
Karsten PAETZMANN¹ (Hamburg)

Feedback & Feedforward – Veranstaltungsevaluation in der betriebswirtschaftlichen Controllinglehre

Zusammenfassung

Das strategische Controlling ist heute wichtiger Schwerpunkt der betriebswirtschaftlichen Controllinglehre an deutschsprachigen Universitäten. Dazu gehört die strategische Kontrolle, deren Aktivitäten Durchführungs- und Prämissenkontrolle sowie strategische Überwachung auf dem Lehrplan der Controllinglehre stehen. Das dem Konzept der strategischen Kontrolle zugrundeliegende Begriffspaar „Feedback & Feedforward“ vermag in zweierlei Hinsicht die Qualität der Lehre zu verbessern bzw. sichern: Es untermauert nicht nur die Konzeption der formativen studentischen Lehrevaluation theoretisch, sondern es illustriert auch – im Sinne eines sich gegenseitig befruchtenden Wechselspiels – wichtige inhaltliche Kategorien der Führungsunterstützung und Überwachung im Unternehmen, die Gegenstand des Curriculums sind.

Schlüsselwörter

Feedback, Feedforward, studentische Lehrevaluation, Überwachung, Controlling

Feedback & Feedforward – Student Evaluations of Teaching in Management Accounting & Control Lectures

Abstract

Strategic management control plays an important role in Management Accounting & Control lectures at German-speaking universities. Strategic control mechanisms are an integral part of the respective curricula. The dualism of „feedback & feedforward“ which underlies the concept of strategic control may vitally optimize and secure university teaching quality: Firstly, it is a theoretical foundation of students' evaluations of teaching itself. Secondly, it illustrates the curriculum's content regarding corporate management and control.

Keywords

Feedback, feedforward, student rating, control, Management Accounting and Control

¹ e-Mail: paetzmann@yahoo.com

1 Controlling als universitäre Disziplin

Controlling ist heute eine in der deutschsprachigen betriebswirtschaftlichen Praxis und Wissenschaft anerkannte Teildisziplin. Dies zeigt sich auch darin, dass wissenschaftliche Hochschulen eigenständige Controlling-Lehrstühle eingerichtet haben (etwa an der Universität Bern), bestehende Rechnungswesen-Lehrstühle umbenannt wurden (etwa an der Universität zu Köln) oder das Controlling in die Forschung und Lehre von Wirtschaftsprüfungs- oder Rechnungswesen-Lehrstühlen integriert wurde (etwa an der Universität Hamburg).

Betriebswirtschaftliche Controllingpraxis wie auch -forschung sind gegenwärtig Einflüssen einer zunehmenden Internationalisierung ausgesetzt. Die Implikationen hieraus auf die Controllingpraxis bestehen überwiegend aus (PAETZMANN, 2005a, S. 295-300)

- gestiegenen Anforderungen an die Koordination von Entscheidungen,
- einer zunehmenden Regulierungsdichte durch Modernisierungen der Corporate Governance,
- der Internationalisierung des Bilanzrechts und Konvergenz der Basissysteme,
- dem Vordringen monetär-wertorientierter und nicht monetärer Steuerungsgrößen und
- einer Ausstrahlung der Einflüsse auch auf nicht kapitalmarktorientierte Unternehmen.

Diese Internationalisierung der Controllingpraxis lässt die Erwartung an eine hohe Internationalität der deutschsprachigen wissenschaftlichen Controllingforschung entstehen. Diese Internationalität besitzt indes einen überwiegend einseitigen Charakter. Betrachtet man nämlich die deutschsprachige Controllingforschung der letzten Jahre, kann aus deutscher Sicht ein deutlicher „gefühlter“ Importüberschuss der Controllingforschung konstatiert werden (PAETZMANN, 2005a, S. 302). Diese Anglophilie betrifft nun nicht mehr nur Forschungsinhalte, sondern auch Forschungsmethodiken. Hier diskutiert die deutschsprachige Controlling-Community (nomen est omen) insbesondere empirische Methoden, die in der deutschen Controllingforschung – im Vergleich zum englischsprachigen Management Accounting – eine (noch) untergeordnete Rolle spielen (SCHÄFFER & BRETTEL, 2005, S. 43). Es wurde nun auch begonnen, Standards einer qualitativ hochwertigen empirischen Controllingforschung zu entwickeln (HOMBURG & KLARMANN, 2003, S. 65-88).

Während SCHERM & PIETSCH (2004) zuletzt den Stand der Controllingtheorie in einem beeindruckenden Sammelband zusammengetragen haben, stehen inhaltlich heute moderne angelsächsische Konzepte eines Controlling im Fokus der Forschungsarbeit, die klassische Kostenrechnung scheint einen Bedeutungsrückgang zu erleben. Dies ist nach HIRSCH (2003, S. 261f.) anders in der universitären Controllinglehre, wo traditionelle Inhalte weiterhin dominieren. Die Lehre legt ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Methodenkompetenz und Faktenwissen. Sie erfüllt damit auch die Erwartungen jener Großunternehmen, die Hochschulabsolventen rekrutieren, um sie im Controlling einzusetzen (KÜPPER,

2001, S. 1). Auch die Lehre steht jedoch im Zeichen der Internationalisierung. Infolge der Bologna-Deklaration von 1999 und der Nachfolgekongressen gewinnt das zweigestufte Graduiertensystem immer stärker an Dynamik, der sich keine Hochschule mehr entziehen kann. Augenfällige Ergebnisse sind die Umstellung der Studiengänge auf das zweistufige Bachelor-/Master-Studiensystem und die Einführung von Leistungspunkten nach dem European Credit Transfer System (ECTS) auch in der Betriebswirtschaftslehre, wie zuletzt der Bericht der EVALUATIONSAGENTUR BADEN-WÜRTTEMBERG (2005, S. 17f.) darstellte.

