

Karl WILBERS¹ & Franziska ZELLWEGER (St. Gallen)

Unterstützung des Change Managements in Hochschulen durch qualitative Evaluation seitens der Studierenden

Zusammenfassung

Der systematische Einsatz qualitativer Verfahren als Ergänzung zur dominierenden Praxis quantitativer Veranstaltungsevaluationen hat ein großes Potential insbesondere auch zur Begleitung eines universitären Change Management Prozesses. Der vorliegende Beitrag erörtert die aktuelle quantitative Evaluationspraxis und zeigt das Potential und die Eigenschaften der qualitativen Forschung (Offenheit, kommunikativer Charakter, Prozesscharakter, Explikation, Flexibilität) für Evaluationszwecke auf. Wie am Beispiel eines qualitativen Evaluationsprojektes an der Universität St. Gallen dargestellt wird, führt die ergänzende Anwendung qualitativer Verfahren zu einem konstruktiven Verständnis von Lehr- und Lehrrunterrichtsevaluation, das der Überbrückung der Kluft zwischen der Messung und dem Ergreifen von Maßnahmen zuträglich ist.

Schlüsselwörter

Lehrunterrichtsevaluation, Lehrevaluation, qualitative Evaluationsverfahren, Change Management

Involving Students with Qualitative Evaluations to Facilitate Change Management in Higher Education Institutions

Abstract

The systematic application of qualitative methods to complement the dominant system of quantitative course evaluations in higher education holds potential also to track institutional change management processes. The contribution discusses the quantitative evaluation practice and illustrates the potential and characteristics of qualitative research (openness, communicative character, process character, explication, flexibility) for teaching evaluation. The discussion of a qualitative evaluation project accomplished at the University of St. Gallen demonstrates how the complementary application of qualitative methods leads to a productive understanding of teaching and course evaluation, which is conducive to bridge the chasm between measurement and the actual taking initiative for change.

Keywords

Teaching evaluation, course evaluation, qualitative evaluation methods, change management

¹ e-Mail: Karl.Wilbers@unisg.ch, Franziska.Zellweger@unisg.ch

1 Problemstellung

Ein Change Management bedarf einer wirkungsvollen Evaluation, d.h. ein „Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes“ (WOTTAWA & THIERAU, 1998, S. 13) ist notwendig für die Planung, Durchführung und Kontrolle institutioneller Veränderungen. Diese Evaluation erfolgt durch die Linse verschiedener Stakeholder (vgl. WILBERS 2005). Eine besonders wichtige unter den zahlreichen Anspruchsgruppen sind Studierende. Die Evaluation durch Studierende hat im deutschsprachigen Raum stark zugenommen. Seit den neunziger Jahren findet die standardisierte Form der Evaluation durch Studierende rasche Verbreitung und dominiert zurzeit die Evaluation an Hochschulen. In der Literatur wird dabei die Schwierigkeit betont, die mit diesen Verfahren gewonnenen Erhebungsergebnisse in Qualitätsverbesserungen umzusetzen. D.h. es tut sich eine Kluft zwischen der Gewinnung und der Verwendung der Ergebnisse auf (z.B. BALLANTYNE, BORTHWICK & PACKER, 2000).

Die vorliegenden Ausführungen haben zum Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen der bisher wenig beachteten qualitativen Verfahren der Lehrevaluation ergänzend zur standardisierten quantitativen Evaluation auszuloten und deren Beitrag zur Überbrückung der erwähnten Kluft theoriegeleitet sowie am praktischen Beispiel zu reflektieren. Die Betrachtungen beziehen sich dabei sowohl auf die Lehrevaluation im Sinne der Gesamtqualität der Lernerfahrungen der Studierenden, als auch auf die Lehrunterrichtsevaluation. Unterrichtsqualität wird als der zentrale Ansatzpunkt zur Verbesserung der Lernleistungen verstanden (GREIMEL-FUHRMANN, 2003, S. 266).

2 Feedback in der universitären Lehre

Die Ausführungen erfolgen in zwei Teilen. Zunächst werden Quellen, Methoden und die Prinzipien der Wirksamkeit von studentischem Feedback aufgrund der Literatur systematisiert, erläutert und beurteilt. Im folgenden Kapitel werden diese Überlegungen an einem praktischen Beispiel illustriert.

2.1 Quellen, Methoden und Prinzipien der Wirksamkeit des Feedbacks

Eine Evaluation kann grundsätzlich auf mehreren Ebenen erfolgen. Diese reicht von der Systemebene, über die Ebene der einzelnen Institution, über Programme bzw. Studiengänge bis hin zu einzelnen Modulen bzw. Veranstaltungen und einzelnen Elementen aus diesen Veranstaltungen, z.B. Skripten (vgl. WILBERS, 2005). Die folgenden Ausführungen in diesem Beitrag beschränken sich auf die Evaluation auf der Programmebene (Lehrevaluation) und Lehrveranstaltungsebene (Lehrunterrichtsevaluation).

Feedback zur Evaluation von Programmen und Lehrveranstaltungen kann aus mehreren Quellen stammen. HOUNSELL (1999, S. 203f.) identifiziert und systematisiert unterschiedliche Quellen und Methoden der Evaluation der Hochschul-

lehre, die sich im Idealfall ergänzen. Dieser Ansatz wird von uns um das Feedback von Experten erweitert.

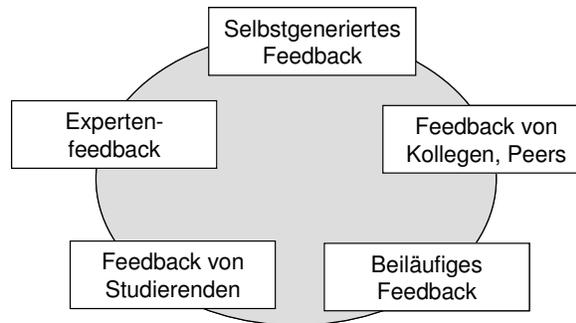


Abbildung 1: Quellen von Feedback (in Erweiterung von Hounsell, 1999, S. 203)

Die verschiedenen Quellen des Feedbacks zeigen ihre Stärke vor allem in verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten.

