

Sonderdruck

Kapitel 20

Evaluation im Fernstudium

S. 257-283 in

Heinz Müller (Hg.)

30 Jahre ZFE? Zukunft braucht Herkunft.

FernUniversität in Hagen-ZFE

2004

20 Evaluation im Fernstudium

Dr. Christine von Prümmer / Ute Rossié

„Unter Evaluation verstehen wir die systematische, methodisch zuverlässige Überprüfung der Qualität von Studienmaterialien und Studiensystemen.“
(Peters 1981: 132)

„Evaluation is the collection, analysis and interpretation of information about a programme of education and training, as part of a recognised process of judging its effectiveness, its efficiency and any other outcomes it may have.“
(Thorpe 1988, zitiert in Schuemer 1991: 9)

Fernstudiensysteme zeichnen sich qua definitionem durch eine Distanz zwischen der die Lehre vermittelnden Institution und den Studierenden aus, die AdressatInnen der Lehre sind. Dies gilt insbesondere für Distance Teaching Universities (DTUs), die sich ausschließlich über das Fernstudium an ihre Studierenden wenden, die „single-mode“ DTUs. Institutionen mit „dual-mode“ oder „mixed-mode“ Studiensystemen, d. h. Schulen und Hochschulen, die zugleich ein Präsenz- und ein Fernstudium anbieten, können über die vor Ort anwesenden Studierenden eine Rückmeldung über die Qualität und Effektivität ihres Studienangebotes erhalten. Reine Fernlehrinstitutionen hingegen sind auf weniger direkte Rückmeldungen angewiesen, um ihr Studienmaterial und ihr Lehrsystem optimieren zu können. Die Institutionalisierung von Evaluation gehört daher zu den üblichen Merkmalen der Fernuniversitäten.

20.1 Zur Rolle der Evaluation in Fernstudiensystemen

Während die Notwendigkeit institutioneller Evaluation für das Fernstudium unbestritten ist, gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen über ihre Rolle, ihre Aufgabenfelder und über die Zielgruppe, der ihre Ergebnisse dienen sollen. Dabei sind historisch Veränderungen der Zielsetzungen und Methoden zu beobachten, die mit der Entwicklung der Institution selbst sowie mit gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen. Eine durch externe Entwicklungen an die Universitäten herangetragene Diskussion kam unter dem Stichwort „Qualität der Lehre“ aus dem politischen Bereich und impliziert einen an die Universitäten gerichteten Vorwurf, sich selbst nicht oder nur unzureichend um die notwendige „Qualitätssicherung“ zu bemühen. Diesen Vorwurf weisen die Fernuniversitäten unter Hinweis auf die intern durchgeführte Evaluation zurück. Insbesondere im englischsprachigen Raum ist eine Tendenz im Sprachgebrauch zu beobachten, die beiden Ausdrücke „quality assurance“ und „evaluation“ synonym zu verwenden und festzustellen, dass an Fernuniversitäten schon immer eine „Qualitätskontrolle“ durchgeführt wurde:

„While Quality Assurance may be a recently applied term in the educational context, there is nothing new in Open and Distance Learning about systematic review and inspection of products and services to ensure their Quality.“
(Tait 1993a: 241)

Auch die Kursevaluation wird den Universitäten von außen angetragen, z. B. durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Entschließung *Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre*, die u. a. Befragungen der Studierenden und Lehrenden zu den Lehrveranstaltungen umfassen soll. Die Notwendigkeit für eine Evaluation wird hier vor allem mit der Konkurrenzsituation um Mittel- und Personalzuweisungen und mit einer angestrebten Effizienzsteigerung begründet:

„Hochschulen in Deutschland befinden sich zunehmend im Wettbewerb um Wissenschaftler/innen und Reputation, Drittmittel für Forschung und teilweise auch um Studierende sowie zunehmend um staatliche Mittel für die Grundausstattung [...] Mit der Sicherung der Qualitätsstandards in der Lehre erfüllen die Hochschulen einen Teil ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den Studierenden. Sie kommen damit auch ihrer Pflicht nach, effizient mit den ihnen zur Erfüllung ihrer Aufgaben zur Verfügung gestellten Finanzmitteln umzugehen.“ (HRK 1995:1 – 2)¹

In Fernstudienkontexten wird traditionell unterschieden zwischen der formativen und der summativen Evaluation. Die formative Evaluation ist entwicklungsbegleitend und soll bereits während der Entwicklung eines Studiensystems oder einzelner Bestandteile davon gesicherte Aussagen über die Qualität des Materials oder Programms machen. Das Ziel ist das frühzeitige Erkennen von Fehlern und das Erarbeiten von Vorschlägen für etwaige Umorientierungen und Korrekturen, damit ein optimales Produkt zum Einsatz kommen kann. Bezogen auf das im Fernstudium verwandte schriftliche Studienmaterial wäre es die Aufgabe der formativen Evaluation zu verhindern, dass unzulängliches Material eingesetzt wird. Dies ist jedoch praktisch nicht möglich (vgl. Peters 1981: 132). Bezogen auf die Errichtung einer Institution wie der FernUniversität hätte die formative Evaluation eines jahrelangen Vorlaufes bedurft, um ein optimales System zu entwickeln und zu testen.

Da jedoch die FernUniversität ihren Studienbetrieb zeitgleich mit ihrer Gründung aufgenommen hat – das Errichtungsgesetz trat im Dezember 1974 in Kraft, das erste Studienjahr begann mit dem Wintersemester 1975/76 –, konnte das Studiensystem ebenso wie das Studienmaterial frühestens während des ersten Einsatzes evaluiert werden. Eine solche einsatz- bzw. programmbegleitende Evaluation wird als sum-

1 HRK-Rundschreiben Nr. 3/95 vom 6. März 1995. Die Anlage hierzu umfasst einen *Entwurf für Empfehlungen zur Evaluation der Lehre* einschließlich Entwürfe für Fragebogen zur internen Befragung von Lehrenden und Studierenden über die Lehrveranstaltungen (HRK 1995).

mativ bezeichnet. Bezogen auf das an der FernUniversität eingesetzte Studienmaterial bedeutete die summative Evaluation, dass:

„die Qualitätsprüfung der Studienmaterialien unter den realen Bedingungen des Studienbetriebes selbst erfolgt und in die Revision von Studienmaterialien und System mündet [...] Im Hinblick auf das Studiensystem liegt der Vorteil der studienbegleitenden Evaluation darin, dass eigentlich nur durch sie, jedenfalls kaum durch die entwicklungsbegleitende Evaluation, das System als ganzes untersucht werden kann.“

(Peters 1981: 132 – 133)

Schwierigkeiten können mit dieser Form der studienbegleitenden Evaluation auftreten, wenn die Verantwortlichen der Institution oder die KursautorInnen und KursbetreuerInnen die Ergebnisse oder die daraus folgenden Konsequenzen nicht akzeptieren und die notwendige Revision und Korrektur nicht durchgeführt wird. Die Umsetzung kann an inhaltlichen Gesichtspunkten scheitern, wenn z. B. die Zuverlässigkeit oder Stichhaltigkeit der Ergebnisse oder die Kompetenz der EvaluatorInnen bezweifelt wird. Organisatorische Gesichtspunkte können ebenfalls ausschlaggebend sein, wenn z. B. ein Vorrat an bereits gedruckten Studienmaterialien zunächst „aufgebraucht“ werden muss oder wenn die personellen und finanziellen Ressourcen für eine Überarbeitung nicht zur Verfügung stehen.

20.2 Evaluation an der FernUniversität

An der FernUniversität wurde der Evaluation als „Begleituntersuchung“ von Anfang an ein hoher Stellenwert beigemessen. Dies schlug sich u. a. darin nieder, dass im Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZFE) ein Arbeitsbereich Begleituntersuchung eingerichtet wurde, der seinen Evaluationsauftrag aus der Grundordnung der FernUniversität ableitete.

Konkret befasst sich die Evaluation insbesondere mit den Themenbereichen:

- *Kursevaluation* darunter: schriftliches Studienmaterial (Studienbriefe); audiovisuelles Zusatzmaterial; computergestützte Elemente; Präsenzveranstaltungen (Seminare, Praktika); Elemente der Lehre/Studiengänge.
- *Systemevaluation* darunter: AdressatInnengruppen, einschließlich AbsolventInnen und „Drop-outs“; Systembestandteile/Teilsysteme (z. B. Gebühren, Studienberatung, Literaturversorgung); Gesamtsystem.

20.2.1 Kursevaluation

In den Anfangsjahren lag der Schwerpunkt der Evaluation an der FernUniversität auf dem Gebiet der Leistungsbewertung und auf dem Gebiet der Kursevaluation.² Letztere diente in erster Linie dem Ziel „der Erprobung und Weiterentwicklung der Fernstudienkurse“.³ Die Kursevaluation tritt im Fernstudium an die Stelle des an Präsenzuniversitäten geübten direkten studentischen feedbacks in den Lehrveranstaltungen.