2 Evaluationen als Teil der Hochschuldidaktik

2.1 Verbesserung der Lehrqualität durch Evaluationen

Dem Ziel einer Verbesserung der Qualität der Lehre und der Forschung an den Hochschulen sowie der Studien- und Arbeitsbedingungen sollen systematische und regelmäßige Evaluationen, die laut DEGEVAL (2002, S. 13) als „systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes“ zu verstehen sind, beitragen. In Deutschland ist die Evaluation schon seit 1998 als allgemeine Aufgabe der Hochschulen im Hochschulrahmengesetz und mittlerweile in allen Landeshochschulgesetzen verankert, zugleich sind Evaluationsagenturen und regional übergreifende Netzwerke entstanden, die Lehrevaluationen nach internationalen Standards durchführen. Während über die Evaluation wissenschaftlicher Institutionen und über die Akkreditierung geprüft wird, ob Hochschulen bei der Gestaltung ganzer Studiengänge fachliche Mindeststandards einhalten bzw. bestimmte Strukturvorgaben erfüllen (SCHNELL & KOPP, 2000, S. 13-19; FISCHER & PARTHEY, 2004; EVALUATIONSAGENTUR BADEN-WÜRTTEMBERG, 2005, S. 7; KÜNZEL, 2005), gelten für die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen (studentische Veranstaltungsbewertung, Student Rating) in der deutschen Hochschullehre bis heute keine anerkannten, allgemein verbindlichen Standards. Während hier also Handlungsbedarf zu bestehen scheint – „von der Programm- zur Prozessakkreditierung bzw. zur Akkreditierung der Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren von Organisationseinheiten“ (KÜNZEL, 2005, S. 13) – empfiehlt auch der ECTS Users' Guide studentische Evaluationen allein losgelöst von Einzelveranstaltungen zum Zwecke der Ermittlung der Arbeitsbelastung („workload“) der Studenten (ECTS, 2005, S. 10).

Von HOUNSELL (1999, S. 203f.) liegt eine Systematisierung unterschiedlicher Quellen und Methoden der Evaluation der Hochschullehre vor. Die studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen zielt auf die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lehre ab und muss damit im Interesse der Lehrenden wie auch der Lernenden liegen. In den USA ist sie seit den 1920er Jahren verbreitet, so steht heute an der Harvard University Studenten ein Studienführer zur Verfügung, der Evaluationsergebnisse enthält und den die Studenten heranziehen, wenn sie Veranstaltungen wählen. Ebenfalls können Evaluationsergebnisse bei der Einstellung neuer Hochschullehrer im Rahmen von Berufungsverhandlungen eingesetzt werden (BÖHMANN, 2005, S. 5). In Deutschland werden nach einer ersten „Evaluationswelle“ in den 1960er Jahren, die im Zeichen der „Demokratisierung“

an deutschen Hochschulen stand, seit den 1990er Jahren vermehrt studentische Lehrevaluationen durchgeführt, die nun auf eine Qualitätssteigerung der Lehre abzielen (RINDERMANN, 2004, S. 84). Bekannt sind jedoch auch Aussagen, nach denen die Mehrheit der deutschen Professoren noch in den 1990er Jahren eher der Ansicht war, dass Studenten die Qualität einer Lehrveranstaltung nicht beurteilen könnten, Mittelbauangehörige jedoch gegenüber der Urteilskompetenz der Studenten positiver eingestellt seien (RINDERMANN, 2004, S. 92-94).

Ziel dieses Beitrags ist es, in der betriebswirtschaftlichen Controllinglehre praktisch nutzbare Grundsätze einer studentischen Lehrevaluation aufzuzeigen. Dabei wird zu zeigen sein, dass die Evaluationstechnik eine gewisse Analogie zum (strategischen) Controlling selbst aufweisen kann. Die studentische Lehrevaluation könnte – und dies soll im weiteren untersucht werden – in der Controllinglehre nicht allein didaktisch-qualitätssichernden Wert besitzen, sondern auch wesentlich die Inhalte des strategischen Controlling anschaulich illustrieren.

2.2 Charakteristika und Anforderungen an studentische Lehrevaluationen

Studentenbefragungen liegt die Grundüberlegung zugrunde, dass Studenten Konsumenten universitärer Lehre sind, deren Urteil über die angebotene Dienstleistung eine wichtige Rolle bei der Bewertung deren Qualität darstellen kann. Dies ist nicht unumstritten, jedoch kann als gesichert gelten, dass es ohne die Einbeziehung studentischer Urteile kaum zu einer angemessenen Bewertung einer einzelnen Veranstaltung (oder einer Lehrsituation) kommen kann.

Lehrevaluationen erfolgen meist am Ende einer Veranstaltung und besitzen dann einen summativen Charakter. Diese summativen Evaluationsverfahren geben erst ex post Auskunft über Lehr- und Lernerfahrungen. Hingegen werden bei formativen Verfahren schon zu Beginn einer Veranstaltung Daten erhoben – dann allerdings eher Erwartungen oder soziodemographische Hintergrundvariablen – oder zur Mitte einer Veranstaltung Befragungen durchgeführt (AUFERKORTE & SELENT, 2002, S. 6). Ziel der formativen Evaluation ist es, steuernd in die Veranstaltung einzugreifen. Die Durchführung einer Befragung im Verlauf einer Veranstaltung, etwa in der Mitte eines Semesters, die Auswertung der Ergebnisse und deren Reflexion und Einbezug in die weitere Veranstaltungsplanung bieten gerade die Möglichkeit, die Qualität der Lehrveranstaltung zu optimieren (BÜLOW-SCHRAMM, 1994, S. 6f.). Über das formative Verfahren können die Studenten in mehrerer Hinsicht am Lern-/Lehrprozess partizipieren:

- Ihre Erwartungshaltung wird zu Beginn aufgenommen,
- es erfolgt eine Abstimmung (und damit gemeinsame Verantwortung) über Lehr- und Lernziele,
- in den Lehr- und Lernprozess kann – Flexibilität des Dozenten vorausgesetzt – aktiv eingegriffen werden, und
- es entsteht Transparenz über die Lehr-/Lernziele, die eine abschließende Kontrolle der Zielerreichung zum Ende der Veranstaltung (Feedback) ermöglicht.

Aufgabe einer Lehrevaluation ist zunächst die Messung der Lehreffektivität. Damit das mit studentischen Lehrevaluationen verfolgte Ziel einer Qualitätssteigerung und -sicherung der Lehre überhaupt erreicht werden kann, ist die methodische Güte der Beurteilungen sicherzustellen:

