung an:

dvs-Geschäftsstelle · Postfach 73 02 29 · 22122 Hamburg
 Tel.: (040) 67941212 · Fax: (040) 67941213 · eMail: dvs.Hamburg@t-online.de