Die Aufgaben der Kurs- sowie der Systemevaluation wurden bis Mitte der achtziger Jahre vom Arbeitsbereich Begleituntersuchung durchgeführt. Zeitweise waren bis zu vier wissenschaftliche MitarbeiterInnen in diesem Arbeitsbereich mit entsprechenden Aufgaben beschäftigt.

Die Tatsache, dass die FernUniversität ihren Studienbetrieb im Jahre 1975 ohne einen großen zeitlichen Vorlauf aufnahm, machte umso mehr eine systematische Kursevaluation erforderlich. Präferiert wurde die Methode der *summativen Kursevaluation*, d. h. die Kurse wurden unter den realen Bedingungen des Fernstudiums untersucht. Der Vorteil dieses Ansatzes war, dass die FernUniversität ihre Untersuchungen parallel zur Arbeit der Studierenden mit dem Kursmaterial durchgeführt hat. Somit nahm die Kursevaluation nicht die Form eines Laborexperimentes oder anderer kontrollierter Untersuchungsformen an. Die Ergebnisse dieser Art der Kursevaluation basieren auf den Erfahrungen und Schwierigkeiten, die die Fernstudierenden während ihres Studiums gehabt haben.

Um in der Anfangsphase der FernUniversität die große Anzahl der neuen oder zu revidierenden Kurse evaluieren zu können, sind Standardverfahren der Kursevaluation entwickelt worden, welche hauptsächlich aus zwei Instrumenten bestanden: eines der Instrumente war der *Standardbegleitfragebogen*, das andere Instrument die 1976/77 eingeführte *studentische Lehrtextkritik*. Diese beiden Instrumente wurden entweder separat oder auch in Verbindung miteinander eingesetzt.

20.2.1.1 Standardbegleitfragebogen

Vom ersten Versandtermin im September 1975 an benutzte das ZFE einen *Standardbegleitfragebogen* zur Kursevaluation. Primäre Funktion dieses Fragebogens war es, möglichst schnell erste allgemeine Informationen über die Schwierigkeiten der Studierenden mit einzelnen Kurseinheiten eines gegebenen Kurses zu erhalten. Mit Hilfe

2 Dieser Abschnitt basiert zu einem großen Teil auf dem Beitrag von Jörn Bartels und Fritz P. Helms „Formen der Kursevaluation an der FernUniversität 1975 – 1995“ in *20 Jahre FernUniversität. Daten, Fakten, Hintergründe*. Hagen 1995

3 § 31 der Grundordnung für die FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen in der Fassung von 1993 in: Organisationshandbuch der FernUniversität. Zur Geschichte der Kursevaluation an der FernUniversität vgl. den Beitrag *Formen der Kursevaluation an der FernUniversität 1975 – 1995*“ zur Festschrift anlässlich des 20jährigen Bestehens der FernUniversität (Bartels/Helms 1995).

dieses Standardbegleitfragebogens sollten Problemkurse oder Problemkurseinheiten ausfindig gemacht werden, die dann in einem nächsten Schritt gezielter und intensiver einer Evaluation unterzogen werden konnten. Der Einsatz des Standardbegleitfragebogens ermöglichte es, schnell grobe Daten über die Schwierigkeiten der Studierenden zu sammeln. Oft dienten diese Ergebnisse als Basis für die Planung von detaillierteren Evaluationsstudien. Gleiches galt auch für die Ergebnisse des zweiten Routineinstrumentes, der studentischen Lehrtextkritik, denn auch die hier gewonnenen Erkenntnisse führten in mehreren Fällen dazu, aufgrund der studentischen Schwierigkeiten mit bestimmten Themen spezielle Befragungen zu initiieren.

Bereits im Jahre 1976 wurde deutlich, dass sowohl die Verwaltung des Standardbegleitfragebogens als auch die Datenerfassung zu unübersehbaren Problemen bei der stark ansteigenden Zahl der Studierenden und Kurse führen würde. Konsequenterweise wurde im ZFE entschieden, Gebrauch zu machen vom Markierungsbeleg der FernUniversität. Es wurde ein *Markierungsbeleg* (vgl. Abb. 20–1) entwickelt, der automatisch im Universitätsrechenzentrum gelesen und verarbeitet werden konnte. Zwei Vorteile sprachen für den Einsatz des Markierungsbeleges:

- die Daten konnten automatisch eingelesen werden und machten die Befragungsdaten somit schneller für die Überarbeitung der Kurse bzw. für die Planung zukünftiger Kurse verfügbar;
- der Markierungsbeleg konnte direkt im Universitätsrechenzentrum mit Hilfe eines Computer-Programms ausgewertet werden, ohne dass vorher aufwändige Kodierungsarbeiten durchgeführt werden mussten.

Den Standardbegleitfragebogen erhielten bei Kursen mit kleineren Belegungszahlen alle Studierenden zugeschickt. Bei größeren Studierendenzahlen wurde ein Sample gebildet. Die Studierenden bekamen zu nie mehr als zwei Kursen gleichzeitig einen Standardbegleitfragebogen zugeschickt. Ziel dieser Beschränkung war es, der Fragebogenmüdigkeit vorzubeugen. Die Studierenden wurden aufgefordert, den parallel mit der Kurseinheit zugeschickten Fragebogen umgehend nach der Bearbeitung der Kurseinheit auszufüllen und ihn an das ZFE zu schicken. Da die Fragebogen von den Studierenden meistens mit den Einsendeaufgaben an die FernUniversität eingeschickt wurden, war die Rücklaufquote stark abhängig von der Arbeitsdisziplin der Studierenden, d. h. Studierende, die keinen Studienabschluss anstrebten oder die den Kurs nicht vollständig bearbeitet hatten, zählten eher zur Gruppe der NichtantwortInnen. Im Studienjahr 1975/76 lag die Rücklaufquote im Rahmen der Kursevaluation im Durchschnitt aller Kurse bei 37 %. Einige Jahre später betrug die Rücklaufquote weniger als 10 %.

Im Detail wurde der Standardbegleitfragebogen in den ersten Monaten des Einsatzes permanent revidiert, ehe er auf Grund der Rückmeldungen und Erfahrungen eine Konstanz aufwies. Folgende Fragenkomplexe zum Studienmaterial wurden im Standardbegleitfragebogen abgefragt:

- Vorkenntnisse des Lehrstoffes
- Verständlichkeit des Lehrtextes
- Schwierigkeitsgrad der Einsende-, Selbstkontroll- bzw. Übungsaufgaben
- Subjektive Einschätzung der Lehrstoffbeherrschung
- Darbietungsform der Studienbriefe
- Bearbeitungszeiten für den Studienbrief
- Inanspruchnahme zusätzlicher Lernhilfen
- Problematische Seiten/Kapitel.

Die Beantwortung der Fragebogen erfolgte anonym, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Studierende möglich wurden.

Nach der Einführung des Markierungsfragebogens und der automatischen Speicherung der Befragungsdaten auf dem Großrechner des Universitätsrechenzentrums der FernUniversität wurden die Daten mit Hilfe von SPSS („Statistical Package for the Social Sciences“) ausgewertet. Zwar wurden im Allgemeinen Standardprozeduren für die Auswertung benutzt, jedoch war es meist notwendig, speziellen Charakteristiken, seien sie durch den Kurs selber oder durch die in den Kurs eingeschriebenen Studierenden bedingt, Rechnung zu tragen.

Seit 1980 ließ sowohl die Ausfüllbereitschaft der Studierenden als auch das Interesse der Fachbereiche an den Ergebnissen des Standardbegleitfragebogens so weit nach, dass 1984 die Verteilung der Standardbegleitfragebogen an die Studierenden der FernUniversität eingestellt wurde. Im Rahmen der Virtuellen Universität wurde der Standardbegleitfragebogen in elektronischer Form neu aufgelegt.

20.2.1.2 Studentische Lehrtextkritik

Das zweite Instrument, welches routinemäßig in der Kursevaluation eingesetzt wurde, ist die *studentische Lehrtextkritik*. Mit diesem Instrument ist es möglich, detaillierte und spezifische Informationen zu erhalten, welche direkt als Anregungen für die Überarbeitung des Kurses benutzt werden können. Bis 1985 erhielten diejenigen Studierenden, die für die Lehrtextkritik ausgewählt worden waren, einen extra Satz des Kursmaterials. Bei der Arbeit durch die Kurseinheiten wurden die Studierenden gebeten, Anmerkungen und Kommentare in das *Zweitexemplar* zu schreiben und eine Gesamtkritik zum Abschluss der Kurseinheit anzufertigen.

Im Rahmen der Lehrtextkritik kommentierten also ausgewählte Studierende die Qualität der Lehrtexte. Sie monierten Druckfehler und Passagen, welche sie zu schwierig oder schlecht dargestellt fanden; sie erklärten, wo z. B. zusätzliche Hilfen in Form von Graphiken, Tabellen und Erklärungen sinnvoll wären; sie gaben auch Stellungnahmen darüber ab, ob die Lernziele realistisch waren. Die so erhaltenen Anmerkungen der Studierenden wurden unkommentiert im ZFE in ein *Belegexemplar* übertragen und an die KursbetreuerInnen übergeben. Die Übertragung der Anmerkungen garantierte die Anonymität der TeilnehmerInnen und gab einen praktischen Überblick über alle eingegangenen Kritiken. Die KursbetreuerInnen konnten so leicht durch die Belegexemplare blättern und schnell diejenigen Textstellen identifizieren, die nach Ansicht der LehrtextkritikteilnehmerInnen einer Verbesserung bedürfen.

