

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Qualitätserfassung in Lehrveranstaltungen und Studienverläufen

- Qualität statt Quantität
Anreize zur Verbesserung der Lehre
durch Teaching Points
- Analyse von Studienverläufen mit
Daten der Hochschulstatistik
Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten
- Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungs-
bewertung - und was ihre Ergebnisse?
Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher
Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium
- Evaluationskonzepte für
wissenschaftliche Weiterbildung
Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur

4
2008

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Mag., Qualitätsmanagement, Donau-Universität Krems, ab 1. Oktober 2007 Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und Gender Mainstreaming, Universität für Musik und Darstellende Kunst, Graz

Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr., Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter des Bereichs Hochschuldidaktik und Evaluation in der zentralen Qualitätsentwicklung ZQE

Stefan Hornbostel, Prof. Dr., Professur für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ), Bonn; Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Michael Huber, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung, Universität Bielefeld

Martina Röbbcke, Dr., acatech (Deutsche Akademie der Wissenschaften), Projektzentrum, München

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Leiter der Geschäftsstelle des Hochschul-evaluierungsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Professor of Higher Education, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente

Hinweise für die Autoren

Die Zeitschrift veröffentlicht nur (i.d.R. zweifach) begutachtete Aufsätze. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen das Thema nicht im gleichen Zeitraum in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

10.12.2008

Umschlaggestaltung:

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de“. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Editorial

85

Qualitätsentwicklung/-politik

Olaf Winkel

Qualität statt Quantität
Anreize zur Verbesserung der Lehre
durch Teaching Points

86

Philipp Pohlenz & Markus Seyfried

Analyse von Studienverläufen mit Daten
der Hochschulstatistik
Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten

89

Qualitätsforschung

Wolff-Dietrich Webler

Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbewertung
- und was ihre Ergebnisse?
Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen
zur Evaluation von Lehre und Studium

96

Anregungen für die Qualitäts- praxis/Erfahrungsberichte

Wolfgang Beywl & Lars Balzer

Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung
Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur

106

Neuerscheinungen im Themengebiet

in der Redaktion eingegangen

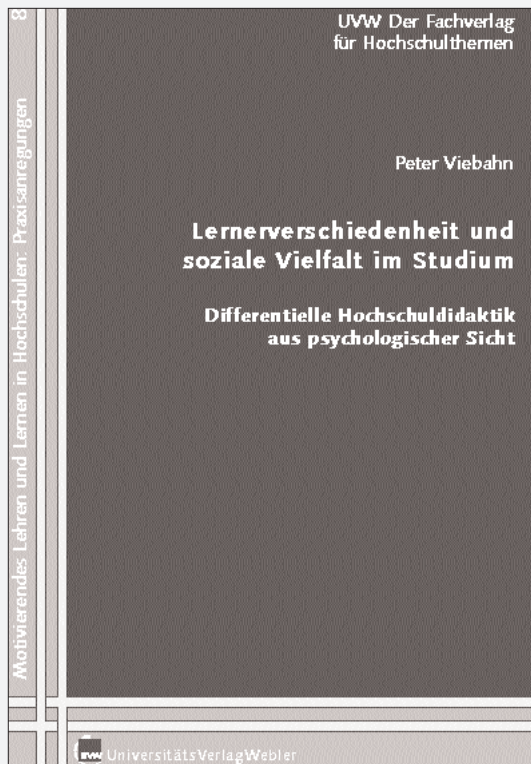
112

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

IV

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht



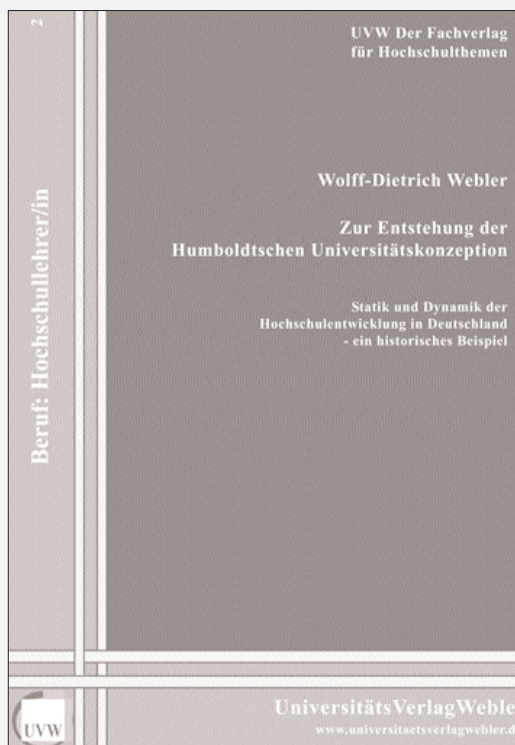
Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten. Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung. Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen. Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben. Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist. Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.



ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

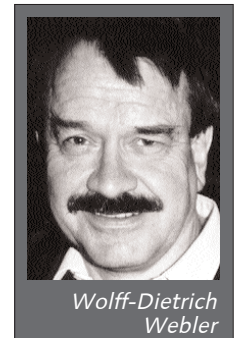
Das im Artikel von *Olaf Winkel (Berlin)*: **Qualität statt Quantität. Anreize zur Verbesserung der Lehre durch Teaching Points** vorgestellte Prinzip verblüfft zunächst: „Wer besonders gut lehrt, darf etwas weniger lehren.“ Ist das ein Widerspruch in sich? Will man schlechte Lehre verbreiten? Der Artikel gibt andere Antworten. Der Autor hat ein - wie er es nennt - Teaching Point System - entwickelt, das neben den Basispunkten für die gehaltenen Lehrveranstaltungen 12 Sachverhalte/Lehrleistungen mit unterschiedlich hoher, zusätzlicher Punktzahl ausstattet. Damit werden besondere Lehrleistungen belohnt. Der Autor deutet an, dass dieses Instrument auch eine Alternative zu Professuren an Universitäten mit erhöhtem Lehrdeputat sein könnte (fälschlicherweise „Lehrprofessuren“ genannt).

Seite 86

Im Rahmen erfolgsorientierter Mittelzuweisung an die Hochschulen eines Bundeslandes müssen für einen Vergleich taugliche Daten herangezogen werden. Obwohl das deutsche Hochschulstatistikgesetz seit 1969 die Hochschulen zur Erhebung dafür geeigneter Daten verpflichtet, ist die reale Datenlage bisher unbefriedigend. Kritik richtet sich auf den unterschiedlichen Datenumfang und auf die Art ihrer Erhebung, die Vergleiche erschweren bzw. unmöglich machen. Gegenüber der bundesweiten Datensituation, die von der Projektgruppe Hochschulevaluation der Universität Bielefeld im Auftrag des damaligen BMBW im Zusammenhang mit der Definition von Lehrberichten (später: Evaluationsberichten) bereits 1993 geprüft worden war (Webler u.a. 1993), hat sich offensichtlich binnen 15 Jahren nichts Entscheidendes geändert. Insbesondere Hochschulleistungen im Bereich von Lehre und Studium lassen sich nur an Personen, nicht an Jahrgangskohorten festmachen, da z.B. die Binnenwanderung der Studierenden durch Fachwechsel, Hochschulwechsel, Studienunterbrechung und -abbruch im Rahmen der bisherigen Hochschulstatistik nicht erfasst werden kann. Außerdem hatte das deutsche Datenschutzrecht (im Gegensatz zum österreichischen) die Aufzeichnung individueller Studienverlaufsdaten untersagt. *Philipp Pohlenz und Markus Seyfried (Potsdam)* beleuchten in ihrem Aufsatz **Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik** die Probleme, die sich bei dem Versuch ergeben, Daten der Studienbestandsstatistik zur Interpretation von Studienverläufen heranzuziehen. Sie diskutieren die Chancen, eine echte Studienverlaufsstatistik aufzubauen und erproben dies am Beispiel der VWL der Universität Potsdam.