- Reliabilität: Bei hoher Reliabilität ist gewährleistet, dass eine Wiederholung der Evaluation zu den gleichen Ergebnissen führt. Hieraus ist vor allem die Anforderung der exakten (schriftlichen) Dokumentation der Beurteilungen abzuleiten (SCHÄFFER & BRETTEL, 2005, S. 45).
- Validität: Zur Frage, ob das gemessen wird, was gemessen werden soll, findet sich in der Literatur eine umfangreiche Diskussion über die Urteilskompetenz der Studenten. „In educational measurement, the basic question concerning validity is: does the test measure what it is supposed to measure? For student ratings this translates into: to what extent do student rating items measure some aspect of teaching effectiveness“ (CASHIN, 1995, S. 2). Die Auffassungen reichen bis zur Behauptung, Studenten seien prinzipiell nicht in der Lage, die Qualität universitärer Lehre zu beurteilen (KROMREY, 1994, S. 105-128; SCHNELL & KOPP, 2000, S. 42-46). Vorliegende empirische Untersuchungen kommen jedoch auch zu dem Schluss, „dass bei Beachtung einiger methodischer Sorgfaltsregeln von hinreichender Validität studentischer Evaluationen auszugehen ist“ (RINDERMANN & AMELANG, 1994, S. 23). In diesem Sinne entwickelten RINDERMANN & AMELANG (1994) das sogenannte Heidelberger Inventar zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (HILVE). Als Anforderung ergibt sich eine hohe methodische Sorgfalt bei der Konstruktion der studentischen Lehrevaluation: Anonymität der Befragung, Verringerung des Gruppendrucks, Einsatz über verschiedene Lehrveranstaltungen hinweg und die „glaubwürdige Zusage des Dozenten, dass die Kritik so weit wie möglich durch Änderungen der Lehrveranstaltung berücksichtigt wird“ (FEGGER, 1992, S. 14).

Die Frage der Validität studentischer Lehrevaluationen wird insbesondere in der US-amerikanischen Literatur breit diskutiert. In dieser Diskussion wird auch die Selbsteinschätzung der Dozenten als wichtig angesehen, um die Validität zu prüfen. Die in empirischen Studien gemessenen Korrelationen zwischen studentischer und Selbst-Evaluation fallen jedoch eher gemischt aus (MARSH, 1984, S. 707-754). „Die Selbstbeurteilung der Veranstaltungen durch Dozenten kann deshalb nur mit Einschränkungen als ein Kriterium unter anderen zur Beurteilung der Validität von studentischen Evaluationen herangezogen werden.“ (RINDERMANN, 1996, S. 82). Daher werden die studentischen Bewertungen oft auch mit den Urteilen Dritter (Kollegen, ehemalige Studenten etc.) verglichen. Zu beachten sind schließlich Bias-Variablen als Verzerrungen, die das Urteil der Studenten über die Qualität der Lehrveranstaltung beeinflussen. So ist beispielsweise – wenig überraschend – häufig eine Korrelationen zwischen bestehendem inhaltlichem Interesse an der Veranstaltung und der Bewertung der Lehrleistungen zu finden (ESSER, 1995, S. 22-25; SCHNELL & KOPP, 2000, S. 49-51; RINDERMANN, 2004, S. 91).

2.3 Lehrveranstaltungsplanung und Merkmale guter Lehre

Das Modell eines dreistufigen formativen Student Rating, das unten in Abschnitt 4 dargestellt wird, kann eine Hilfe bei der Lehrveranstaltungsplanung sein, zumal bei Veranstaltungen, die sich in einem mehrsemestrigen Vorlesungszyklus wiederholen. Abbildung 1 zeigt die Kategorien der Lehrveranstaltungsplanung, die die Lehrziele des Dozenten (Kategorie A) und die Erwartungen und Fähigkeiten der Studenten (Kategorie B) zum Ausgangspunkt hat. Nach Festlegung der Kategorien A und B können die neun weiteren Kategorien geplant werden. Die studentischen Bewertungen können bei formativer Evaluation, abhängig von der Flexibilität des Dozenten, eine situative Planungsanpassung innerhalb eines laufenden Semesters bewirken (Kategorie 8). Die studentischen Urteile gehen so als zusätzliche Perspektiven in die Veranstaltungsplanung ein (Kategorie 5).

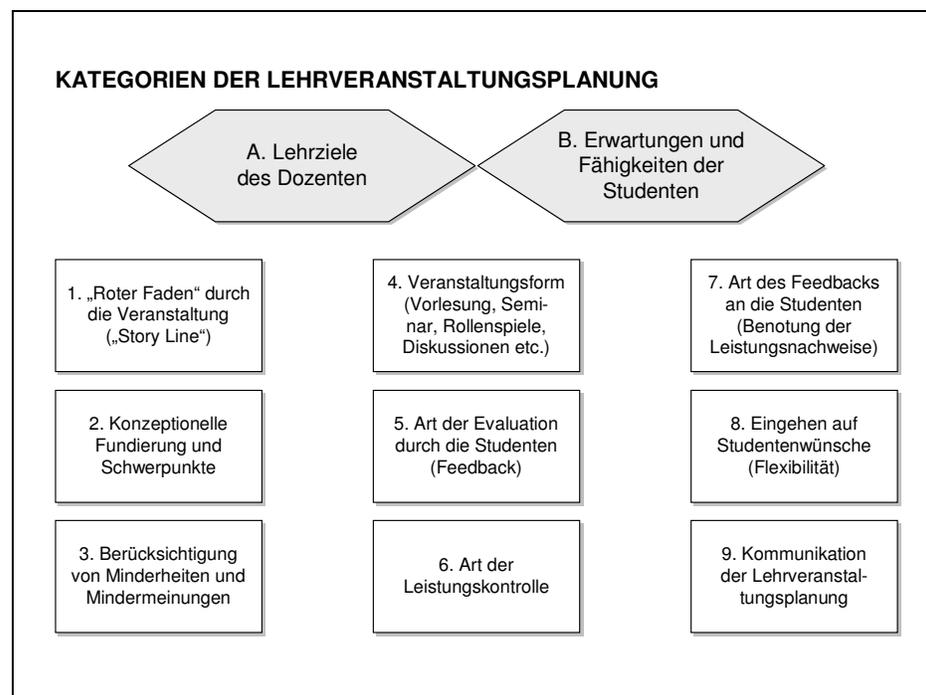


Abb. 1: Dimensionen der Lehrveranstaltungsplanung
[Vgl. DEREK BOK CENTER (2005)]

Durch die studentische Lehrevaluation basiert die Lehrveranstaltungsplanung und -durchführung nicht allein auf Annahmen des Lehrenden (oder eventuell geführten Einzelgesprächen mit Studenten). Auf Grundlage einer qualitativ hochwertigen, ergo möglichst reliablen und validen, studentischen Lehrevaluation weiß der Lehrende ein Stück weit mehr, was die Studenten denken, fühlen, wünschen (AUFERKORTE & SELENT, 2002, S. 8).

Bevor Lehrqualität gemessen wird, ist zu fragen, was gute Lehre auszeichnet. Eine empirische Befragung von 58 Studenten und 58 Dozenten verschiedener Fächer und Hochschulen ergab hierzu (RINDERMAN, 1999, S. 136-156):

- Merkmale guter Lehrender: Didaktische Fertigkeiten, Strukturierung, adäquate Themenauswahl und Anforderungsanpassung, Persönlichkeitsmerkmale wie Freundlichkeit, soziale Verhaltensweisen wie Kooperativität und Motivierung.
- Merkmale guter Lehrveranstaltungen: Gute Veranstaltungen werden stark über das gute Handeln des jeweilig Lehrenden definiert, dabei spielen Themenauswahl, Anforderungsniveau und Interaktion eine große Rolle.