Im Gegensatz zum Standardbegleitfragebogen ist die studentische Lehrtextkritik weniger darauf angelegt, repräsentative Ergebnisse zu erzielen. Trotzdem weist sie auf spezifische Probleme der Studierenden hin, die diese während des Studiums mit den Kurseinheiten gehabt haben. Die über die Lehrtextkritik erhaltenen Informationen haben sich immer als gutes Mittel für die Überarbeitung der Kurse erwiesen.

Wird ein Kurs für die Lehrtextkritik ausgewählt, werden fünf bis acht Studierende, die sich zur Teilnahme an der Lehrtextkritik beworben haben, bestimmt. Die Teilnahme ist freiwillig.

Anfang der 80er Jahre wurde ein dreijähriger Versuch mit der *gesprochenen Lehrtextkritik* durchgeführt, da einige Studierende es bevorzugten, ihre Kritik statt schriftlich lieber mündlich abzugeben. Die TeilnehmerInnen erhielten eine Tonkassette zugeschickt, auf die eine persönliche Ansprache gesprochen war, um auch auf diesem Wege einerseits auf die wichtigen Punkte hinzuweisen und andererseits eine zusätzliche Motivierung zu erreichen. Die Kassetten wurden abgeschrieben und der Text wurde dann zusammen mit den anderen Ergebnissen der Kursevaluation gebündelt an die KursbetreuerInnen weitergegeben.

Viele KursautorInnen und KursbetreuerInnen waren sehr interessiert an diesem Typ der Kursevaluation, weil die Studierenden eine detaillierte, begründete und lebhaft Kritik durchführten. In vielen Fällen war die gesprochene Lehrtextkritik ergiebiger als die schriftliche Lehrtextkritik. Für die KursevaluatorInnen bedeutete diese Form der Evaluation jedoch einen großen Arbeitsaufwand. Als die Personalkapazitäten für die Kursevaluation immer knapper wurden, wurde dieses erfolgreiche Pilotprojekt eingestellt.

Die Übertragung der studentischen Anmerkungen von den Kurs-Zweitexemplaren in die Belegexemplare für die KursbetreuerInnen erforderte einen erheblichen Einsatz von studentischen Hilfskräften. Da im Laufe der Zeit die Finanzmittel für diese Hilfskräfte immer weiter gekürzt wurden, musste schließlich Mitte der 80er Jahre die Kursevaluation umorganisiert werden. Das neue Konzept, das seitdem in unveränderter Form beibehalten wurde, sei im Folgenden kurz beschrieben.

Rechtzeitig vor Semesterbeginn werden die ProfessorInnen befragt, welche ihrer Kurse in die *Lehrtextkritik* einbezogen werden sollen. Sodann erhalten all diejenigen Studierenden, die die ausgewählten Kurse belegt haben, zusammen mit dem Studienmaterial eine Einladung, an der Lehrtextkritik teilzunehmen. Dem Einladungsschreiben sind bereits sämtliche Unterlagen beigelegt, die für die Lehrtextkritik benötigt werden, wie z. B.:

- eine Liste mit „**Anhaltspunkten für die Lehrtextkritik**“. Hier werden checklistenartig eine Reihe von denkbaren didaktischen Themen und Fragestellungen aufgeführt, die z. B. Gegenstand einer Kurskritik sein können.
- **Vordrucke** für die studentischen Anmerkungen, d. h. pro Kurseinheit (Studienbrief) für „allgemeine Kommentare zu dieser Kurseinheit“ und für „spezielle Hinweise zur Kurseinheit“. Diese Vordrucke sind vollkommen „offen“ gehalten, d. h. die studentischen Anmerkungen werden in keiner Weise vorstrukturiert.

Mit Hilfe eines ebenfalls beigelegten Bewerbungs-Vordrucks können sich dann die interessierten KursteilnehmerInnen im ZFE anmelden. Während in den ersten Jahren die **Anzahl der TeilnehmerInnen** noch begrenzt wurde (erst 20, dann 30 pro Kurs), wurde diese Begrenzung sehr bald aufgegeben, da sich im Laufe der Zeit gezeigt hat, dass selbst bei relativ vielen Anmeldungen die Anzahl der tatsächlich eingesendeten Kritiken häufig noch zu wünschen übrig lässt. Als **Abgabefrist** für die Lehrtextkritiken ist das Ende des Semesters festgesetzt. Die während des Semesters nach und nach eintreffenden Anmerkungen werden in der Regel zunächst im ZFE gesammelt, um dann unkommentiert en bloc an die zuständigen KursbetreuerInnen weitergeleitet zu werden. Für ihre Bemühungen erhalten die TeilnehmerInnen ein (Anerkennungs-) **Honorar**.

Die **Auswertung** der Lehrtextkritik erfolgt durch die KursbetreuerInnen. In denjenigen Fällen, in denen relativ viele Kritiken eingesendet werden, kann diese Auswertung aufgrund der Fülle ungeordneter Informationen ein erhebliches Problem darstellen. Als Hilfestellung hat das ZFE eine kleine Broschüre erstellt, die einige Hinweise zur Verfahrensweise enthält und die sich in der Praxis bewährt hat.

Ein weiteres Problem, ist die **geringe Anzahl der TeilnehmerInnen**, die insbesondere bei Kursen mit relativ geringen Belegungszahlen (vor allem im Hauptstudium und hier insbesondere in den Wahlfächern) häufig zu verzeichnen ist. Eine Möglichkeit, diesem Problem zu begegnen, besteht natürlich darin, diese Kurse mehrfach hintereinander in die Lehrtextkritik einzubeziehen. Das bedeutet jedoch, dass z. B. bei 0 – 3 TeilnehmerInnen pro Semester eine relativ lange Zeit verstreicht, bis eine hinreichend große Anzahl von Studierenden erreicht ist. Eine weitere Lösungsmöglichkeit könnte eventuell in einer Erhöhung der Honorare bestehen. Aus Briefen und Gesprächen mit TeilnehmerInnen ist jedoch zu entnehmen, dass die Zahlung eines Honorars häufig gar nicht das entscheidende Motiv für die Teilnahme an der Lehrtextkritik zu sein scheint: die Freude am kreativen Mitgestalten der Studienbriefe, der Zwang, sich

intensiver mit dem Studienmaterial zu beschäftigen, oder das Verantwortungsgefühl für nachfolgende KommilitonInnen sind nicht selten wichtigere Triebfedern.

Sehr wichtig ist daher in diesem Zusammenhang, dass die Lehrtextkritik auch tatsächlich zu einer Überarbeitung des Studienmaterials führt, damit die TeilnehmerInnen nicht das Gefühl bekommen, dass ihre Bemühungen völlig umsonst waren, und sich im weiteren Verlauf des Studiums nicht mehr an der Kursevaluation beteiligen.

20.2.1.3 Kursspezifische Befragungen

Im Rahmen der Kursevaluation werden auch *kursspezifische Befragungen* durchgeführt, wenn KursautorInnen und KursbetreuerInnen gezielte Fragen an die Studierenden hatten. Die kursspezifischen oder auch kurseinheitsspezifischen Fragebogen werden entweder in Kombination mit anderen Instrumenten der Kursevaluation oder aber als ausschließliches Instrument eingesetzt. Auch die kursspezifische Evaluation benötigt für die inhaltliche Entwicklung und Berichterstellung einen größeren Zeitaufwand als die Standardformen der Kursevaluation.

Insgesamt bedient sich die „*Begleituntersuchung*“ eines Methodenspektrums aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Instrumenten wie der schriftlichen und telefonischen Befragung, des Einzel- und Gruppeninterviews, der teilnehmenden Beobachtung von Präsenzveranstaltungen und virtuellen Seminaren, der statistischen Auswertung von Einschreib- und Leistungsdaten und der schriftlichen oder auf Tonkassette gesprochenen „Lehrtextkritik“. Die Ergebnisse der Kursevaluation werden an die Fachbereiche und Lehrgebiete weitergeleitet, um diesen Anhaltspunkte für anstehende Revisionen des Kursmaterials zu liefern.

20.2.2 Systemevaluation

Ab Mitte der 80er Jahre nahm die Systemevaluation an der FernUniversität einen deutlich breiteren Raum ein.⁴ Die veränderte Schwerpunktsetzung manifestierte sich u. a. in der Umbenennung des *Arbeitsbereichs Begleituntersuchung* in *Arbeitsbereich Systemevaluation*.

4 Dieser Abschnitt basiert zu einem großen Teil auf dem Kapitel „Evaluation im Fernstudium“ in Christine von Prümmer: *Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter von Arbeiterfamilien*. Frankfurt 1997.