Seite 89

Auf die regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen haben Hochschulen und die individuellen Lehrenden auf drei verschiedene Weise reagiert: a) „Den Unsinn“ mit einer Scheinaktion auszusitzen; b) die Sache ernst zu nehmen und professionell zu lösen oder c) die Entwicklung eigener Fragebögen für die schriftliche Befragung von Studierenden zum Volkssport zu machen, den jeder ausüben



Wolff-Dietrich Webler

kann. Da diese Leidenschaft noch eine Weile anhalten wird, hat *Wolff-Dietrich Webler (Bielefeld)* in seinem Aufsatz **Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbewertung - und was ihre Ergebnisse? - Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium** Erfahrungen mit besonders häufigen Schwächen bzw. förmlichen Fehlern zusammengetragen. Der Überblick hat sich aus der Analyse zahlreicher z.Z. eingesetzter Fragebögen ergeben, die in den Evaluationsseminaren des Autors an vielen Hochschulen aus der Evaluationspraxis mitgebracht wurden. Die überwiegende Mehrheit der Erhebungsbögen befindet sich nicht auf dem heutigen Stand der Lehr-/Lernforschung bzw. Hochschuldidaktik, indem die Bögen z.B. in hohem Maße dozentenorientierte Lehre (frontale Instruktion) voraussetzen oder weist erhebungsmethodische Fehler auf, von Relevanzkriterien für Fragen ganz abgesehen. Nicht die eigentliche Analyse wird präsentiert, sondern ihre konstruktive Schlussfolgerung als Hinweis zur Verbesserung. Auf diese Weise möchte der Autor zu einer Qualitätsverbesserung der Erhebungsbögen beitragen. Bei den Akteuren müssen dazu allerdings sowohl mehr didaktische Kenntnis, als auch Kenntnis der Fragebogenkonstruktion und der Auswertungstechnik zusammen kommen.

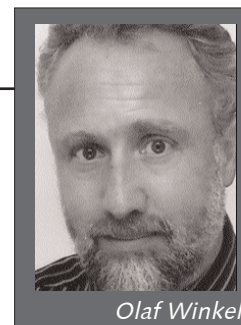
Seite 96

Externe und interne Weiterbildung an Hochschulen gewinnt nach jahrelanger, z.T. auch kapazitätsbedingter Verzögerung immer mehr an Bedeutung. Vorbereitende und begleitende Schritte zur Qualitätssicherung existieren in der Weiterbildung noch relativ wenig. Um so wichtiger erscheint es der QIW, schon existierende Modelle öffentlich vorzustellen. *Wolfgang Beywl und Lars Balzer (Bern/Zollikofen)* bieten in ihrem Aufsatz **Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung - zehn Schritte zur guten Evaluationskultur** ein Konzept, mit dem interne Evaluationen von Weiterbildungs-Maßnahmen auf hohem Niveau strukturiert und durchgeführt werden können. In der Reflexion der Einzelpunkte bietet dieser Aufsatz zusammen mit dem Aufsatz von Webler (i. ds. Heft) wechselseitig Ergänzungen und Diskussionsanlässe.

Seite 106

W.W.

Olaf Winkel



Olaf Winkel

Qualität statt Quantität Anreize zur Verbesserung der Lehre durch Teaching Points

An der Fachhochschule für Verwaltung und Recht Berlin wurde ein Teaching Point-System entwickelt, das in der Lehre die Chance bieten soll, Quantität in Qualität zu transformieren. Das Instrument ist auf die spezifische Situation von Fachhochschulen zugeschnitten, könnte mit geeigneten Modifikationen aber vielleicht auch für Universitäten interessant sein.

1. Zielsetzung und Strategie

Eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung lässt sich nur durch kontinuierliche Anstrengungen sicherstellen. Fachhochschulen, in denen diese Aufgabe im Vordergrund steht, sind hier besonders gefordert. An der Fachhochschule für Verwaltung und Recht Berlin wurde ein Teaching Point-System entwickelt, das die Möglichkeit bieten soll, in den Bereichen von Lehre und Betreuung Quantität in Qualität zu transformieren und gleichzeitig einen Beitrag zu einer ausgeglichenen Arbeitsverteilung im Kollegium zu leisten. Die Währung, um besondere Leistungen abzugelten, ist dabei nicht Geld, sondern Zeit. Das Prinzip: Wer besonders gut lehrt, darf etwas weniger lehren. Die Gewinner in diesem System erhalten allerdings keine Zeitkontingente, über die sie frei verfügen können, sondern solche, die exklusiv Lehre und Betreuung zugute kommen.