- **Studierende:** Studierende dürften international die weitesten verbreitete Quelle eines Feedbacks für Dozierende sein. Studierende sind, so HOUNSELL (1999), am besten qualifiziert um über die Klarheit von Erklärungen, das Tempo, den Zugang zu Ressourcen und weitere Punkte zu beurteilen. Grundsätzlich stehen entsprechend der Sozialforschung qualitative und quantitative Erhebungsverfahren zur Verfügung. Die generellen Methoden werden ergänzt durch spezifische Methoden der pädagogischen Evaluation. Dazu gehören beispielsweise die Technik der dynamischen Fragenliste oder der Brief, den Studierende am Ende der Veranstaltung an Studierende des nächsten Semesters schreiben (vgl. GEORGE & COWAN, 1999).
- **Selbst generiertes Feedback:** Mit selbst generiertem Feedback spricht HOUNSELL (1999) die Analyse und Reflexion der Erfahrungen im Unterrichtsalltag an. Entsprechend breit ist der thematische Fokus dieses Feedbacks. Das Feedback kann Rahmenbedingungen, Zielsetzungen, Inhalte, Methoden, Medien sowie Formen der Lehr- und Lernkontrolle umfassen.
- **Beiläufiges Feedback:** Als beiläufiges, zufälliges Feedback wird die Menge von Hinweisen bezeichnet, die aufmerksame Dozierende eher als Nebenprodukt entdecken und die spezifische Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Dazu gehören Anwesenheitsmuster, die Prüfungsleistungen (Niveau, Streuung der Ergebnisse etc.) oder Beobachtungen zum Verhalten der Studierenden (Aufmerksamkeit, Wahl von Alternativen, etc.).
- **Kolleg(inn)en & Peers:** Wenn auch peer-review Verfahren in der Bewertung von Forschungsleistung den Maßstab setzen, erfolgt die Kommunikation über die Lehre unter Kollegen an den meisten Universitäten vergleichsweise selten. Kolleginnen und Kollegen an der Hochschule verfügen vor allem über

fachliche Expertise. Vor diesem Hintergrund bietet sich diese Quelle für die Beurteilung von Lernzielen, Lerninhalten und -strukturen oder der Prüfungsgestaltung an.

- **Fach-Experten:** Fach-Experten, d.h. nicht als Kolleg(inn)en bzw. Peers betrachtete Fachleute außerhalb der eigenen Hochschule, können als Quelle von Feedback fungieren. Wie im Projekt „Konzeptevaluation der Bachelor-Studiengänge“ werden Fach-Experten anderer Hochschulen eingeladen, anonym ein Feedback zu den Konzepten der Studiengänge zu geben (EFHK, 2004). Eine weitere, selten genutzte Möglichkeit ist die Evaluation durch Experten aus der beruflichen Praxis zu denen das Studium hinführt. Auch hier bieten sich als inhaltlicher Evaluationsschwerpunkt die curricularen Elemente an.
- **Didaktik-Experten:** An vielen Hochschulen sind Supportzentren eingerichtet, die regelmäßig auch Evaluationsleistungen anbieten, z.B. hochschuldidaktische Zentren. Intensiv diskutiert wird aktuell vor allem auch die Evaluation medien-gestützter Lernangebote, welche häufig von neu geschaffenen e-Learning-Zentren durchgeführt werden.

Eine wirksame formative Evaluation auf der Grundlage dieser Quellen muss vor allem zwei Prinzipien gerecht werden. Nach dem Prinzip der Mehrperspektivität sollten Feedbacks mit mehreren Methoden gewonnen werden und aus mehreren Quellen stammen („multidimensionality“ nach MARSH & ROCHE 1997, S. 1187). Weiterhin sollten nach dem Action-on-Reflection-Prinzip in systematischer Weise aus den Evaluationsbefunden notwendige Maßnahmen abgeleitet und implementiert werden. Beiden Prinzipien wird in der hochschulischen Praxis erfahrungsgemäß (zu) wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Dem Prinzip der Mehrperspektivität steht die Dominanz weniger Quellen und Methoden gegenüber. Als Quelle dominieren Studierende. Die Verwendung anderer Quellen, wie etwa von Peers, wird hingegen als Ausnahme erlebt. Methodisch werden mehrheitlich quantitative Erhebungsverfahren eingesetzt. HOUNSELL begründet dies mit der Menge an zur Verfügung stehenden Instrumenten (Fragebögen) und der demokratischen Möglichkeit, dass jeder Studierende seine Meinung kundtun kann (HOUNSELL 1999, S. 205). Ein wichtiger Aspekt für den einseitigen Methodeneinsatz dürfte weiterhin darin liegen, dass sich quantitative Erhebungen ökonomisch auch flächendeckend durchführen lassen. Der Einsatz professioneller Software, wie EVASYS, unterstützt dies. Auch dem Prinzip des Action-on-Reflection wird nicht immer gefolgt. Nicht selten ist zu beobachten, dass die Ermittlung von Veränderungen, zum Beispiel aufgrund ‚schlechter‘ quantitativer Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation, dem individuellen Dozierenden überlassen wird und wenig systematisch erfolgt.

2.2 Potentialität und Grenzen des dominierenden Verfahrens der quantitativen Studierendenevaluation

Die Studierenden bringen nur eine, aber eine besonders wichtige Perspektive in den Evaluationsprozess ein. REISSERT (2000, S. 264) unterstützt die möglichst aktive Mitwirkung Studierender bei Evaluationen. Denn Lehre sei kein Selbstzweck. Nur

wenn die Studierenden etwas lernen, sei das Angebot der Hochschulen gerechtfertigt. Die konsequente Einführung und Berücksichtigung von Studierenden-evaluationen führte zu Forschungsansätzen, die die Validität und die Faktoren untersuchten, die das Urteil von Studierenden beeinflussen. In der amerikanischen Literatur wurde vor allem in den siebziger und achtziger Jahren intensiv debattiert, welchen Einfluss die Notengebung auf das Urteil der Studierenden hat. Auch andere Einflüsse, wie das Interesse am Fach, wurden erforscht. Allgemein wurden diese Einflüsse nur für geringe Effekte verantwortlich gemacht (GREENWALD, 1997). Wie das Special Issue des American Psychologist zum Thema „Student ratings of professors“ (1997, 52(11)) zum Ausdruck bringt, scheinen diese Fragen noch immer nicht zufrieden stellend beantwortet. So wird der Validitätsbegriff erweitert und beispielsweise die Frage nach der Wirksamkeit von Evaluationen (consequential validity) aufgeworfen (McKEATCHIE, 1997).

GREIMEL-FUHRMANN (2003) hat in einer Studie in Österreich die Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden untersucht (GREIMEL-FUHRMANN, 2003). Sie kommt zum Schluss, dass der Einfluss der nicht sachbezogenen Biasvariablen relativ schwach ist. Auch KREMPKOW geht von der Annahme aus, dass studentische Urteile bei Verwendung entsprechender Messinstrumente in genügendem Mass valide und zuverlässig sind (KREMPKOW, 1998). Es herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass mehrere Dimensionen der Unterrichtsqualität zu ermitteln sind (z.B. Verständlichkeit der Erklärungen, Qualität der Materialien) und die Evaluationen nicht primär die allgemeine Zufriedenheit ermitteln sollen (KREMPKOW, 1998).