20.2.2.1 Aufgabe der Systemevaluation

Die Aufgabe der *Systemevaluation* an der FernUniversität ist auf zwei Ebenen angesiedelt:

- Auf der Ebene des Gesamtsystems ist die Institution selbst Gegenstand der Analyse. Aufgrund ihres von anderen Universitäten divergierenden Studiensystems ist zu prüfen, inwieweit sie den in sie gesetzten Erwartungen entspricht. Zu diesen Erwartungen gehört u. a. das Ziel, mit Hilfe der FernUniversität mehr Möglichkeiten zu schaffen für das Nachholen von verpassten Bildungschancen. Hierunter fallen Fragestellungen wie die Rekrutierung und Zusammensetzung der Studierendenschaft.
- Auf der Ebene von Systembestandteilen werden einzelne Bereiche, Zielgruppen und Funktionen des Fernstudienystems untersucht, wobei die Systemevaluation in erster Linie der „Weiterentwicklung der organisatorisch-technischen Durchführung des Fernstudiums“⁵ dient. Sie befasst sich mit
 - Fragen der Kommunikation im Fernstudium,
 - der Verfügbarkeit und Nutzung von audio-visuellen und elektronischen Medien,
 - den Möglichkeiten und Grenzen von Präsenzveranstaltungen, einschließlich Zugang zu Studienzentren,
 - den Bedingungen des Erfolgs oder Misserfolgs, d. h. auch: „drop-out“ und Absolvierenden, der Situation von Frauen und Männern im Fernstudium,
 - der Vereinbarkeit von Fernstudium und anderen Lebensbereichen, einschließlich der finanziellen und zeitlichen Belastungen,
 - der Organisation und Akzeptanz von Zusatzstudiengängen, sowie mit
 - der Literaturversorgung.

Zur Untersuchung der Fragestellungen oder bestimmter Zielgruppen werden, ähnlich wie bei der Kursevaluation, unterschiedliche sozialwissenschaftliche Instrumente eingesetzt. Hierbei dominieren die schriftliche Befragung von Fernstudierenden und die statistische Auswertung von Einschreib- und Leistungsdaten. Im Einzelfall werden diese durch nicht-standardisierte Instrumente ergänzt, z. B. durch Interviews, teilnehmende Beobachtung von Präsenzveranstaltungen, ExpertInnengespräche, Beteiligung an Video- oder Computerkonferenzen.

Die Systemevaluation an der FernUniversität ist in ihrer Aufgabenstellung vor allem auf die *Optimierung des Fernstudienystems* ausgerichtet und befasst sich mit Zielgruppen, die Angehörige der FernUniversität sind, das heißt insbesondere mit den

5 § 31 der Grundordnung für die FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen in der Fassung von 1993 in: Organisationshandbuch der FernUniversität

FernstudentInnen. Hierzu gehören die aktuell eingeschriebenen Studierenden, aber auch StudieninteressentInnen,⁶ AbbrecherInnen⁷ und AbsolventInnen. Neben diesen systemimmanenten Untersuchungen gehören zur Systemevaluation auch Vergleiche mit ähnlichen Systemen außerhalb der eigenen Institution. Hier ergeben sich für die FernUniversität gewisse Einschränkungen.

- Bei Vergleichen mit deutschen Präsenzuniversitäten: Als nordrhein-westfälische Universität gehört die FernUniversität zur bundesdeutschen Hochschullandschaft und ist mit den Präsenzuniversitäten zu vergleichen, z. B. in Bezug auf die Rekrutierung und Zusammensetzung der Studierendenschaft. Da sie aber einmalig ist und sich gerade in der Lehr- und Studienorganisation von allen anderen deutschen Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors unterscheidet, sind direkte Systemvergleiche nicht möglich.⁸
- Bei Vergleichen mit Fernuniversitäten im Ausland: Da es in Deutschland nur eine Fernuniversität gibt, sind Vergleiche der Fernstudienysteme nur mit DTUs möglich. Komparativ angelegte und parallel durchgeführte Untersuchungen, wie sie z. B. vom Arbeitsbereich Systemevaluation in *Kooperation mit KollegInnen* in Spanien, Costa Rica, Kanada und Großbritannien durchgeführt werden, können nützliche Erkenntnisse erbringen und den Blick auf erklärungsbedürftige Charakteristika der eigenen Institution lenken, die ohne den Vergleich der Fernstudienysteme nicht als Besonderheiten zu erkennen wären. Soweit andere Fernuniversitäten bereits Erfahrungen mit bestimmten Elementen des Studiensystems gemacht haben, können diese analysiert und für Planungen der eigenen Institution herangezogen werden.

20.2.2.2 Evaluationsschwerpunkt „Frauen im Fernstudium“

Im Jahr 1985 trafen mehrere Entwicklungen zusammen, die einen Evaluationsschwerpunkt „Frauen im Fernstudium“ begünstigten, der durch statistische Analysen, empirische Untersuchungen und international vergleichende Studien den Bedingungsfaktoren der Unterrepräsentation von Frauen an der FernUniversität nachgehen und Vorschläge zur Verbesserung erarbeiten sollte:

- Nach zehn Jahren Fernstudium wurden im Rahmen der Systemevaluation verstärkt *zielgruppenorientierte Untersuchungen* konzipiert und durchgeführt. Hierzu

6 Es handelt sich um die Gruppe der „NichtbewerberInnen“, die nach anfänglichem Interesse von einer Immatrikulation an der FernUniversität Abstand nehmen (z. B. Fritsch / Küffner 1980; Möllers-Oberrück 1984)

7 Einschließlich der Gruppe der „Nonstarters“, die sich zwar an der FernUniversität einschreiben, aber nicht aktiv studieren, d. h. keinerlei Leistungsnachweise erwerben

8 So wurden Evaluationsergebnisse über angemessene Lernbedingungen für Frauen außeruniversitär in einem Pilotprojekt zur „Weiterbildung für Familienfrauen durch Fernunterricht“ umgesetzt und evaluiert (vgl. Herbst / Müller / Voelker 1994).

gehörten Frauen als Adressatinnen des Fernstudiums, wobei die Daten zur Beteiligung von Frauen am Fernstudium zwangsläufig zu der Frage nach den Ursachen für die Unterrepräsentation von Studentinnen an der FernUniversität führten.

- Seit Anfang der 80er Jahre gab es verstärkt Aktivitäten von Frauen an der FernUniversität, die Diskriminierungen abbauen und die Arbeits- und Studienbedingungen des Fernstudiums frauenfreundlicher gestalten wollten. Dabei trafen interne Impulse zusammen mit dem Beginn einer landesweiten Kampagne zur *Gleichstellung von Frauen und Männern* und zur Frauenförderung im öffentlichen Dienst.⁹
- Das Jahr 1985 markierte den Beginn einer aktiven Zusammenarbeit mit Kolleginnen an ausländischen Fernuniversitäten,¹⁰ die im Rahmen des „*Women's International Network*“ (WIN) die Situation von Frauen in Fernstudien systemen international vergleichend aufarbeiten wollten. Daneben dient dieses Netzwerk dem wissenschaftlichen Austausch und verfolgt Ziele der Frauenförderung und Gleichstellung in Fernstudien systemen.

Eine Untersuchung zur Situation von Frauen und Männern an der FernUniversität sollte dazu beitragen zu klären, inwieweit der geringe *Frauenanteil* mit den Zielsetzungen der FernUniversität vereinbar ist bzw. diesen zuwiderläuft, ob es an der FernUniversität systemimmanente Faktoren gibt, die einer stärkeren Beteiligung von Frauen am Fernstudium entgegenstehen, und ob die Institution Maßnahmen zur Steigerung des Frauenanteils unter den Fernstudierenden ergreifen bzw. einer systematischen Unterrepräsentation von Frauen entgegenwirken könnte. In einem ersten Schritt wurde die Beteiligung von Frauen am Fernstudium in der BRD statistisch aufgearbeitet, wobei neben der Gesamteinschreibung der ersten fünf Studienjahre auch *Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl von Studiengängen an der FernUniversität Hagen* analysiert wurden.¹¹

9 Vgl. hierzu einen im Auftrag der Frauenbeauftragten geschriebenen Beitrag zur Festschrift anlässlich des 20jährigen Bestehens der FernUniversität (von Prümmer 1995)

10 Auf der 13. Weltkonferenz des internationalen Fernstudienverbandes ICDE („International Council for Distance Education“) in Australien fassten die anwesenden Frauen den Entschluss, erstmals ein Buch über die Situation von Fernstudentinnen in allen Erdteilen und in unterschiedlichen Kulturkreisen herauszubringen. An dieser WIN-Dokumentation, die 1988 unter dem Titel *Toward New Horizons for Women in Distance Education* von Karlene Faith herausgegeben wurde, waren auch Mitarbeiterinnen der FernUniversität beteiligt (vgl. von Prümmer/Rossicé)

11 Titel des ersten Heftes der Reihe *Frauen im Fernstudium* (von Prümmer 1985). – Das Spektrum an Studiengängen umfasste anfangs: Diplome in Wirtschaftswissenschaft, Informatik, Elektrotechnik und Mathematik sowie das Studium für das Lehramt Sek II und den Magisterstudiengang (M.A.) mit dem Hauptfach Erziehungswissenschaften. Im Lauf der Zeit wurden insbesondere der Haupt- und Nebenfachkanon des M.A. Studiums erweitert und das Studienangebot durch Zusatzstudiengänge und Weiterbildungspakete abgerundet. Das Lehramtsstudium kann seit dem Studienjahr 1984/85 nicht mehr belegt werden.