Das in den folgenden Kapiteln vorgestellte Instrument ist auf die besondere Situation von Fachhochschulen zugeschnitten, die maßgeblich von der dort üblichen hohen Regellehrverpflichtung von 18 SWS geprägt wird. Nichts spricht aber dagegen, das Grundprinzip des Systems auch in Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Theologischen Hochschulen oder Kunsthochschulen produktiv zu machen.

2. Konzeptionelle Grundlagen

Die Eckpunkte, das Berechnungssystem und das Vergabesystem stellen sich in dem an der Fachhochschule für Verwaltung und Recht Berlin entwickelten Teaching Point-Konzept folgendermaßen dar:

- Teachings Points (TP) ersetzen die Berechnungsgröße SWS nicht, sondern ergänzen sie. TP werden ex post vergeben.
- TP dienen als feinkörniges Instrument zur genaueren Messung und Honorierung der Arbeitsleistung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern bei folgen-

dem Schlüssel: 1 SWS = 3 TP. Damit kann das an einer Fachhochschule üblicherweise vorgesehene Lehrdeputat alternativ in 18 SWS oder in 54 TP ausgedrückt werden.

- Wenn die dafür erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind, können bei der Berechnung der Lehrleistung einer Lehrkraft Sonderleistungen bis zu einer Grenze von 12 TP (analog 4 SWS) in Anrechnung gebracht werden. Damit kann die rein quantitativ betrachtete individuelle Lehrverpflichtung bis auf 14 SWS sinken.
- TP haben erstens die Funktion, besonderes Engagement in der Lehre zu belohnen und Asymmetrien in der Lehrbelastung aufzufangen. Zweitens dienen sie der Honorierung von zusätzlichen Leistungen wie Betreuung von Praktikanten oder Examenskandidaten.
- Um TP als Ausgleich für einen Mehraufwand in Lehrveranstaltungen oder für Zusatzleistungen zu erhalten, müssen die Lehrkräfte diese beim Dekan mit einer Begründung beantragen, die auf einen Kriterienkatalog für die Vergabe von TP Bezug nimmt.
- Eine vom Fachbereich einzusetzende Kommission hat die Aufgabe, die Anträge zu prüfen und dem Dekan mit Empfehlungen zu Bewilligung oder Ablehnung zuzuleiten. Die Angaben der Antragsteller sind durch geeignetes Material zu belegen. Im Erfolgsfall werden den Antragstellern die TP (zusätzlich zu den für die Veranstaltungen vorgesehenen TP für Basis-SWS) auf dem Deputatskonto gutgeschrieben.
- TP dienen ausschließlich der Qualitätssicherung in den Bachelor- und Master-Studiengängen. Für andere Zwecke dürfen sie nicht eingesetzt werden. Ermäßigungen für Forschung oder für die Übernahme zentraler Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung, wie sie an Fachhochschulen üblich sind, bleiben davon unberührt.

2.1 Besonderes Engagement und Mehrbelastung in der Lehre

Die Aspekte, welche bei der Vergabe von TP für Mehraufwand in Lehrveranstaltungen eine Rolle spielen, stellen sich wie folgt dar:

Handelte es sich um eine neu konzipierte oder um eine zum wiederholten Male durchgeführte Lehrveranstaltung?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn deren Inhalte mindestens zur Hälfte noch nicht in anderen Veranstaltungen der Lehrkraft behandelt worden sind.

Wie hoch war der Vorbereitungsaufwand (insb. im Hinblick auf die Auswahl, Anfertigung und Bereitstellung von Arbeitsmaterial)?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn den Studierenden Arbeitsmaterial – etwa Skripte, Fachaufsätze, Arbeitsblätter oder Unterlagen für Gruppenarbeiten – bereitgestellt worden ist, das in Umfang und didaktischer Qualität deutlich über das übliche Maß hinausgeht.