Diese Befunde beziehen sich ausnahmslos auf den Einsatz so genannter Standard Evaluation Tests (SET), die mittels Fragebogen nach Massgabe der quantitativ orientierten empirischen Sozialforschung valide und repräsentativ Daten erheben. Im deutschsprachigen Raum scheint sich seit den neunziger Jahren die Anwendung solcher Tests, vor allem mit Hilfe spezialisierter Programmpakete wie EVASYS oder mit allgemeinen Softwarepaketen wie SPSS-MR, rasch auszubreiten. In den USA haben Evaluationen eine längere Tradition. Spiel und GÖSSLER (2001, S. 11) weisen darauf hin, dass in den USA der erste standardisierte Fragebogen der universitären Evaluation bereits 1926 eingesetzt worden sei und flächendeckende Evaluationen seit den fünfziger und sechziger Jahren durchgeführt würden.

Die Durchführung von SET ist aber mit zahlreichen praktischen Problemen behaftet. KREMPKOW führt weitverbreitete Vorbehalte gegenüber quantitativen Evaluationen auf die mangelnde Qualität der Erhebungsinstrumente zurück (KREMPKOW 1998, S. 196). Auch SCHNELL & KOPP (2001, S. 36) vermuten in ihrer Untersuchung zur Verbreitung von Lehrevaluationen an deutschen sozialwissenschaftlichen Fakultäten, dass viele Instrumente nicht den methodischen Standards der empirischen Sozialforschung entsprechen.

Die Teilnahmebereitschaft der Studierenden ist häufig gering. Gründe liegen einerseits in der empfundenen Konsequenzenlosigkeit solcher Evaluationen (REISSERT, 2000), aber auch in der Übersättigung der Studierenden, welche im Zuge von großangelegten Reformen, z.B. in Folge der Bologna-Deklaration, häufig um Evaluationen gebeten werden. GREIMEL-FUHRMANN (2003, S. 269) empfiehlt deshalb, die Evaluationsergebnisse mit den Studierenden zu besprechen,

damit für Studierende sichtbar wird, dass der Dozent sich mit der Weiterentwicklung des Unterrichts beschäftigt. In einer grundsätzlicheren Betrachtung ist dies jedoch nur eine Möglichkeit. Gemäss dem Evaluationszyklus von HOUNSELL (1999, S. 210), dargestellt in Abbildung 2, muss neben der Erhebung von Feedback auch eine sorgfältige Analyse der Resultate erfolgen, aufgrund derer Veränderungen vereinbart und implementiert werden.

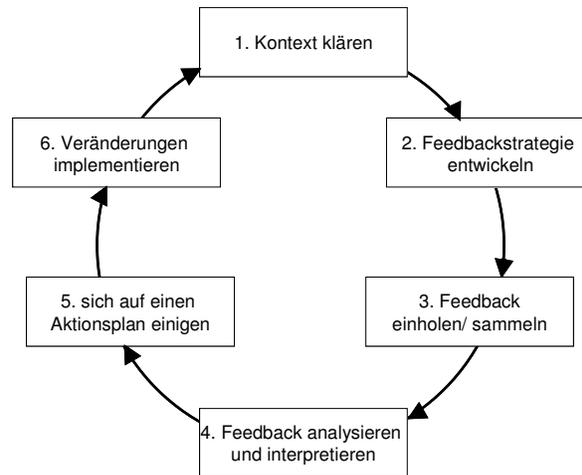


Abbildung 2: Der Evaluationszyklus (in Anlehnung an Hounsell, 1999, S. 210)

Bezugnehmend auf Abbildung 2 ist zu vermuten, dass viele Evaluationen beim dritten Schritt dieses Zyklus stehen bleiben und eine sorgfältige Analyse des Feedbacks sowie die Vereinbarung und Umsetzung konkreter Massnahmen ausbleibt.

Es gibt wenig Hinweise darauf, dass Evaluationsinstrumente isoliert angewendet, Verbesserungen in der Qualität der Lehre hervorrufen (BALLANTYNE, BORTHWICK & PACKER, 2000, S. 222). Dafür gibt es zahlreiche Erklärungen:

- Häufig herrscht Unklarheit darüber, was qualitativ gute Lehre ist. Diese Definition stellt jedoch eine Voraussetzung dar, um das Niveau der Zielerreichung feststellen und um gezielt auf Verbesserungen hinwirken zu können (KREMPKOW, 1998).
- BALK untersuchte Einflussvariablen, welche eine qualitätsverbessernde Wirkung von Feedback einnehmen und streicht die Glaubwürdigkeit der Quelle sowie persönliche Variablen (Selbstwirksamkeitserwartung) als besonders bedeutsam heraus (BALK, 2000).

Auch GREIMEL-FUHRMANN (2003, S. 267) stellt fest, dass die Verwendung der Beurteilungsergebnisse in vielen Fällen problematischer ist als die Beurteilung selbst. Insbesondere den Vergleich von Evaluationsergebnissen in Form von Rankings bezeichnet sie als fragwürdig.

2.3 Vor- und Nachteile qualitativer Verfahren zur Gewinnung studentischen Feedbacks als ergänzendem Verfahren

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Studierendenperspektive und den Grenzen von SETs werden an dieser Stelle Vor- und Nachteile qualitativer Evaluationsverfahren eruiert. Diese Verfahren werden nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung einer Evaluationsstrategie verstanden.

Zur Generierung studentischen Feedbacks ist die gesamte Palette der Erhebungsmethoden der qualitativen Forschung in Betracht zu ziehen. In der Literatur zur Lehrevaluation wird jedoch vergleichsweise wenig über qualitative Evaluationsverfahren diskutiert. Während in der Praxis Elemente qualitativer Evaluation immer wieder vorkommen, so ist der geplante und systematische Einsatz qualitativer Verfahren aber eher selten. Diese unsystematische Ergänzung dürfte dem Ruf der qualitativen Methoden schaden. An dieser Stelle werden drei Typen von Verfahren reflektiert, und zwar gruppenorientierte Verfahren, individuelle Verfahren sowie non-reaktive Verfahren.