Bereits 1980 hatte ein statistischer Vergleich mit anderen Hochschulen gezeigt, dass die übliche Erklärung eines eher männlich ausgerichteten Fächerspektrums nicht ausreichte, den insgesamt zu niedrigen Frauenanteil zu erklären. Mit Ausnahme der Elektrotechnik studierten damals

„in allen Fächern der FernUniversität prozentual weniger Frauen als an den übrigen Gesamthochschulen bzw. Universitäten in NRW. Es ist also bisher nicht gelungen, die Zielgruppe Frauen im gewünschten Ausmaß für ein Studium an der FernUniversität zu gewinnen.“ (Schneidereit 1980: 8).

Auch die detaillierte statistische Analyse der Einschreibdaten der FernUniversität bestätigte, dass die Unterrepräsentation von Fernstudentinnen nicht ausschließlich auf die an der FernUniversität damals verfügbaren Fächer und Studiengänge zurückführbar war. Zwar wiesen auch die Fernstudentinnen traditionelle Fachwahlmuster auf, jedoch war ihr Anteil innerhalb der einzelnen Studiengänge zumeist niedriger als an den Präsenzuniversitäten. Es musste daher weitere Faktoren geben, die Frauen in stärkerem Maße als Männer daran hinderten, ein Fernstudium überhaupt aufzunehmen oder ein begonnenes Fernstudium fortzusetzen. Um diese Faktoren aufzuspüren wurde im Studienjahr 1985/86 eine breit angelegte „Untersuchung zur Situation von Frauen und Männern im Fernstudium“ konzipiert. Die zentralen Themen dieser Untersuchung waren:

- Das *Studium an der FernUniversität*, d. h. Fragen zu den Studienzielen und zum Stellenwert des Fernstudiums; Fragen zu Fachwahl, Einschreibstatus, Studierverhalten; sowie Angaben zu Schwierigkeiten, Zeitaufwand und Kosten des Fernstudiums.
- Die *berufliche und private Situation*, d. h. Fragen zu Art und Ausmaß der Erwerbstätigkeit; Angaben zur Lebenssituation, einschließlich PartnerIn und Kinder, sowie zur häuslichen Arbeitsteilung und zu privaten Verpflichtungen.
- Ein weiterer Themenbereich der Untersuchung war die *soziale Herkunft der FernstudentInnen*, d. h. Fragen nach der schulischen und beruflichen Ausbildung von Mutter und Vater; Angaben zur Erwerbstätigkeit und beruflichen Position der Eltern; sowie Fragen nach der Haltung der Eltern zum Studium der Tochter.

Die ersten beiden Themenbereiche dienten dazu, einen Überblick über die Bedingungen zu gewinnen, unter denen die Studierenden der FernUniversität ihr Studium absolvieren. Die Verbindung zwischen den beiden Themen wurde durch eine Fragestellung hergestellt, die sich vereinfacht als „*Vereinbarkeitsproblem*“ bezeichnen lässt. Hierbei lag die Vermutung zugrunde, dass die Lebenszusammenhänge von Männern sich eher dazu eignen, ein Fernstudium „neben“ dem Beruf und der Familie durchzuführen, während Frauen in stärkerem Maße und auf andere Art einer Doppel- oder Mehrfachbelastung ausgesetzt sind, die ihnen das Fernstudium erschwert. Der dritte Themenbereich bezog sich auf die der Untersuchung zugrundeliegende Prämisse, dass die *Überwindung von Bildungsbarrieren* eine bildungspolitische Zielsetzung der FernUniversi-

tät ist und dass demzufolge Frauen eine spezifische, da bildungsmäßig benachteiligte, Zielgruppe sind. Ebenso wurde ein Zusammenhang zwischen „sozialer Herkunft“ und Bildungsbiografie angenommen, insbesondere mit den Chancen, eine weiterführende Schule besuchen und ein Hochschulstudium absolvieren zu können. Besondere Aufmerksamkeit sollte daher den „Arbeiterkindern“ gelten, deren Beteiligung an tertiärer Bildung traditionsgemäß niedriger ist als diejenige von Studierenden aus anderen Herkunftsschichten.

Die Untersuchung zur Situation von Frauen und Männern im Fernstudium geht in einigen Punkten über das methodische Standardrepertoire der Systemevaluation an der FernUniversität hinaus: Es ist eine der Stärken der vorliegenden Untersuchung zur Situation von Frauen und Männern im Fernstudium, dass mit Gill Kirkup eine Kollegin der Open University dafür gewonnen werden konnte, eine *parallele Studie in Großbritannien* durchzuführen und somit einen internationalen Vergleich zu ermöglichen. Dabei wurden der Fragebogen und die Untersuchungsgruppen der OU UK so weit wie möglich derjenigen der FernUniversität nachgebildet, um weitestgehende Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Ausgangspunkt der Kooperation war das gemeinsame Interesse, die Situation von Fernstudentinnen zu erforschen und Hinweise zur Verbesserung des Fernstudien-systems für Frauen zu erhalten. Dabei war die Grundfrage nach den Ursachen der Unterrepräsentation von Frauen, die Auslöser der deutschen Untersuchung gewesen war, im britischen Kontext kein Thema, da dort kontinuierlich ein Frauenanteil von über 40% gegeben war. Ein komparatives Projekt schien uns aber gerade deshalb besonders viel versprechend, weil die Beteiligung von Frauen am Fernstudium in Großbritannien sehr viel höher ist als in der Bundesrepublik Deutschland. Durch den Vergleich der Ergebnisse erhofften wir uns deutlichere Anhaltspunkte, welche Faktoren Frauen den Zugang und Verbleib im Fernstudium erschweren, und inwieweit die Universität durch ihr Studiensystem und durch institutionelle Maßnahmen zu einem mehr oder weniger frauenfreundlichen Klima beiträgt. Mit diesem gemeinsamen Projekt verfolgten wir eine doppelte Zielsetzung: Zum einen sollten Ergebnisse gewonnen werden, die im Rahmen der Systemevaluation unserer jeweiligen Institution verwertet werden könnten. Zum anderen erhofften wir uns durch einen systematischen Vergleich weitergehende Aufschlüsse darüber, inwieweit die unterschiedlichen Lebenssituationen und die Erfahrungen von Frauen und Männern einem Fernstudium hinderlich oder förderlich wären.

Die Erwartung, die Ergebnisse könnten über den rein additiven Vergleich hinaus einen Erkenntnisgewinn bringen, hat sich exemplarisch für einen Themenkomplex bestätigt, der die Studienbedingungen und -möglichkeiten von Frauen entscheidend prägt. Es handelt sich hierbei um die Existenz von unterschiedlichen Lernstilen bei männlichen und weiblichen Fernstudierenden und damit verbunden, um Fragen des für Frauen optimalen Angebotes an Studienbetreuung und Kommunikation bzw. an „local support services“. Zusätzlich zu dem durch die Paralleluntersuchung möglichen

bi-nationalen Vergleich erhofften wir uns durch die gemeinsame Arbeit auch weitergehende Impulse. Das 1982 gegründete „Women’s International Network“ (WIN) des Weltfernstudienverbandes ICDE (International Council of Distance Education) hat sich zur Aufgabe gesetzt, durch internationalen Erfahrungsaustausch und Kooperation von Frauen, die in Fernstudien systemen lehren und forschen, das Wissen über die Situation von Frauen in Fernstudium und Fernunterricht zu erweitern. In diesen Kontext ordnen wir unsere Untersuchungen ein, indem wir einerseits unsere eigene Arbeit international zur Diskussion stellen, andererseits die Arbeiten unserer KollegInnen im In- und Ausland in unseren Auswertungsprozess einbeziehen.

20.2.2.3 Evaluationsschwerpunkt AbsolventInnenerhebungen

Der Name unseres Kollegen Dr. Jörn Bartels steht an der FernUniversität für die viel beachteten „*Absolventenbefragungen*“, die in Abständen durchgeführt wurden und Aufschluss geben über die „Karriere“ der erfolgreichen Fernstudierenden und die Bedeutung, die diese dem Fernstudium für ihre Lebensplanung und insbesondere ihren beruflichen Werdegang beimessen. Durch die „*Folge-Absolventenbefragungen*“, in denen die AbsolventInnen nach einer längeren Zeit erneut befragt wurden, konnte dieser Frage noch gründlicher nachgegangen werden. Auch auf diesem Gebiet gab es eine fruchtbare internationale Kooperation, wie der folgende Abschnitt zeigt.¹²

Absolventenuntersuchungen im internationalen Vergleich

Drei Fernuniversitäten, die deutsche FernUniversität (FeU), die kanadische Athabasca University (AU) und die spanische Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) haben gemeinsam eine vergleichende Studie über die Lebens- und Arbeitssituation ihrer Absolventen durchgeführt. Basis für diesen internationalen Vergleich war ein vom ZFE entwickelter Fragebogen, der 1990 eingesetzt worden ist. Im Jahre 1992 hat auch die türkische Anatolische Universität die gleiche Untersuchung durchgeführt.