Befragte Dozenten betonten vor allem fachlich-inhaltliche Aspekte, während Studenten auf die Vermittlung von Inhalten abhoben.

3 Feedback und Feedforward als Kategorien des strategischen Controlling

3.1 Feedback in der Kommunikation

Innerhalb der zwischenmenschlichen Kommunikation, bei der Botschaften von einem Sender an einen Empfänger als Nachricht übertragen werden, spielt die Rückmeldung des Empfängers an den Sender – das Feedback – eine wichtige Rolle. Das „Feedback in der Kommunikation“ verhilft dem Sender zu verstehen, ob und wie der Empfänger die Botschaft verstanden hat und was er von ihr hält. Das Feedback enthält nach SCHULZ VON THUN (1998, S. 61) auch metakommunikative Anteile, indem es auch eine Kommunikation über den Kommunikationsprozess ist.

Lehr-/Lernsituationen sind klassische zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse, bei denen die Rückkoppelung seitens der Studenten eine hohe Bedeutung für den Dozenten besitzt. Gerade auch die metakommunikativen Elemente des Feedbacks beeinflussen das weitere Verhalten des Lehrenden, sie sind Grundlage seiner Reflexion und Bewertung des eigenen Handelns. Die Annahmen des Dozenten über das, was von den Studenten erwartet oder verstanden wird, können erst über das Feedback überprüft werden. Gerade in Lehrveranstaltungen, die den Charakter eines Frontalvortrages besitzen, blickt der Lehrende oft in eine „schweigende Masse“, deren nonverbale Kommunikation nur schwer zu interpretieren ist. Feedback kann dort einen Weg zur verstärkten Interaktion bereiten (EVALUATIONSAGENTUR BADEN-WÜRTTEMBERG, 2005, S. 21). Ein Feedback der Studenten vermag so einen Beitrag zu leisten, die Qualität der Lehre zu verbessern (AUFERKORTE & SELENT, 2002, S. 4-6).

3.2 Feedback & Feedforward in der Kybernetik

Dem von der pädagogischen Psychologie geprägten Begriffsverständnis eines „Feedback in der Kommunikation“ steht in der auf die Kybernetik zurückgehenden betriebswirtschaftlichen Organisationslehre das Begriffspaar „Feedback & Feedforward“ gegenüber (KIESER & KUBICEK, 1992, S. 100f.; PAETZMANN, 1995, S. 79-83):

- Eine Feedbackkoordination beseitigt vom System festgestellte, also bereits eingetretene Störungen (vergangenheitsbezogene Rückkoppelung),
- eine Feedforward- oder Vorkoordination erkennt mögliche Störungen vor ihrem Eintritt und wehrt sie ab (zukunftsgerichtete Vorwärtskoppelung).

Hierauf fußend wurde in der Betriebswirtschaftslehre das Konzept der strategischen Kontrolle (in Abgrenzung zur operativen Kontrolle) im Unternehmen entwickelt, das, nicht nur terminologisch, eine Nähe zur strategischen Unternehmensplanung aufweist. Die strategische Kontrolle besteht aus drei Aktivitäten (SCHREYÖGG & STEINMANN, 1985, S. 391-410):

- Bei der Durchführungskontrolle wird während der Umsetzung einer Strategie an gewissen Wegmarken („Meilensteinen“) überprüft, wie die bisherige Umsetzung strategischer Maßnahmen erfolgt ist. So kann beurteilt werden, ob die eingeschlagene Richtung beibehalten werden kann. Diese erste Aktivität der strategischen Kontrolle hat damit – wie auch die operative Kontrolle – den Charakter der Feedbackkoordination.
- Die Prämissenkontrolle überprüft laufend die wesentlichen Annahmen, die der ursprünglichen oder zwischenzeitlich angepassten Strategieplanung zugrunde lagen. Diese Kontrollaktivität ist in der operativen Kontrolle üblicherweise nicht aufzufinden, sie besitzt Feedforward-Charakter.
- Schließlich existiert neben der Durchführungs- und Prämissenkontrolle noch eine strategische Überwachung, die laufend mögliche strategischen Chancen und Risiken identifiziert. Sie ist eine ungerichtete Feedforward-Kontrollaktivität und funktioniert als „strategisches Radar“ (SCHÄFFER, 2003, S. 505f.).

Das Konzept der strategischen Kontrolle kann auf die Qualitätssicherung von Lehrveranstaltungen übertragen werden. In dieser Sichtweise dienen die strategischen Kontrollen dem Dozenten bei der erfolgreichen Umsetzung seiner „Lehrveranstaltungsstrategie“. Es wird deutlich, dass durch den Einsatz von Feedforward-Kontrollen mögliche „Störungen“ in der Veranstaltung erst gar nicht auftreten (müssen). Es sollte geradezu das Ziel sein, studentische Lehrevaluationen veranstaltungsbegleitend so zu gestalten, dass „Störungen“ so weit wie möglich vermieden werden. Abbildung 2 zeigt die drei idealtypischen Stufen der formativen Lehrevaluation und ordnet diese den Kategorien der strategischen Kontrolle zu.

Die drei Stufen, die auch im Anwendungsfall der Lehrveranstaltung durch eine strategische Überwachung ergänzt werden können, sollen im folgenden näher beschreiben werden.