- In der Literatur werden am häufigsten moderierte Gruppengespräche, auch „Fokusgruppen“ genannt, angeführt. REISSERT (2000, S. 265) charakterisiert Gruppengespräche als einfaches und wirksames Instrument, um in relativ kurzer Zeit ein realistisches Bild der Stärken und Schwächen der Lehre aus studentischer Sicht zu erheben. Dabei soll eine möglichst große Vielfalt von Perspektiven (Fachsemester, Studiengang, Geschlecht) berücksichtigt werden. WILLEMS, GIJSELAERS & DE BIE (1994, S. 50ff.) greifen die studentische Feedback-Gruppe und die Podiumsdiskussion auf. Allerdings diskutieren sie diese Instrumente vor dem Hintergrund der Repräsentativitätsvorstellung der quantitativen Forschung.
- Neben den gruppenorientierten Verfahren sind solche Verfahren zu nennen, die auf das einzelne Individuum zielen. Hier stehen Interviews im Vordergrund, d.h. die teilstandardisierte oder offene Befragung eines einzelnen Studierenden durch einen Interviewer. In der Sozialforschung dienen Interviews der Ermittlung von Expertenwissen, der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Beobachteten oder Erhebung zu ihrer Biographie (HOPF, 2000, S. 350). Sie können einen vertieften Einblick in das subjektive Erleben vermitteln und haben einen stark explorativen Charakter. Sie ermöglichen das Herausschälen von Themen, häufig auch über eine einzelne Veranstaltung hinaus, v.a. im Bereich der Lehrevaluation.
- Als dritter Typ qualitativer Verfahren sind non-reaktive Verfahren angesprochen. Hier ist die – in der qualitativen Sozialforschung explizit gewünschte Reaktion des Interviewten – ausgeschlossen. Zu nennen sind hier vor allem die Feedbackverfahren, die durch asynchrone Diskussionsforen unterstützt werden. Diskussionen werden so ökonomisch, zeit- und ortsunabhängig durchführbar. Allerdings ist das Sampling nicht in gleicher Weise wie bei den anderen qualitativen Verfahren zu kontrollieren.

In der quantitativen Studierendenevaluation erfolgt die Selektion bezüglich der Teilnahme durch die Studierenden selbst. Sie ist in diesem Sinne kein Design-Parameter. Bei qualitativen Gruppenverfahren hingegen wird schon in der Design-

Phase ein besonderes Augenmerk auf Auswahlentscheidungen gelegt. Diese kann sich an zwei grundsätzlichen Extremen orientieren (FLICK, 2000, S. 78ff.). Im ersten Extrem wird die Samplestruktur im vorab festgelegt, was einer Annäherung an die Logik der Stichprobenziehung bedeutet. So wird beispielsweise festgelegt, dass Frauen und Männer, Inländer und Ausländer etc. berücksichtigt werden. Im zweiten Extrem erfolgt die Ziehung und die Strukturierung schrittweise im Sinne eines theoretischen Samplings (MERKENS, 2000). Im ersten Fall ist der Studierende durch die Zugehörigkeit zum Sample, im zweiten Fall durch den erwartbaren Zuwachs an Erkenntnissen ‚legitimiert‘. Neben den Interviewpartnern ist die Auswahl der Interviewer ein zentraler Parameter der qualitativen Evaluation. Im hochschulischen Alltag kommen vor allem vier Gruppen von Interviewern in Frage. Neben den Lehrverantwortlichen selbst sind die Studierenden (eigeninitiierte Gruppen), die Assistierenden und die Experten aus didaktischen Zentren und ähnlichem zu nennen. Mit Blick auf das Action-on-Reflexion-Prinzip bietet sich die Durchführung vorzugsweise durch die Lehrverantwortlichen, aber auch durch die Assistierenden an. Bezüglich der Planung, Durchführung und Analyse von gruppenorientierten Verfahren ist eine enge Anlehnung an generische Reflexionen der empirischen Sozialforschung sinnvoll (FLICK, 2000, S. 131ff.). Um dem Prinzip des Action-on-Reflexion gerecht zu werden, sollte die Analyse in einen konkreten Projektstrukturplan übergehen, der konkrete Aktionen, Prioritäten, Termine und Verantwortlichkeiten nennt.

Die Eigenarten qualitativer Forschung führen auch bei qualitativen Studierendenevaluationen zu Besonderheiten im Vergleich zu quantitativen Studierendenevaluationen. LAMNEK (1995, S. 22ff.) führt die ihm zentral erscheinenden Prinzipien der qualitativen Forschung an, und zwar die Offenheit, der kommunikative Charakter, der Prozesscharakter, die Reflexivität, die Explikation sowie die Flexibilität.

- **Offenheit:** Das Prinzip der Offenheit wendet sich gegen eine Sozialforschung, die „aufgrund standardisierter Erhebungsinstrumente und vorab formulierter Hypothesen nur jene Informationen aus dem Forschungsfeld aufnehmen und produktiv verarbeiten kann, die nicht vorab durch das methodische Filtersystem ausgesiebt worden sind“ (LAMNEK, 1995, 22). Dies hat verschiedene Konsequenzen. Einerseits führt dies zur Betonung des explorativen Charakters. Andererseits wird die theoretische Strukturierung verzögert, d.h. nicht Hypothesen getestet, sondern Hypothesen generiert. Für die Evaluation hochschulischer Lehre bedeutet dies vor allem: Was ‚gute Lehre‘ ist, wird nicht vorab definiert, sondern erscheint als Ergebnis des Prozesses.
- **Kommunikativer Charakter:** Qualitative Sozialforschung betont das Aushandeln von Wirklichkeitsdefinitionen. Evaluation wird als diskursiver Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden, in welchem Vorstellungen zur Qualität der Ausbildung geklärt werden und gemeinsam Möglichkeiten zur Verbesserung generiert werden (REISSERT, 2000, S. 273). Für die Evaluation heißt dies, die Evaluation als Prozess auch kommunikativ anzulegen. In dieser Perspektive erscheint die Befragung mit standardisierten Fragebögen als eine kommunikative Einbahnstrasse.
- **Prozesscharakter:** Nicht nur die Forschung, sondern insbesondere auch der Gegenstand hat Prozesscharakter. Die entstehenden Muster haben keine

Existenz per se, sondern werden immer wieder reproduziert und modifiziert. In der qualitativen Forschung erscheint dies einem Prozess der ständigen Reproduktion und Modifikation unterworfen. Dies gilt beispielsweise auch für das Bild der Studierenden. Wenn in quantitativ angelegten Lehrevaluationen immer wieder die gleichen Fragebögen verwendet werden, mag schnell der Eindruck entstehen, die den Items zugrunde liegenden Kriterien beschreiben eine mehr oder weniger zeitlose Vorstellung guter Lehre. In einer qualitativ angelegten Evaluation wird demgegenüber vielmehr deutlich, dass beispielsweise Vorstellungen über gute Lehre, Darstellungen der jetzigen Praxis etc. einem Prozess unterworfen sind.