Es sollen hier kurz einige Ergebnisse der drei zuerst genannten Untersuchungen dargestellt werden.

Während sich die Untersuchungen an der FeU und der UNED ausschließlich auf Absolventen der Wirtschaftswissenschaft bezogen, hat die AU ihren Fragebogen an alle ihre Absolventen verschickt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit beziehe ich mich hier nur auf die Befragungsergebnisse des Bachelor of Administration Programms der AU.

Generell fand sich ein unterschiedliches Antwortverhalten in den drei Ländern. Absolventen aus Kanada tendierten dazu, die Extrempositionen auf den Skalen anzukreuz-

¹² Kurzbericht für die ZFE-Kommission, Mai 1993, aus dem Nachlass von Jörn Bartels

zen, während dieses bei den Spaniern eher die Ausnahme war. Die deutschen Absolventen lagen im Allgemeinen zwischen beiden Positionen. Offensichtlich bestehen hier unterschiedliche kulturelle Muster in den drei Ländern.

Die männlichen FeU-Absolventen bevorzugten bei Studienaufnahme akademische, seltener berufliche Studienziele, während die weiblichen Absolventen ursprünglich Selbstentfaltungsziele präferiert hatten. Die männlichen Absolventen können nach Abschluss des Studiums ihre erworbenen Kenntnisse im Beruf einsetzen. Das Studium gab allen Absolventen die Möglichkeit, neue Ziele und Horizonte zu entwickeln. Insbesondere sind die weiblichen Absolventen durch das erfolgreiche Fernstudium selbstsicherer geworden. Für die Männer ist das Diplom in den meisten Fällen absolut notwendig für den ausgeübten Beruf. Im Gegensatz dazu ist dieses für die Frauen eher die Ausnahme. Das jährliche Bruttoeinkommen stieg nach der Diplomierung um über 50 %, trotzdem sind die FeU-Absolventen noch nicht zufrieden mit ihrer gegenwärtigen beruflichen Entwicklung. Vermutlich sind ihre Erwartungen unrealistisch hoch gewesen.

Diplom I-Absolventen haben bislang beruflich mehr von ihrem Studium profitiert als die Diplom II-Absolventen. Die nach wie vor im öffentlichen Dienst beschäftigten Absolventen haben nur wenig beruflichen Nutzen aus ihrem Fernstudium gezogen. Ihre Unzufriedenheit ist aus diesem Grunde auch sehr groß.

Die männlichen und weiblichen Absolventen der AU hatten akademische Studienziele bevorzugt. Berufliche Studienziele waren für die weiblichen Absolventen wichtiger als für die männlichen Absolventen, jedoch wurde dieses Ziel nur sehr selten von ihnen realisiert. Das Fernstudium hatte für die AU-Absolventen insbesondere einen mehr persönlichen, weniger einen beruflichen Effekt. Sehr bedeutsam erweist sich die Entwicklung einer größeren Selbstsicherheit der AU-Absolventen. Den männlichen Absolventen hat sich häufiger als den weiblichen Absolventen eine neue Karriere erschlossen. Das jährliche Bruttoeinkommen stieg nach der Graduierung um etwa 20 %. Es besteht ein signifikanter Unterschied bei den Einkommen zwischen den Geschlechtern, denn die kanadischen Frauen verdienen deutlich weniger als ihre ehemaligen männlichen Kommilitonen. Aus diesem Grunde ist es verständlich, dass die weiblichen AU-Absolventen weniger zufrieden mit ihrer beruflichen Entwicklung sind als die männlichen Absolventen.

Ähnlich wie die FeU-Absolventen präferierten auch die UNED-Absolventen bei Aufnahme des Fernstudiums akademische Studienziele. Während die männlichen Absolventen an zweiter Stelle berufliche Studienziele hatten und erst an dritter Stelle Selbstbestätigungsziele verfolgten, war die Präferenz der weiblichen UNED-Absolventen genau umgekehrt. In der spanischen Befragung kommt ein ausgeprägter geschlechtsspezifischer Unterschied in der beruflichen Entwicklung zum Ausdruck. Die männlichen Absolventen tragen wesentlich häufiger berufliche Verantwortung als die weiblichen Absolventen. Es ist jedoch auffällig, dass die UNED-Absolventen deutlich seltener von ihrem Studienabschluß profitierten als dieses für die meisten

FeU-Absolventen der Fall ist. Trotzdem sind sie jedoch insgesamt zufriedener mit ihrer beruflichen Entwicklung als die Absolventen der FeU.

20.2.2.4 Folge-Absolventenuntersuchung

In einer Längsschnittuntersuchung sind 1990 diejenigen Absolventen erneut befragt worden, die bereits 1985 an einer ersten Untersuchung teilgenommen haben. Es sollte insbesondere die berufliche Veränderung in der Zeit von 1985 bis 1990 untersucht werden.

Generell kann festgestellt werden, dass die Absolventen im Untersuchungszeitraum einen deutlichen beruflichen Aufstieg erreicht haben. Befanden sich 1985 erst knapp ein Drittel der Absolventen in einer leitenden beruflichen Position, so hat sich dieser Anteil bis 1990 nahezu verdoppelt. Dieses kommt auch in der Entwicklung der jährlichen Bruttoeinkommen zum Ausdruck, denn diese sind im besagten Zeitraum um 61 % gestiegen. Während die Einkommen der Diplom I-Absolventen geringfügig über denen der Diplom II-Absolventen liegen, bestehen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Die weiblichen Absolventen erzielten Einkommen, die 1990 um 15 % unter denen der Männer lagen. Allerdings hat sich der Abstand zwischen den Geschlechtern etwas verringert, denn 1985 betrug die Differenz noch 20 %.

Durch den FeU-Studienabschluss haben sich für die Hälfte der Absolventen neue berufliche Wege erschlossen. Jedoch ist ein Viertel der Absolventen der Ansicht, dass für die ausgeübte Tätigkeit eigentlich kein Hochschulabschluss erforderlich ist. Der berufliche Aufstieg ist meistens über einen Stellenwechsel realisiert worden. Fast jeder zweite Absolvent hatte Pläne, in absehbarer Zeit einen erneuten Wechsel vorzunehmen, um so beruflich noch weiter fortzukommen. Nur einige wenige Absolventen sind unzufrieden mit ihrer bisherigen beruflichen Entwicklung.

20.3 Evaluation der Virtuellen Universität (VU)

Die rapide Ausbreitung von virtuellen Studienangeboten mit ihrem erhöhten Evaluationsbedarf geht nicht einher mit einer Ausweitung der personellen Kapazität im Bereich der Evaluation. Gleichzeitig bietet es sich an, die neuen Medien nicht nur als Untersuchungsgegenstand, sondern auch als Evaluationsinstrumentarium zu nutzen. Beides führt dazu, zunehmend Online-Erhebungen durchzuführen und diese unter Ausnutzung der technischen Möglichkeiten zu standardisieren, ohne dabei die individuellen Gegebenheiten des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes außer Acht zu lassen. Dabei betrachten wir den gesamten *Lernraum Virtuelle Universität (LVU)* ebenso wie einzelne Medien und Studienangebote.

20.3.1 LVU-Evaluation

Der Begriff LVU beinhaltet neben den technologisch determinierten Lehr- und Lernform auch die veränderten Lehr- und Lernumgebungen, mit denen sich Lehrende und Studierende konfrontiert sehen. Ein Konzept zur Evaluation des LVU muss daher über die Untersuchung und Bewertung einzelner Systembestandteile, Technologien und punktueller Mediennutzung hinausgehen und pädagogische und medienpädagogische Aspekte berücksichtigen. Fragen der Sozialverträglichkeit und des nicht-diskriminierenden Zugangs, sowie die studentischen Belastungen im häuslichen und beruflichen Raum spielen vor allem wegen der Privatisierung der Lernumgebung¹³ eine zentrale Rolle, wie auch die veränderten Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals.

Die Schwerpunktsetzung der Evaluation an der FernUniversität ergibt sich daraus, dass es sich um praxisorientierte Untersuchungen handelt. Die Fragestellungen der Evaluation richten sich auf Systemkomponenten und deren Zusammenspiel. Sie sind an den Belangen der Studierenden und Lehrenden orientiert, die in dem neu zu schaffenden virtuellen Umfeld eine zuträgliche und produktive Arbeits- und Lernumgebung vorfinden sollen.