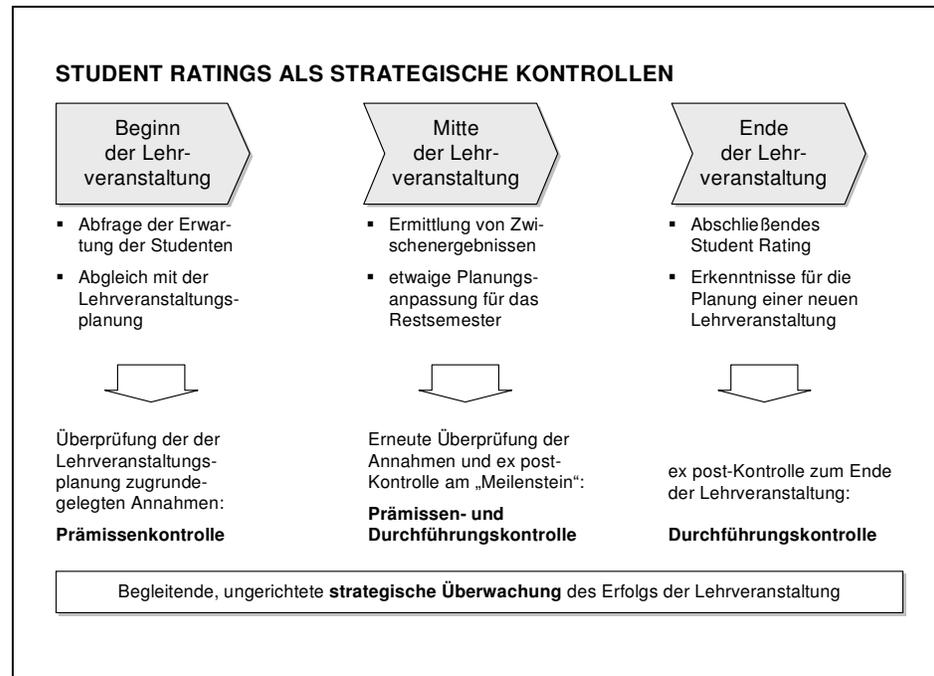


Abb. 2: Formative Lehrevaluation in den Kategorien der strategischen Kontrolle

4 Modell eines dreistufigen formativen Student Rating

4.1 Stufe 1: Prämissenkontrolle zu Beginn der Lehrveranstaltung

Zu Beginn der Veranstaltung sollte zunächst Transparenz über Ziele, Inhalte und Methoden der Lehrveranstaltung geschaffen werden, sofern dies aus dem veröffentlichten Curriculum noch nicht hinreichend erfolgt ist. Eine ECTS-konforme individuelle Lehrveranstaltungsbeschreibung enthält bereits folgende Informationen: Course title, Course code, Type of course, Level of course, Year of study, Semester/trimester, Number of credits, Name of lecturer, Objectives of the course (preferably expressed in terms of learning outcomes and competences), Prerequisites, Course contents, Recommended reading, Teaching methods, Assessment methods, Language of instruction (ECTS, 2005, S. 20).

Sind diese Themen geklärt, kann eine erste Abfrage der Erwartungshaltung der Studenten erfolgen. Dem Dozenten kommt dabei eine Doppelrolle zu: Er nimmt die geäußerten Erwartungen entgegen und moderiert den entsprechenden Prozess. Aus den mit einer Moderatorenrolle grundsätzlich verbundenen Grundhaltungen

- der inhaltlichen Unparteilichkeit,
- der personenbezogenen Neutralität und
- der Verantwortungsübernahme für die Methodik des Prozesses

ist abzuleiten, dass die Beiträge der Studenten zunächst unkommentiert durch den Dozenten aufgenommen werden, die Beiträge nach (gemeinsam) festzulegenden Kriterien sortiert bzw. priorisiert werden und ein Vereinbarung über den weiteren Umgang mit den Ergebnissen getroffen wird (AUFERKORTE & SELENT, 2002, S. 9; HARTMANN, FUNK & ARNOLD, 2000, S. 13 u. 136).

Neben den Erwartungen der Studenten an den Inhalt und den Ablauf der Veranstaltung, die für den Dozenten eine wichtige Rolle bei der Lehrveranstaltungsplanung spielten, sind auch weitere Prämissen, etwa zu den erforderlichen Vorkenntnissen, zu präzisieren und zu kontrollieren. Es empfiehlt sich die strukturierte Nutzung eines Moderationsprozesses, wofür verschiedene Methoden zur Verfügung stehen, etwa Ein-Punkt-Abfragen, Karten-Verfahren, Zuruf-Antwort-Verfahren oder Gewichtung-Verfahren (HARTMANN, FUNK & ARNOLD, 2000, S. 82-108). Das Verfahren endet mit einer Dokumentation der Ergebnisse, was die Verbindlichkeit erhöht. Schließlich äußert auch der Dozent seine Erwartungen an die Lehrveranstaltung (Mitarbeit, offene Kommunikation etc.), so dass die Erwartungshaltungen abgeglichen werden können. Insgesamt wird eine konstruktive Atmosphäre geschaffen, die eine Basis für eine Interaktion in der folgenden Lehrveranstaltung darstellt.

Der Dozent nutzt die Ergebnisse zur Kontrolle seiner „Lehrveranstaltungsstrategie“, indem er die zugrundegelegten Annahmen überprüft und eventuell die Veranstaltungsplanung adjustiert. Diese Prämissenkontrolle besitzt Feedforward-Charakter, denn mögliche qualitätsmindernde „Störungen“ werden zukunftsgerichtet abgewehrt.

4.2 Stufe 2: Durchführungs- und Prämissenkontrolle in der Mitte der Lehrveranstaltung

Gerade in der Stufe 2, die in der Mitte des Semesters anzutreffen ist, kommt der formative Charakter der strategischen Lehrveranstaltungs-kontrolle zur Geltung, denn hier kann in den weiteren Verlauf der Veranstaltung (noch) eingegriffen werden. Im Sinne des Konzepts der strategischen Kontrolle kann hier eine erneute Prämissenkontrolle und eine erste Durchführungskontrolle erfolgen. Situations-spezifisch empfiehlt sich hier bereits der Einsatz eines Fragebogens (Vorteil der Anonymität) oder eine mündliche, mediengestützte Abfrage. Wird ein Fragebogen eingesetzt (ähnlich dem in Abbildung 3 gezeigten Muster), können die Ergebnisse in einer folgenden Sitzung präsentiert und diskutiert werden. Bei Verwendung eines Fragebogens zur Mitte (Stufe 2) und zum Ende der Veranstaltung (Stufe 3) bietet sich sogar ein Vergleich der Ergebnisse an, wobei dieser Erkenntnisgewinn allein beim Dozenten liegt, denn Stufe 3 erfolgt am Ende, so dass die Ergebnisse in der Regel den Studenten nicht zurückgespiegelt werden können. Hier eröffnen jedoch moderne datenbankgestützte Lehrevaluationen interessante Möglichkeiten (HENNIG, 2004, S. 205-219).

4.3 Stufe 3: Abschließende ex post-Kontrolle zum Ende der Lehrveranstaltung

Zum Ende der Lehrveranstaltung wird die Veranstaltung einer abschließenden Bewertung durch die Studenten unterzogen. Diese Bewertung geschieht regelmäßig anhand eines Fragebogens. Von RINDERMANN (2004, S. 86f.) stammen Gestaltungskriterien für veranstaltungsspezifische Fragebögen.