- **Explikation:** Zur Gewährleistung des Nachvollzugs sollen die Einzelschritte der Forschung weitestgehend expliziert werden. Dies gilt insbesondere auch für Auswahlentscheidungen und Instrumente. So ist es im qualitativen Ansatz wichtig, die Evaluationsergebnisse zu dokumentieren und insbesondere auch daraus abgeleitete Veränderungen transparent darzustellen.
- **Flexibilität:** Die Instrumente haben sich demnach an der Realität zu orientieren und nicht umgekehrt. Standardisierte Instrumente bedeuten in dieser Optik die Unterstellung einer standardisierten Realität. Für die Evaluation hochschulischer Lehre bedeutet dies, dass nicht ohne weiteres auf standardisierte Instrumente zurückgegriffen werden kann.

Der Einsatz qualitativer Verfahren in sinnvoller Kombination mit SETs zur Erhebung studentischen Feedbacks bietet bisher wenig genutztes Potential zur vertieften Diskussion von Lehrqualität und der Erarbeitung und Umsetzung lösungsorientierter Maßnahmen. Quantitative Verfahren ermöglichen eine Repräsentativität im quantitativen Sinne, eine Objektivität, eine gute Vergleichbarkeit über Veranstaltungen und Programme oder über die Zeit. Sie erlauben es, flächendeckend mit vergleichsweise geringem Aufwand gute Beispiele und Brandherde zu identifizieren. Bei qualitativen Verfahren ermöglicht die Offenheit die breite Verarbeitung von Informationen aus dem Untersuchungsfeld. Der kommunikative Charakter qualitativer Verfahren nimmt alle Beteiligten, insbesondere auch mit Blick auf Verbesserungsmöglichkeiten, in die Pflicht. Der Prozesscharakter stellt zentrale Konstrukte als Ergebnis ständiger Reproduktion und Modifikation dar, so dass etwa die Vorstellungen der Studierenden über die Lehre in stärkerer Weise als auch veränderlich und damit modifizierbar erscheinen. Die Explikation erlaubt mehr als in quantitativen Verfahren den transparenten Nachvollzug der Ergebnisse, insbesondere auch der Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehre. Die Flexibilität erlaubt das Anschmiegen an die je unterschiedliche Situation einer Evaluation.

Es wäre jedoch ein Trugschluss zu glauben, qualitative Verfahren wären ein Selbstläufer. Sie erfordern vielmehr in starkem Masse einen ‚mikropolitischen Rückenwind‘. Zum einen müssen Studierende erkennen können, dass sie in qualitativen Verfahren Feedback nicht nur sanktionsfrei, sondern zum Nutzen der Fortentwicklung der Lehre einbringen können. Dies erfordert die Entwicklung einer Feedbackkultur, in der die Studierenden sowie auch die Dozierenden gemeinsam Verantwortung für die Weiterentwicklung der Lehrqualität fordern. Es muss den Studierenden, schon zum Start qualitativer Verfahren, aufgezeigt werden können, wie die Ergebnisse verwertet werden können. Neben diesen für qualitative

Verfahren spezifischen Voraussetzungen sind solche zu nennen, die ähnlich wie bei quantitativen Verfahren gegeben sein müssen. Dazu gehört die Absicherung durch die Hochschulleitung sowie die Installation von Unterstützungsangeboten durch Supportzentren.

3 Das Beispiel „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“

Die generellen Reflexionen der Potentiale und Grenzen qualitativer Verfahren als Ergänzung zur quantitativen Evaluation werden in diesem Abschnitt am Beispiel der Studie „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“ erläutert, die an der Universität St. Gallen durchgeführt wurde.

3.1 Kontext der Studie

Die Universität St. Gallen befindet sich mitten in der Umsetzung zahlreicher Reformprozesse. Die Umsetzung der Bologna-Deklaration führte an der Universität St. Gallen zu einer völlig neuen Studienstruktur. Die neue Studienarchitektur (siehe Abbildung 3) berücksichtigt neu die Stufigkeit der Ausbildung. Das dreijährige Bachelorstudium beginnt mit einer einjährigen übergreifenden Assessment-Stufe und wird im zweiten und dritten Jahr in einem zu wählenden Schwerpunkt fortgesetzt. Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend. Die zweite Stufe besteht aus wenigen spezialisierten Masterstudiengängen, welche den Studierenden in drei bis vier Semestern vertieftes Wissen und Kompetenzen im jeweiligen Fachbereich vermitteln.



Abbildung 3: Neue Studienarchitektur der Universität St. Gallen

Auf den verschiedenen Stufen wird das Studium konsequent in das Fachstudium, welches sowohl im Kontakt- wie auch im begleiteten (mediengestützten) Selbststudium erfolgt, und das Kontextstudium unterteilt. Diese Neuerungen machten erhebliche Veränderungen der Lehr-Lerngewohnheiten, der technischen Infrastruk-

tur sowie der Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden notwendig. Im Vergleich zum alten System wird ein Viertel der Kontaktveranstaltungen neu durch medial gestützte Formen des begleiteten Selbststudiums ersetzt, in dem die Studierenden mehrheitlich selbstständig oder in Gruppen Fachinhalte durch entsprechend aufbereitete Materialien und durch eine subsidiäre Unterstützung der Dozierenden (z.B. im Rahmen von Fragestunden) lernen. Ein explizites Ziel des Selbststudiums ist zudem die Förderung überfachlicher Kompetenzen wie der Selbstlernkompetenz, Teamkompetenz und Medienkompetenz, auch durch den Einsatz verschiedener Varianten des E-Learning (EULER & WILBERS, 2002).

Zur kritischen Begleitung dieses Prozesses hat sich die Universität St. Gallen mehreren Akkreditierungen unterworfen, insbesondere der Akkreditierung durch EQUIS und AACSB. Dabei wurde unter anderem herausgestellt, dass das Qualitätsmanagement der Universität zu stärken sei. In Folge wurde ein umfassendes Qualitätsmanagement-System implementiert. Die Konzeption sieht dabei drei Standbeine der Evaluation vor: Die standardisierte, auf Zeit- und Leistungsvergleich angelegte quantitative Evaluation, die Evaluation durch die systematische Nachbereitung von Veranstaltungen, vornehmlich durch Fokusgruppen, sowie, insbesondere auf der Master-Stufe, die Evaluation durch Peers. Der Hauptfokus liegt dabei zurzeit auf der systematischen Lehrunterrichtsevaluation mittels standardisierter Fragebogen.