Was die im Rahmen des LVU entwickelten Kurse angeht, so können Bausteine für standardisierte Fragebogen entwickelt werden, die für einschlägige Projekte / Lehrveranstaltungen passend zusammengestellt und in geeigneter Form den Studierenden zugänglich gemacht werden können. Bei Internet-Kursen wäre dies in jedem Fall die Online-Befragung – umzusetzen mit der SPSS-MR Software, die auf dem VINGS Server installiert wurde und kontinuierlich für die Belange der Fernstudienevaluation angepasst und weiterentwickelt wird¹⁴. Bei CD-ROM Kursen käme die Beifügung eines Fragebogens als „pdf“-Dokument – ausdrückbar und einzusenden als Brief oder Fax oder geeignet als Attachment zu einer Email – ebenso in Frage wie ein „Link“ zum Online-Fragebogen im Internet.

Neben Faktoren des Zugangs zum LVU sind auch der Umgang mit den Technologien und der Verbleib in der VU zu untersuchen. Das Verhältnis von neuen Medien zu neuen Lehr- und Lernformen, zu Veränderungen in Studiergewohnheiten und Kom-

13 Hierunter verstehen wir die Tatsache, dass das Fernstudium – und noch ausgeprägter das E-Learning – nicht in der Universität stattfindet, sondern im privaten Bereich der Studierenden, die auch für die Ausgestaltung ihres Studienplatzes und die Bereitstellung der notwendigen technischen Voraussetzungen selbst verantwortlich sind. Vgl. Christine von Prümmer (2003) „Neue Medien und Lernen im Netz – Frauen und der Lernraum Virtuelle Universität“. S. 77 – 98 in Feministisches Institut (Hg.) *Feminist_Spaces. Frauen im Netz*. Berlin 2003

14 VINGS = Virtual International Gender Studies, ein BMBF-gefördertes Projekt, für welches die Befragungs-Software „SPSS-MR“ angeschafft wurde. Diese wird von den Referaten Evaluation für Online-Erhebungen eingesetzt.

munikationsmustern ist ebenso Gegenstand der Evaluation wie die Organisation von Prüfungen und die Kontrolle von Studienleistungen und -erfolg.

Die Evaluation der VU greift auf *bewährte Instrumentarien der Evaluation* zurück, die an der FernUniversität entwickelt und eingesetzt worden sind. Hierzu gehören schriftliche und telefonische Befragungen, Gruppen- und Einzelinterviews, Beurteilungen durch ExpertInnen und NutzerInnen, teilnehmende Beobachtung und statistische Auswertungen von Einschreib- und Leistungsdaten. Umgekehrt unterstützt die LVU-Evaluation die traditionelle Kurs- und Systemevaluation an der FernUniversität dadurch, dass sie sich an der Entwicklung von Evaluationsmodellen und standardisierten Instrumentarien beteiligt, die bei Bedarf abgerufen werden können.

Darüber hinaus werden im Kontext des LVU die Evaluationsinstrumente ihrerseits unter Nutzung der neuen Technologien weiterentwickelt. Dabei handelt es sich nicht nur um standardisierte Verfahren (z. B. online Fragebogen, elektronisches Monitoring des Nutzungsverhaltens), sondern auch um Verfahren der nicht-standardisierten Rückmeldung (z. B. computer conferencing und thematisch eingegrenzte Diskussionsforen, sowie Gruppeninterviews per Videokonferenz).

20.3.2 Überlegungen zur praktischen Umsetzung

Um komplexe Fragestellungen und Zielsetzungen evaluieren zu können, müssen diese operationalisiert werden.¹⁵ Dabei erfordert es die Heterogenität der Projekte / Kurse des LVU, diese zu kategorisieren, um die für ein Projekt / einen Kurs passenden Evaluierungsverfahren wählen zu können. Um die knappen Evaluationsressourcen möglichst effektiv einsetzen zu können, wird die *Entwicklung standardisierter Instrumentarien und Verfahren* angestrebt, die mit relativ geringem Aufwand durch die Projektbeteiligten selbst und/oder durch die im ZFE angesiedelten EvaluatorInnen eingesetzt werden können. Dabei ergibt sich die Notwendigkeit, die Projekte / Kurse nach bestimmten Kriterien zu strukturieren, um ähnliche Fragestellungen, Umsetzungen, Zielgruppen, Komponenten etc. zu identifizieren. Die notwendige Strukturierung der Projekte, einschließlich Erstellen des notwendigen Klassifikationsschemas und der Typologie der Projektbestandteile, ist Teil des Evaluationsprozesses.

20.3.2.1 Erstellen eines Klassifikationsschemas

Der erste Schritt für die Zuordnung der Projekte / Kurse ist die Erstellung eines Klassifikationsschemas. Als Oberbegriffe für ein Klassifikationsschema bieten sich auch hier an:

15 Christine von Prümmer (2002) Konzept zur Evaluation von Projekten des Innovationsfonds. Powerpoint Präsentation am 16. April 2002. Workshop zu LVU-Projekten an der FernUniversität. Hagen

- die *Kursevaluation*: Umsetzung von Inhalten, d. h. Entwicklung von Lehrmedien / Lehr- und Lernsoftware (methodisch-didaktische Innovation, z. B. (multimediale) Dateikurse; interaktive Lernsituationen; Simulationen etc.)
- die *Systemevaluation*: Technische Innovation, d. h. Entwicklung von Integrierenden Lernumgebungen, Systemkomponenten, Werkzeugen (technische Innovation, z. B. Prüfungsabwicklung; Quelldatenbanken; Archivierung sowie Entwicklung und Standardisierung von Software-Tools)

Das Klassifikationsschema ist dynamisch und wird anhand von neuen Projekten und Innovationen weiter entwickelt. Es ist in drei Stränge gegliedert, die mehr oder weniger eng miteinander verflochten sein können:

- (1) Kategorien, nach welchen die Kurselemente und Systemkomponenten typisiert werden können;
- (2) Kategorien, nach denen die mediale Umsetzung und der Einsatz von Elementen der Virtuellen Universität systematisiert werden kann;
- (3) Kategorien, nach welchen die einzusetzenden Evaluationsinstrumente bestimmt und dem Projekt / Kurs zugeordnet werden können.

20.3.2.2 Projekt-/kursübergreifende Dokumentation und Analyse

Eine projekt- und kursübergreifende Dokumentation und Analyse der Klassifizierung und der Evaluationsergebnisse wird aus drei Gründen angestrebt:

- (1) Durch die Dokumentation und Sammlung der Einzelprojekte wird ein historisch wertvoller Schatz an Erfahrungen zusammengetragen, anhand dessen sich die Entwicklung zur Virtuellen Universität nachvollziehen lässt.
- (2) Da die Klassifizierung ein dynamischer Prozess ist und die Einordnung neuer Projekte / Kurse auf einer zunehmenden Zahl von Typisierungen aufbauen soll, müssen diese jederzeit verfügbar und erweiterbar sein.
- (3) Die projektübergreifende Betrachtung der Evaluationsergebnisse erbringt einen höheren Erkenntnisgewinn, da Muster sichtbar werden, die bei Betrachtung einzelner Projekte nicht (so) deutlich werden.

20.3.2.3 Projekt-/kursspezifisches Verfahren

Nach der Entscheidung über die Durchführung einer Evaluation wird ein Projekt daraufhin analysiert, welches Evaluationsverfahren angemessen und mit den vorgegebenen zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen durchführbar ist. Anhand des Klassifikationsschemas werden die Projekt-/Kursbestandteile und Parameter katalogisiert und die jeweils passenden Fragestellungen und Methoden bestimmt.

Die Einordnung der Projekte nach dem Klassifikationsschema erfolgt in mehreren, zunehmend konkreter werdenden, Schritten. Dieses gestufte Verfahren der Kurs- und Systemevaluation im LVU orientiert sich an den bewährten Evaluationsverfahren der FernUniversität. Die Auswahl der Evaluationsverfahren richtet sich nach dem Erkenntnisinteresse der Projekt-/Kursbeteiligten, der Einordnung nach Klassifikationsschema und nach den verfügbaren Ressourcen.

20.3.3 Standardisiertes Evaluationsinstrumentarium für den LVU

20.3.3.1 Grundsätzliche Entscheidung

Online-Befragungen sind mit einem erheblichen Entwicklungsaufwand verbunden und ähneln sich in ihren Strukturen und Abläufen. Neben dem Untersuchungsdesign umfassen sie jeweils ein breites Spektrum an Aufgaben:

- Erstellung des Online-Fragebogens, einschließlich technischer Umsetzung
- Durchführung der Befragung
- Datenerfassung und -prüfung
- Datenanalyse
- Ergebnisse

Darüber hinaus sollte das Programmpaket auch geeignet sein, die durchgeführten Befragungen als Fundus für neue Online-Erhebungen zu nutzen und externen NutzerInnen einen relativ leicht handhabbaren Editor zur Verfügung zu stellen.