Fragebogen zur anonymen Lehrevaluation													
Mein Fachsemester: ≤ 2 <input type="checkbox"/> oder 3 <input type="checkbox"/> oder 4 <input type="checkbox"/> oder 5 <input type="checkbox"/> oder 6 <input type="checkbox"/> oder 7 <input type="checkbox"/> oder 8 <input type="checkbox"/> oder 9 <input type="checkbox"/> oder ≥ 10 <input type="checkbox"/> .													
Ich habe die Veranstaltung regelmäßig besucht (weniger als drei Fehlzeiten): ja <input type="checkbox"/> oder nein <input type="checkbox"/> .													
Ich bin weiblich <input type="checkbox"/> oder männlich <input type="checkbox"/> .													
	<table border="0"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">trifft voll zu</td> <td style="text-align: center;">trifft gar nicht zu</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>		trifft voll zu	trifft gar nicht zu					1	2	3	4	5
	trifft voll zu	trifft gar nicht zu											
	1	2	3	4	5								
1. Das Stoffangebot dieser Lehrveranstaltung war für mich überschaubar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
2. Das Lernziel der Lehrveranstaltung wurde klar definiert.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
3. Der Zusammenhang mit der Praxis wurde an geeigneter Stelle aufgezeigt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
4. Der Zusammenhang mit anderen Fächern wurde aufgezeigt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
5. Der Dozent bemühte sich, auch studentischen Interessen gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
6. Der Dozent beschränkte sich auf das Wesentliche und Grundsätzliche.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
7. Der Stoff der Lehrveranstaltung erschien mir im Ganzen übersichtlich und geordnet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
8. Der Dozent gab Lernhilfen in Form von Eselsbrücken und einfachen Beispielen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
9. Der Dozent schaffte es, für den Stoff zu interessieren und zu motivieren.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
10. Die Beispiele und Konkretisierungen des Dozenten förderten den Lernerfolg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
11. Das Sprechtempo war so, dass die Gedankengänge gut mitverfolgt werden konnten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
12. Pro Stunde wurde nicht zuviel Stoff vermittelt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
13. Der Dozent nahm Rücksicht auf die Vorkenntnisse.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
14. Der Vortrag des Dozenten war gut verständlich und treffend.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
15. Neue Begriffe wurden erklärt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
16. Der Dozent festigte das Stoffverständnis, indem er Probleme von unterschiedlichen Seiten her anging.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
17. Der Dozent vergewisserte sich, dass der behandelte Stoff verstanden wurde.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
18. Die Darstellungen an der Tafel, bzw. auf Folien waren verständlich und gut lesbar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
19. Zur Veranstaltung wurde ein gutes Skript angeboten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
20. Der Dozent brachte übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
21. Die Atmosphäre war angenehm und zugewandt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
22. Ich fühlte mich als Lernender partnerschaftlich akzeptiert.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
23. Lehrstil und Auftreten des Dozenten waren frei und ungezwungen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
24. Fragen an den Dozenten wurden umfassend und präzise beantwortet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
25. Der Dozent versuchte, meine aktive Mitarbeit zu fördern.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
26. Der Dozent hat darauf hingewiesen, was für die Leistungsnachweise/Prüfungen wichtig ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
27. Insgesamt gesehen war dies für mich eine gute Lehrveranstaltung.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
28. An dieser Lehrveranstaltung fand ich besonders gut, dass....												
29. An dieser Lehrveranstaltung fand ich besonders schlecht, dass...												
30. Vorschläge für Verbesserungen:												

Abb. 3: Beispiel eines Fragebogens zur Lehrevaluation [In Anlehnung an ZHQ (2005)]

Danach

- besteht ein Lehrevaluations-Fragebogen sowohl aus stets zu erhebenden Informationen (Basis-Item-Satz) als auch aus fakultativen, auf die jeweilige Veranstaltung anpassbaren Bausteinen,
- enthält er sowohl geschlossene, standardisierte wie auch offene, freie Items,
- besitzt er eine Multidimensionalität, die der Tatsache Rechnung trägt, dass Studenten durchaus nicht nur aufgrund persönlicher Interessen oder Sympathien (und damit eindimensional), sondern auch aufgrund der Höhe der gestellten Anforderungen bewerten (können),
- sollten die Items und Skalen hinsichtlich der Testgütekriterien überprüft worden sein und
- mit Berücksichtigung der Erkenntnisinteressen der Nutzer, der Studenten und Lehrenden, entwickelt werden.

Mit Blick auf eine valide und reliable Messung von Mittelwerten, Streuungen und Korrelationen und einen Vergleich der Ergebnisse mit anderen Ergebnissen zeigen sich vorgegebene Items mit Antwortskalen als sinnvoll. Zugleich sollte der Fragebogen jedoch auch vorgegebene und offene Fragen enthalten (siehe das Muster in Abbildung 3).

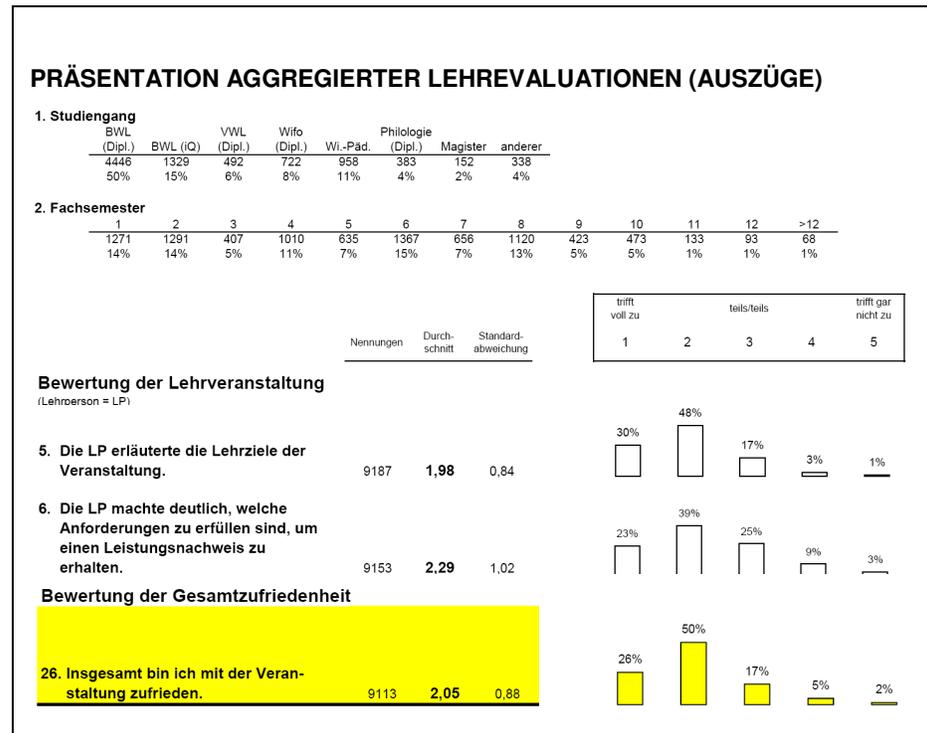


Abb. 4: Präsentation aggregierter Lehrevaluations an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim (Auszüge)
[Entnommen aus Universität Mannheim (2005)]

Für die Kommunikation der Ergebnisse eignen sich graphische Visualisierungen (etwa mit Balkendiagrammen), präziser und vergleichbarer sind beispielsweise Korrelationskoeffizienten (RINDERMANN, 2004, S. 94).