3.2 Motivation und Ziel der Studie

Nach drei Jahren Umsetzungserfahrung der neuen Studienkonzeption kristallisierte sich heraus, dass die Selbststudiumsveranstaltungen durch die Studierenden in der quantitativen Lehrunterrichtsevaluation systematisch schlechter beurteilt wurden als andere Lehrformate wie Übungen oder Vorlesungen. GREIMEL-FUHRMANN (2003, S. 267) warnt zwar vor der Verwendung solcher Ergebnisse zu Vergleichszwecken, die Ergebnisse deckten jedoch unmissverständlich einen vertieften Bedarf auf, die Lehrqualität mehrperspektivisch zu evaluieren. Durch das quantitative Feedback und die Erfahrungen in der Begleitung der Umsetzung von Selbststudiumskonzepten einzelner Unterrichtsveranstaltungen wurde offensichtlich, dass die Ursachen nicht mittels weiterer Lehrunterrichtsevaluationen zu untersuchen waren, sondern im Sinne einer Lehrrevaluation das Gesamterleben des Studienalltags der Studierenden im Mittelpunkt stehen sollte. Dadurch wurde im explorativen Sinne erhofft, bisher unbekannte Themen und Probleme des Selbststudiums zu identifizieren und weiterzuverfolgen. Aus diesem Grunde wurde die Studie „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“ initiiert.

Insofern fand hier eine typische Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen statt. Grundsätzlich kann die Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen auf verschiedene Art und Weise geschehen. Miles und HUBERMAN (1994, S. 40ff.) zeigen vier verschiedene Wege auf.

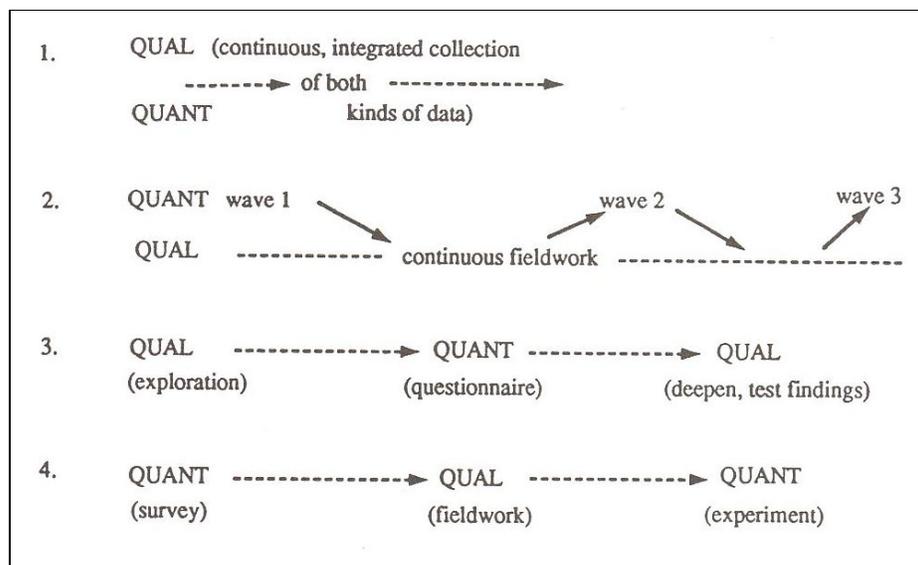


Abbildung 4: Kombinierte Forschungsdesigns

In Anlehnung an MILES & HUBERMANN (siehe Abbildung 4) wurden qualitative Verfahren eingesetzt, um Hinweise aus der quantitativen Befragung vertieft zu erörtern, Schwierigkeiten zu identifizieren und Lösungsvorschläge zu generieren. Die Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen entspricht dem, hier methodisch akzentuierten, Prinzip der Mehrperspektivität.

3.3 Quellen und Methoden

Im Hauptfokus der folgenden Erläuterungen steht die Erhebung der Studierendenperspektive in der Studie „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“. Gleichzeitig wurde mit Blick auf das, nun auf die Quellen akzentuierte, Prinzip der Mehrperspektivität auch das Gespräch mit hauptverantwortlichen Assistenten und Dozenten von Selbststudiumsverantwortlichen gesucht. Dabei wurden anhand von Leitfragen Kernelemente des didaktischen Designs erhoben, sowie die eigene Zufriedenheit, Lessons Learned und geplante Veränderungen erfragt und dokumentiert. Es wird beabsichtigt, die Dozierenden in der Vorbereitung auf die nächste Veranstaltungsdurchführung mit den dokumentierten Resultaten des Gesprächs zu konfrontieren und dadurch im konstanten Dialog die Implementierung von Verbesserungen zu begleiten. Obwohl an der Universität St. Gallen versucht wird, auch die anderen Quellen wie Peers oder Experten zu stärken, stehen die Beurteilungen der Studierenden und Dozierenden im Vordergrund.

Die Daten für die Studie „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“ wurden hauptsächlich durch 13 Leitfaden-Interviews mit Studierenden unterschiedlicher Semester und Fachrichtung gewonnen. Dem Sampling lag eine Strategie zugrunde, die sich in der Mitte der beiden oben beschriebenen Extreme bewegte. Für das Sampling wurden vorwiegend die beiden Kriterien „Fachrichtung“ und „Semester-

zahl“ berücksichtigt. Neben je drei Studierenden des zweiten und sechsten Semesters wurden sechs Viertsemester Studierende interviewt. Es wurde vorwiegend auf Viertsemester abgestellt, da diese nicht die ‚Kinderkrankheiten‘ des Pilotlehrgangs miterlebt haben, aber dennoch bereits über vielfältige Selbststudiumserfahrungen auch auf der Bachelor-Stufe verfügten. Folgende Fachrichtungen waren vertreten: Betriebswirtschaftslehre (4), Jus (3), Internationale Beziehungen (2), Volkswirtschaftslehre (1), Assessment-Stufe (3). Vertreten waren 4 Frauen, 2 Vertreter der französischsprachigen Schweiz und 3 Repetenten der Assessment-Stufe. Es wurde versucht, unterschiedlichen, durch die Entscheidungen der Studierenden entstehenden Studienprofilen gerecht zu werden. Die Rekrutierung erfolgte auf unterschiedlichen Wegen: Einige der Befragten waren Bekannte der im Projekt involvierten Studierenden, andere wurden, unbekannterweise, per Mail angesprochen, insbesondere die Romands.