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window. The title bar reads 'Befragung zu multimedialem Kurs - Microsoft Internet Explorer'. The address bar contains the URL 'http://vings.fernuni-hagen.de/qcweb/StdIPKu/login.asp'. The page content includes three logos at the top: a stylized blue globe logo, the 'polis' logo (Politikwissenschaft), and the 'ZFE' logo (Zentrum für Fernstudienentwicklung). Below the logos, the title 'Befragung zu multimedialem Kurs' is displayed. A paragraph of text explains that the survey is conducted by the Department of International Politics and Comparative Political Science at FernUniversität Hagen, supported by the ZFE. It guarantees that responses are anonymous and for research purposes only. A 'Login' section follows, with the text 'Bitte geben Sie Ihre Matrikelnummer ein.' and a form field for 'Ihre Matr.-Nr.:'. A 'weiter' button is located below the form field. At the bottom of the page, there is a footer with a small globe icon, the text 'aktualisiert am 07.11.03', and two email addresses: 'email: Ute Rossié' and 'email: Margareta Szatkowski'.

Abb. 20–2: Beispiel aus der Befragung Politikwissenschaft

Um die Evaluation des LVU angesichts einer rapiden Zunahme von Projekten / Kursen bei knappen Ressourcen zu gewährleisten, müssen standardisierte Methoden und Forschungsinstrumentarien entwickelt und extensiv eingesetzt werden. Daher war eine grundsätzliche Entscheidung zu treffen zwischen verschiedenen Möglichkeiten. Hier boten sich an:

- *Einzellösungen durch eigene Programmierungen von projektbezogenen Evaluationsinstrumenten* – wie z. B. der erste Fragebogen zur Kursevaluation im Projekt VINGS, der als intern erstellter „html-Fragebogen“ ins Netz gestellt wurde.
- *Einzellösungen durch Fremdsoftware*, die entweder als „public domain Software“ oder nicht kommerzielle Software von anderen Hochschulen oder als speziell einzukaufende Produkte zur Verfügung stehen.
- *Ein Befragungsinstrumentarium mit standardisierten Verfahren für „Online-Evaluationsprojekte“*, wie zum Beispiel „EvaSys“ für die standardisierte Evalua-


tion von Lehrveranstaltungen, z. B. an der Uni Wuppertal ab Wintersemester 02/03 eingesetzt oder „SPSS MR“ der Firma SPSS.


Befragung zu Praxis der Gleichstellungsarbeit - Microsoft Internet Explorer

Datei Bearbeiten Ansicht Favoriten Extras ?


Zurück Suchen Favoriten Medien

Adresse <http://vings.fernuni-hagen.de/scripts/MRWEBPL.DLL?ACTION>





VINGS
Virtual International
Gender Studies



ZFE
Zentrum für
Fernstudienentwicklung

8% fertig

Wie häufig haben Sie die folgenden Elemente des Weiterbildungsangebots im Durchschnitt genutzt?

	mehrmals wöchent-lich	einmal wöchent-lich	14-tägig	ca. einmal pro Monat	ca. alle 2 Monate	einmal in 5 Monaten	gar nicht
Webseiten der Lernumgebung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontaktliste (der Studierenden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Newsgroup/Café	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linksammlung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webseiten des Kurses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


 aktualisiert am 01.09.03

Abb. 20-3: Beispiel aus der Befragung VINGS

Im Einzelfall bietet sich sicher häufig zunächst einmal die erste Möglichkeit an, da die eigene Programmierung eines Fragebogens für ein spezielles Projekt am einfachsten erscheint. Das Problem ist jedoch, dass der Fragebogen für das eine Projekt konzipiert ist und das Wissen um das Instrument mit dem Wechsel der MitarbeiterInnen häufig verloren geht. Ähnliche Probleme wurden bei den Lösungen durch die nicht kommerzielle Software erwartet, z. B. sind Aktualisierungen nicht gewährleistet.

Die Entscheidung fiel für das Produkt „SPSS-MR“ der Firma SPSS. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ist als Datenanalyse- und Statistikpaket an den Hochschulen eingeführt und wird im ZFE bei der Evaluation eingesetzt. „SPSS-MR“ deckt alle oben beschriebenen Phasen der Online-Evaluation ab. Das Produkt wurde anhand von echten Evaluationsprojekten in Zusammenarbeit mit der Firma SPSS getestet. Mängel konnten gleich an die Firma gemeldet werden (vgl. Abb. 20–2 oder auch Abb. 20–3).

20.3.3.2 Arbeitsschritte bei Online-Befragungen

Eine Online-Befragung mit „SPSS-MR“ umfasst folgende Arbeitsschritte:

- Festlegen der AdressatInnen (öffentlicher oder eingeschränkter Zugang), ggf. Zugangscode und Passwort vergeben
- Einheitliche Gestaltung der Befragungsumgebung
- Erstellung eines Online-Fragebogens mit dem Editor „in2form“ mit den Funktionen
- Eingabe von Fragen, ggf. kopieren aus Fragenbibliothek(en), Templates und WORD-Dateien
- Strukturierung des Online-Fragebogens, Reihenfolge und Ablauf der Befragung, Überspringen „nicht zutreffender“ Fragen, einschließlich Überprüfen der Struktur während der Bearbeitung
- Angebot an Fragetypen und Textbestandteilen, z. B. Einfach-/Mehrfachwahlantworten, „Grids“, Zahlen eintragen, offene Antworten
- Aufbau einer Sammlung von thematisch geordneten Fragen zur Weiterverwendung
- Grundlage eines (semi-) automatisierten Überführens in den Online-Fragebogen
- Grundlage für die automatisierte Erstellung der SPSS Systemdatei
- Erstellen der Syntaxdatei, die manuell nachgearbeitet und ergänzt werden kann/muss, wenn der Online-Fragebogen über die von SPSS derzeit vorgesehenen Möglichkeiten in Darstellung, Design und alternativen Fragetypen hinaus individuell gestaltet werden soll
- „Übersetzung“ des Fragebogens für das web
- Einstellen des Fragebogens in den Server
- Datensammlung automatisch bei Beantwortung des Fragebogens
- Automatisiertes Erstellen einer SPSS-Systemdatei (z. Zt. noch manueller Nacharbeitungsbedarf)
- Auswertung

- automatisierte Standardprozeduren, z. B. Häufigkeitsauszählungen
- Grundlage für die eigenen SPSS-Auswertungen in gewohnter Weise
- Berichte und Präsentation

20.4 Ausblick

Der vom ZFE eingeschlagene Kurs erscheint zukunftsweisend: zum einen wegen des Klassifikationsschemas für die virtuelle Lehre und deren Evaluation, zum anderen wegen des eingesetzten Instrumentariums für Online-Befragungen. Beides ist darauf ausgelegt, dynamisch weiterentwickelt zu werden und so zu einer Ressource für künftige Evaluationen zu werden. Beides kann nicht nur für die Kursevaluation eingesetzt werden, sondern auch – und das ist besonders wichtig im Blick auf die Nachhaltigkeit und gesellschafts- und hochschulpolitische Relevanz – für die Evaluation des gesamten Lernraums Virtuelle Universität.

Literatur zum Beitrag Evaluation

- Bartels, Jörn & Fritz P. Helms: Formen der Kursevaluation an der FernUniversität 1975 – 1995 in: 20 Jahre FernUniversität. Festschrift zur 20-Jahr-Feier der Fernuniversität. Hagen 1995
- Faith, Karlene (Hg.): Toward new horizons for women in distance education. International perspectives. London 1988
- Fritsch, Helmut & Helmuth Küffner: Studieninteressenten 1979. Hagen 1980
- Herbst, Isabell, Hermann J. Müller & Sybille Voelker: Mütter lernen anders! Eine Studie zur Weiterbildung für Familienfrauen durch Fernunterricht. Wuppertal 1994
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Rundschreiben Nr. 3/95, Bonn 1995
- Möllers-Oberück, Gertraude: Studieninteressenten 1982. Hagen 1984
- Peters, Otto: Die FernUniversität im fünften Jahr. Bildungspolitische und fernstudien-didaktische Aspekte. Bericht des Gründungsrektors. Köln 1981
- von Prümmer, Christine: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl von Studiengängen an der FernUniversität Hagen. Hagen 1985
- von Prümmer, Christine: Frauen an der FernUniversität in: 20 Jahre FernUniversität. Festschrift zur 20-Jahr-Feier der Fernuniversität. Hagen 1995
- von Prümmer, Christine: Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Frankfurt 1997

- Schneiderei, Monika: Die Fernstudentin. Eine Auswertung statistischer Daten in: „mentor“, Heft 8, Hagen 1980
- Schuemer, Rudolf (Hg.): Evaluation Concepts and Practise in selected Distance Education Institutions. Hagen 1991
- Tait, Alan: Systems, values and dissent: Quality Assurance for Open and Distance Learning, S.241 – 251 in: Alan Tait (Hg.), Quality Assurance in Open and Distance Learning: European and International Perspectives. An international conference on issues of quality for new models of education, September 1993 in Cambridge. Cambridge 1993