Abbildung 4 zeigt beispielhaft Auszüge aus der Präsentation aggregierter Lehr-evaluationen aller Veranstaltungen mit Vorlesungscharakter im Sommersemester 2005 an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der UNIVERSITÄT MANNHEIM (2005). Basis sind hier 9 342 erfasste Evaluationsbögen. Auf die deskriptive Statistik soziodemographische Hintergrundvariablen folgen die Bewertungen der einzelnen Items mit Anzahl der Bewertungen, Mittelwert und Standardabweichung sowie die relative Verteilung der Noten auf der vorgegebenen Antwortskala.

Das Vorgehen hängt im Einzelfall auch davon ab, ob fakultäts- oder hochschulübergreifende Instrumente zur Lehr-evaluation eingesetzt werden. Einige Hochschulpädagogen betonen, dass eine Verbesserung der Qualität der Lehre nicht durch die Lehr-evaluation allein, sondern nur in Kombination mit Beratung (und Training) gelinge (Evaluations-Beratungs-Modell), andere propagieren ein hochschuldidaktisches Diskursmodell, das eine Diskussion der Ergebnisse zwischen Dozenten und Studenten enthält (RINDERMANN, 2004, S. 92-96).

Die Ergebnisse der abschließenden ex post-Durchführungskontrolle (Stufe 3) fließen wiederum in die Planung einer neuen Lehrveranstaltung ein. Insofern ergibt sich für den Dozenten auch hieraus ein strategischer Nutzen, der sich in der nachhaltigen Steigerung seiner Lehrqualität ausdrückt. Abgerundet wird die strategische Lehrveranstaltungskontrolle durch die ungerichtete strategische Überwachung in allen drei Stufen. Bei dieser Feedforward-Kontrolle geht es nicht etwa um die Überwachung der Studenten, sondern um die frühzeitige Erkennung von Chancen und Risiken, um die Qualität der laufenden Lehrveranstaltung zu verbessern.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das strategische Controlling ist heute wichtiger Schwerpunkt der betriebswirtschaftlichen Controllinglehre an deutschsprachigen Universitäten (HIRSCH, 2003, S. 258). Dazu gehört die strategische Kontrolle, deren Aktivitäten Durchführungs- und Prämissenkontrolle sowie strategische Überwachung auf dem Lehrplan der Controllinglehre stehen. Das dem Konzept der strategischen Kontrolle zugrundeliegende Begriffspaar „Feedback & Feedforward“ vermag in zweierlei Hinsicht die Qualität der Lehre zu verbessern bzw. sichern:

- Es untermauert nicht nur die Konzeption der formativen studentischen Lehr-evaluation theoretisch,
- sondern es illustriert auch – im Sinne eines sich gegenseitig befruchtenden Wechselspiels – wichtige inhaltliche Kategorien der Führungsunterstützung und Überwachung im Unternehmen, die Gegenstand des betriebswirtschaftlichen Curriculums sind.

Für den Controlling-Dozenten bedeutet es eine Herausforderung, das dreistufige formative Student Rating so in die Lehrveranstaltung einzubauen, dass, neben dem originären Ziele der Verbesserung der Qualität der Lehre, auch zugleich Teile des

Lehrinhalts vermittelt werden. Gelingt dies, so könnten Controlling-Dozenten möglicherweise gar als hochschuldidaktische „Vorreiter“ innerhalb der Betriebswirtschaftslehre reüssieren.

Mit der in der betriebswirtschaftlichen Forschung und Praxis gegenwärtig dominierenden Diskussion um eine Modernisierung der Corporate Governance besteht schließlich ein weiteres inhaltliches Feld, auf dem Evaluation zukünftig eine verstärkte Rolle spielen kann (PAETZMANN, 2005b, S. 267-288). Hier geht es – unter Nutzung anderer Terminologie (WOTTANA & THIERAU, 1998, S. 43f.; LEEUW, 2000, S. 73f.) – um die verbesserte Überwachung (anderer Terminus: Evaluation) von Vorständen (Evaluanden) börsennotierter Unternehmen, wobei Aufsichtsräte und Wirtschaftsprüfer (Evaluatoren) sowie operative und strategische Kontrollen (Evaluationen) im Fokus stehen.

6 Literaturverzeichnis

Auferkorte N. & Selent, P. (2002): Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren, in: Berendt, B./Voss, H.A./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, Stuttgart 2002, 11.2, S. 1-29.

Böhmman, D. (2005): Bewerbung und Berufung – Die rechtlichen Rahmenbedingungen, Vortragsmanuskript, Seminar des Deutschen Hochschulverbandes am 12.12.2005, Bonn 2005, S. 1-11.

Bülow-Schramm, M. (1994): Planen - beurteilen – analysieren - anwenden. Einführung in die Evaluation der Lehre. Handbuch der Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Bonn 1994, D1.1, S. 1-30.

Cashin, W.E. (1995): Student Ratings of Teaching: The Research Revisited. IDEA Paper No. 32. Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, Unpublished Paper, Manhattan 1995.

Derek Bok Center for Teaching and Learning (Hrsg.) (2005): Course Design Tip-Sheet, Harvard University, Cambridge 2005, abrufbar unter: <http://bokcenter.harvard.edu/docs/CourseDesign.html>, Zugriff am 19.12.2005.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval) (Hrsg.) (2002): Standards für Evaluation, Köln 2002.

Esser, H. (1995): Lehrevaluation – No Shows, Karteileichen, Schleifendreher, Deutsche Universitäts-Zeitung, Heft 18, 1995, S. 22-25.

Europäische Kommission (Hrsg.) (2005): ECTS Users' Guide, Brüssel, 14.02.2005

Evaluationsagentur Baden-Württemberg (Hrsg.) (2005): Betriebswirtschaftslehre an den Fachhochschulen und Universitäten in Baden-Württemberg, Bonn 2005.