Im Projekt wurden vier Studierende der Wirtschaftspädagogik als studentische Hilfskräfte miteinbezogen, was rückblickend aus mehreren Gründen äußerst bereichernd war. Aufgrund des Vorwissens im Selbststudiumsteam sowie aufgrund intensiver Gespräche mit den vier Studierenden wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Dabei erschien es wichtig, entsprechend des Prinzips der Offenheit die theoretische Strukturierung zu verzögern. Obwohl bereits eine Fülle von Vorannahmen zum Selbststudium im Selbststudiumsteam bestanden, wurden diese erst im Laufe des Prozesses eingebracht. Entsprechend des kommunikativen Charakters qualitativer Evaluation sollte die Evaluation als ein diskursiver Prozess angelegt werden.

Im weiteren Verlauf haben die Studierenden Unterstützung in der Rekrutierung von Interviewpartnern geleistet und auch selber Interviews durchgeführt. Ihre Hauptarbeit bestand jedoch in der Transkription der Interviews. Zwei Studierende haben zusätzlich den Datenanalyseprozess mitbegleitet.

In der Projektgruppe wurde zur Gewährleistung der Flexibilität nicht auf ein bereits existierendes Instrument zurückgegriffen, sondern ein Interviewleitfaden entwickelt. Der Leitfaden formuliert Erzählanreize zu folgenden Erhebungsgegenständen:

- Begriff bzw. Definition des Selbststudiums,
- Unterschiede des Selbststudiums zu anderen Veranstaltungen (Übungen, Vorlesungen),
- Grundidee des Selbststudiums,
- Einschätzung dieser Grundidee und des Potentials des Selbststudiums,
- Unterschiede des individuellen Erlebens im Vergleich zu dem der Mitstudierenden,
- erlebte Formen des Selbststudiums,
- Alltag des Selbststudiums,
- konkrete Probleme mit dem Selbststudium,
- Selbsteinschätzung der Kompetenz bezüglich des Selbststudiums,
- Rolle der Lernplattform in der Unterstützung des Selbststudiums,
- Zusammenhang Selbststudium – Lernplattform,
- konkrete Nutzung der Lernplattform,
- Diskussionsforen,
- Verbesserungsvorschläge in der Betreuung, der Lernplattform und der Information übers Selbststudium.

Die Interviews sollten grundsätzlich offen für neue Themen sein. Die Reihenfolge der Themenbehandlung im Interview sollte sich aus dem Interviewverlauf ergeben. Der Interviewleitfaden sah eine Priorisierung der Themen vor.

Zur Triangulation der Ergebnisse aus den Interviews wurden zwei Fokusgruppen mit je vier bis sechs Studierenden geplant, um einzelne Aspekte zu überprüfen und zu vertiefen. Aufgrund der geringen Verfügbarkeit der Studierenden gegen Ende des Semesters und des Nichterscheinsens einiger Studierender konnte nur eine Fokusgruppe plangemäß durchgeführt werden. Für die Fokusgruppe wurde ebenfalls ein Leitfaden entwickelt. Es nahmen drei Studierende des sechsten Semesters und ein Student des zweiten Semesters an der Fokusgruppe teil.

Die dreizehn Interviews und die Fokusgruppe wurden transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Datenanalyse-Software Atlas.TI analysiert. Dazu wurden die Texte entlang der Kategorien des Leitfadens (deduktiv) codiert und die selektierten Textsegmente in einem Längs- und Quervergleich analysiert. Unabhängig davon wurden die Daten auch induktiv codiert, ähnlich dem vorgeschlagenen Verfahren von Grounded Theory dokumentiert in STRAUSS & CORBIN (1990). In diesem Verfahren emergiert die Theorie – hier das Bild des Selbststudiums der Studierenden und der Möglichkeiten der Verbesserung – aus dem Text.

Aufgrund der Evaluationsergebnisse wurden im Sinne des Grundsatzes „Action-on-Reflection“ zahlreiche Maßnahmen ergriffen. Einerseits wurden die Ergebnisse mit Blick auf den Grundsatz der Explikation in einem umfassenden internen Bericht dokumentiert, welcher Dozierenden und weiteren Interessierten zugänglich gemacht wurde. Zudem flossen die Befunde in die Schulungs- und Beratungstätigkeit des Hochschuldidaktischen Zentrums ein und es wurden zielgerichtet Dokumentationen erstellt und verbreitet. Gleichzeitig wurden ausgewählte Entscheidungsträger, Dozierende und Studierendenvertreter zu mehreren, aufeinander aufbauenden Strategieworkshops eingeladen, um die Ergebnisse zu diskutieren und über weitere Maßnahmen zu beschließen.

3.4 Erfahrungen in der Anwendung qualitativer Evaluationsverfahren

Die qualitativen Erhebungsverfahren haben sich aufgrund der Erfahrungen mit der Studie „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“ als gewinnbringende Ergänzung mit den regelmäßig durchgeführten quantitativen Erhebungen erwiesen. Der Problemüberschuss, den das vergleichsweise schlechte Abschneiden der Selbststudiums-Veranstaltungen induziert hat, konnte größtenteils in praktikable Änderungsvorschläge umgemünzt werden, welche den Veränderungsprozess positiv unterstützen. Durch das Verfahren konnten tiefere Einblicke in das Erleben einzelner Studierender gewonnen werden, wobei immer wiederkehrende Themen identifiziert werden konnten. In toto wurde beispielsweise eine starke Diskrepanz zwischen dem ‚offiziellen‘ (Leit-)Bild der Universität und dem Bild der Studierenden festgestellt.

Die Stärke qualitativer Verfahren, das systematische Sampling, konnte in unserem Fall gut genutzt werden. Dabei erwies sich die Mitarbeit der studentischen Hilfs-

kräfte im Projekt als hilfreich. Eher problematische Fälle, z.B. der Typ der ‚Starknebenbei-Arbeitende‘, die Wiederholer oder Studierende mit Nicht-Deutsch als Muttersprache, konnten so gezielt rekrutiert werden. Bei der Rekrutierung über andere Kanäle scheint dabei die Gefahr systematischer Verzerrungen grösser. So dürfte bei der Rekrutierung über die Studentenschaft regelmäßig vor allem ein Typ von Studierenden angesprochen werden.