Feger, H. (1992): Vergleichende Bewertung von Lehrveranstaltungen. Anmerkungen zur Methodik, Arbeitspapier der Freien Universität Berlin, Manuskript. Berlin 1992.

Fischer, K. & Parthey, H. (Hrsg.) (2004): Evaluation wissenschaftlicher Institutionen, Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2003, Berlin 2004.

Hartmann, M., Funk, R. & Arnold, Chr. (2000): Gekonnt moderieren, Weinheim/Basel 2000.

Hennig, M. (2004): Datenbankgestützte Lehrevaluation, in: Fischer, K./Parthey, H. (Hrsg.): Evaluation wissenschaftlicher Institutionen, Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2003, Berlin 2004, S. 205-219.

Hirsch, B. (2003): Zur Lehre im Fach Controlling – Eine empirische Bestandsaufnahme an deutschsprachigen Universitäten, in: Weber, J./Hirsch, B. (Hrsg.): Zur Zukunft der Controllingforschung, Wiesbaden 2003, S. 249-266.

Homburg, Ch. & Klarmann, M. (2003): Empirische Controllingforschung – Anmerkungen aus der Perspektive des Marketing, in: Weber, J./Hirsch, B. (Hrsg.): Zur Zukunft der Controllingforschung – Empirie, Schnittstellen, und Umsetzung in der Lehre, Wiesbaden 2003, S. 65-88.

Hounsell, D. (1999): The evaluation of teaching, in: Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Hrsg.): Handbook for Teaching and Learning in Higher Education, 2. Aufl., London 1999, S. 200-212

Kieser, A. & Kubicek, H. (1992): Organisation, 3. Aufl., Berlin/New York 1992.

Kromrey, H. (1994): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragungen von Vorlesungsteilnehmern, in: Mohler, P.P. (Hrsg.): Universität und Lehre – Ihre Evaluation als Herausforderungen an die Empirische Sozialforschung, Münster/New York 1994, S. 105-128.

Künzel, R. (2005): Was ist Qualität der Lehre? Formale und didaktische Anforderungen, Kosten und Alternativen der Akkreditierung, Vortragsmanuskript, Arbeitstagung „Akkreditierung von grundständigen Bachelor- und Masterprogrammen in der BWL“ des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V., Berlin, 30.09.2005, abrufbar unter:

[http://pbwi2www.uni-paderborn.de/WWW/TEMP/VHB/NEW/VHB_Web.NSF/ba96c98116259251c125683100441208/fb2e953127a1b10ac12570980046bdce/\\$FILE/K%C3%BCnzel_Qualit%C3%A4tssicherung%20durch%20Akkreditierung.pdf](http://pbwi2www.uni-paderborn.de/WWW/TEMP/VHB/NEW/VHB_Web.NSF/ba96c98116259251c125683100441208/fb2e953127a1b10ac12570980046bdce/$FILE/K%C3%BCnzel_Qualit%C3%A4tssicherung%20durch%20Akkreditierung.pdf), Zugriff am 02.01.2006

Küpper, H.-U. (2001): Controlling: Konzeption, Aufgaben und Instrumente, 3. Aufl., Stuttgart 2001.

Leeuw, F.L. (2000): Evaluation in Europe, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung – Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen 2000, S. 57-76

Marsh, H. (1984): Student's Evaluation of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility, in: Journal of Educational Psychology, Vol. 76, 1984, S. 707-754.

Paetzmann, K. (1995): Unterstützung von Selbstorganisation durch das Controlling – eine systemorientierte Untersuchung auf Grundlage des Viable System Model, Frankfurt am Main et al. 1995

Paetzmann, K. (2005a): Zur Internationalisierung des Controlling, in: Weber, J./Meyer, M. (Hrsg.): Internationalisierung des Controllings: Standortbestimmung und Optionen, Wiesbaden 2005, S. 291-313.

Paetzmann, K. (2005b): Enterprise Risk Management: Zum Einfluss der Governance-Reformen auf das Controlling und die Überwachung, in: Zeitschrift für Planung und Unternehmenssteuerung, 16. Jg. 2005, S. 267-288.

Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehr-evaluationen, Landau 1996.

Rindermann, H. (1999): Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden nach Merkmalen guter Dozenten und Veranstaltungen, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 23. Jg., 1999, S. 136-156.

Rindermann, H. (2004): Konsequenzen aus der studentischen Veranstaltungskritik, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation und Akkreditierung: Bluffen – vereinheitlichen – profilieren?, 4. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen, 13./14.02.2003, Universität Potsdam, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004, S. 83-96.

Rindermann, H. & Amelang, M. (1994): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE); Handanweisung; Heidelberg 1994.

Schäffer, U. (2003): Strategische Steuerung mit der Balanced Scorecard, in: Freidank, C.-Chr./Mayer, E. (Hrsg.): Controlling-Konzepte – Neue Strategien und Werkzeuge für die Unternehmenspraxis, 6. Aufl., Wiesbaden 2003, S. 485-517.

Schäffer, U. & Brettel, T. (2005): Ein Plädoyer für Fallstudien, in: Zeitschrift für Controlling & Management, 49. Jg., 2005, S. 43-46.

Scherm, E. & Pietsch, G. (2004) Controlling – Theorien und Konzeptionen, München 2004.

Schnell, R. & Kopp, J. (2000): Theoretische und methodische Diskussionen der Lehrvaluationsforschung und deren praktische Bedeutung, Forschungsbericht, Universität Konstanz, Konstanz 2000, S. 1-79.

Schreyögg, G. & Steinmann, H. (1985): Strategische Kontrolle, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 37. Jg., 1985, S. 391-410.

Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander reden 1 + 2, Störungen und Klärungen: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Psychologie der Kommunikation, Reinbek bei Hamburg 1998.

Universität Mannheim (Hrsg.) (2005): Evaluation der Lehrveranstaltungen mit Vorlesungscharakter: alle Veranstaltungen mit Vorlesungscharakter aggregiert, abrufbar unter: http://www.bwl2.uni-mannheim.de/fileadmin/files/eva/eva_VmVLC-aggr_SS05.pdf, Zugriff am 19.12.2005.

Wottana, H. & Thierau, H. (1998): Lehrbuch Evaluation, 2. Aufl., Bern et al. 1998.

Zentrum für Hochschulforschung und Qualitätssicherung (ZHQ) (Hrsg.) (2005): Rückmeldefragebogen für Lehrveranstaltungen, abrufbar unter: <http://www2.hsu-hh.de/hdz/lehreval/Fragebogen.pdf>, Zugriff am 17.12.2005.