Die oben beschriebenen Eigenarten qualitativ angelegter Evaluation, ergänzend zu den quantitativen Verfahren, schlugen sich in der Studie „Das Bild des Selbststudiums der Studierenden“ in konkreten Vorteilen nieder. Die Offenheit führte beispielsweise zum Infragestellen von Konzepten, die in dieser Form bei einer quantitativ angelegten Studie kaum stattgefunden hätten. So wurde im Projekt beispielsweise geklärt, ob sich aus Sicht der Studierenden das Selbststudium mehr in die Richtung „Struktur“, d.h. stärkere Vorgaben, höhere Taktung usw., entwickeln sollte oder aber in Richtung „Unabhängigkeit“. Im weiteren Verlauf stellte sich jedoch heraus, dass es sich dabei nicht um Konzepte handelt, die orthogonal zueinander stehen, sondern Studierende ein Selbststudium mit Struktur und Unabhängigkeit wünschen. Insgesamt hat die Studie eine ganze Reihe bisher so nicht bekannter Sachverhalte ans Licht gebracht, die in Folge in konkrete Projekte überführt wurden.

Der kommunikative Charakter legt Versuche nahe, das Bild der Studierenden gezielt durch die Universität zu verändern. D.h. es werden nicht nur Änderungen an der Lehre selbst, sondern insbesondere auch Änderungen an der Kommunikation über die Lehre in den Blickpunkt gerückt. Der kommunikative Charakter im Verbund mit dem Prinzip der Explikation erhöht die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse, insbesondere auch die „Ableitung“ der Verbesserungsvorschläge. Die Explikation unterstützt weiterhin die Kommunikation der Ergebnisse innerhalb der Universität. Sie ermöglicht weiterhin ein direktes „Weiterverarbeiten“ der Ergebnisse zu Broschüren, Anleitungen und Unterlagen für Veranstaltungen des hochschuldidaktischen Zentrums.

Andererseits ist das Verfahren aufwändig und kaum in der ganzen Breite einsetzbar, so dass sich die Kombination mit quantitativen Verfahren anbietet. Der Einbezug qualitativer Methoden ist aber insbesondere im Zusammenhang mit Changeprojekten zentral. Im Diskurs um Sozialforschung waren die Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Forschung einerseits und der qualitativen Forschung andererseits Gegenstand hitziger Debatten. Der quantitativen Sozialforschung wird beispielsweise ein Messfetischismus und eine hohe Distanz der Forschung zum Gegenstand vorgeworfen (vgl. LAMNEK, 1995, S. 6ff.; FLICK, 2000, S. 10ff.). Die oftmals auf einer paradigmatischen Ebene geführte erbitterte Diskussion hat sich in den letzten Jahren deutlich zugunsten der Frage verschoben, wie beide Forschungsmodi sinnvoll miteinander kombiniert werden könnten (KELLE & ERZBERGER, 2000). In den Evaluationsmethoden spiegeln sich die generellen Eigenschaften von Erhebungsmethoden, die seit längerem Gegenstand der forschungsmethodischen Diskussion sind. In dieser Diskussion wird der vermeintliche Gegensatz von quantitativen und qualitativen Methoden seit längerem nicht mehr strapaziert.

4 Fazit

Der systematische Einsatz qualitativer Verfahren als Ergänzung zur dominierenden Praxis quantitativer Veranstaltungsevaluation zur Begleitung eines universitären Change Management Prozesses hat ein großes Potential, insbesondere für formative Lehrevaluationen. Die Eigenschaften qualitativer Forschung (Offenheit, kommunikativer Charakter, Prozesscharakter, Explikation, Flexibilität) führen zu einem konstruktiven Verständnis von Lehr- und Lehrunterrichtsevaluation, das der Überbrückung der Kluft zwischen der Messung und dem Ergreifen von Maßnahmen zuträglich ist.

5 Literaturverzeichnis

- Balk, M.** (2000). Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ballantyne, R., Borthwick, J. & Packer, J.** (2000). Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and Addressing Academic Staff Development Needs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), S. 221–236.
- Euler, D. & Wilbers, K.** (Hrsg.). (2002). Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. Hochschuldidaktische Schriften (Band. 1). Universität St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- EFHK** (Eidgenössische Fachhochschulkommission) (2004). Konzeptevaluation der Bachelor-Studiengänge. Projektskizze. Bern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Flick, U.** (2000). Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- George, J. & Cowan, J.** (1999). A Handbook of Techniques for Formative Evaluation. London: Kogan Page.
- Greenwald, A. G.** (1997). Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. *American Psychologist*, 52 (11), S. 1182–1186.
- Greimel-Fuhrmann, B.** (2003). Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern. Innsbruck: Studienverlag.
- Hopf, C.** (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, Reinbek bei Hamburg. S. 349–360.
- Hounsell, D.** (1999). The evaluation of teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Hrsg.), *Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (2. Aufl., S. 200–212). London: Kogan Page.
- Kelle, U. & Erzberger, C.** (2000). Qualitative und quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (S. 299–309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie.* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A.** (1997). Making Student's Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. *American Psychologist*, 52 (11), S. 1187–1197.

Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286-299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Krempkow, R. (1998). Ist "gute Lehre" messbar? *Das Hochschulwesen* (4), 195-199.

McKeatchie, W. J. (1997). Student Ratings: The Validity of Use. *American Psychologist*, 52 (11), S. 1218-1225.

Reissert, R. (2000). Die Rolle der Studierenden im Verfahren der internen Evaluation. Mitwirkung und Wünsche der Studierenden aus der Sicht eines Beobachters. *Beiträge zur Hochschulforschung* (3), 263-274.

Schnell, R. & Kopp, J. (2001). Zur Evaluation von Lehrveranstaltungen in den Sozialwissenschaften. *Soziologie* (3), S. 32-40.

Spiel, Ch. & Gössler, M. (2001) Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement – Quo vadis, evaluatione? In: Ch. Spiel (Hrsg.) *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. S. 9-20. Münster: Waxmann

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage.

Wilbers, K. (2005). Stolpersteine des Corporate E-Learning meistern: Stakeholdermanagement, Management von E-Learning-Wissen und Evaluation gestalten (S. 159-186). In K. Wilbers (2005): *Stolpersteine des Corporate E-Learning*. München: Oldenbourg.

Willems, J., Gijsselaers, W. & de Bie, D. (1994). *Qualitätssorge in der Lehre*. Neuwied, Krefeld, Berlin: Luchterhand.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern u.a.: Huber.

AutorInnen

WILBERS, Karl, Prof. Dr.

Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.

Karls Wilbers studierte Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln. Promotion an der Universität zu Köln. Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk. Dann Nachwuchsdozent, später Privatdozent, Assistenz-Professor an der Universität St. Gallen.

ZELLWEGER, Franziska, lic. oec HSG, dipl. Handelslehrerin

Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.

Franziska Zellweger studierte Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Seit 2002 Doktorandin bei Prof. Dr. Dieter Euler zum Thema „Strategische Planung des e-Learning Supports an Universitäten“.