Wie hoch war der Koordinationsaufwand (insb. im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden und die Einbindung von Externen)?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn daran mindestens zwei hauptamtlich Lehrende oder ein hauptamtlich Lehrender und mindestens zwei Gastreferenten mitgewirkt haben. Ein TP kann auch vergeben werden, wenn die Koordination in einem Modul einen besonders hohen Aufwand erfordert hat. Diese ist etwa dann der Fall, wenn eine Klausur von zwei oder mehr Lehrkräften gemeinsam entworfen und von ihnen im Sukzessivverfahren korrigiert worden ist.

Wie hoch war der Betreuungsaufwand (insb. im Hinblick auf die Anleitung zum eigenständigen Lernen)?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn die damit verbundenen Betreuungsleistungen innerhalb oder außerhalb der Veranstaltung deutlich über das übliche Maß hinausgegangen sind. Dies trifft etwa dann zu, wenn Studierende Gruppenarbeiten in der Form von Recherchen oder empirischen Erhebungen durchgeführt haben, die von der Lehrkraft außerhalb der Kernveranstaltungszeit angeleitet worden sind. Ein solcher Fall liegt auch vor, wenn ein Lehrender Probeklausuren eigenhändig korrigiert und kommentiert oder selbst entwickelte Lösungsskizzen im Anschluss an Fallstudien bereitgestellt und erläutert hat.

Wurden E-Learning-Elemente (zusätzlich) eingesetzt?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn über das Präsenzangebot hinaus auf digitalem Wege Leistungen angeboten worden sind, die das übliche Maß deutlich übertreffen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn eine Lehrkraft Referenten oder Arbeitsgruppen nicht nur auf herkömmlichem Wege, sondern zusätzlich über E-Mail oder Campusnetz angeleitet und mit Arbeitsunterlagen versorgt hat. Die Bereitstellung von Lehrmaterial, die Übermittlung von Aufgaben oder die Entgegennahme von Leistungsbeiträgen Studierender mittels Informationstechnik allein ist hier noch nicht ausreichend.

Wurden Exkursionen durchgeführt?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn Reisen mit fachlichem Bezug durchgeführt worden sind.

Wurde die Veranstaltung in Englisch oder einer anderen Fremdsprache abgehalten?

Einer Lehrveranstaltung kann 1 TP zusätzlich zugeordnet werden, wenn sie ganz oder zum überwiegenden Teil in Englisch oder einer anderen relevanten Fremdsprache und

unter Verwendung entsprechenden Arbeitsmaterials durchgeführt worden ist.

Wie hoch war der Aufwand für die Abnahme studienbegleitender Prüfungen?

Einer Lehrkraft können TP zusätzlich gutgeschrieben werden, wenn ihr Prüfungsaufwand in einem Semester die allgemein übliche Belastung deutlich überschritten hat.

- Hat sie mehr als 60 Leistungsnachweise in der Form von Klausuren, mündlichen Prüfungen oder Hausarbeiten abgenommen, kann ein 1 TP vergeben werden.
- Hat sie mehr als 100 Leistungsnachweise der genannten Art abgenommen, können 2 TP vergeben werden.
- Hat sie mehr als 140 Leistungsnachweise der genannten Art abgenommen, können 3 TP vergeben werden.

Bei der Honorierung von qualitätsförderlichem Mehraufwand in Lehrveranstaltungen können für eine Lehrinheit von 1 SWS (analog 3 Basis-TP) maximal 0,5 TP gutgeschrieben werden. So können auf eine Veranstaltung mit einem Umfang von 3 SWS (analog 9 TP) maximal 1,5 TP zusätzlich entfallen. Ausgenommen ist hier der Aufwand für die Abnahme studienbegleitender Prüfungen, der veranstaltungsunabhängig honoriert wird.

2.2 Zusätzliche Leistungen mit Relevanz für die Qualität von Lehre und Betreuung

Die Kriterien und Regeln für die Vergabe von TP zur Honorierung zusätzlicher Leistungen mit Relevanz für die Qualität von Lehre und Betreuung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Wie viele Prüfungskandidaten wurden betreut?

Lehrkräfte, die Prüfungskandidaten als Erstgutachter betreut haben, können pro Kandidat 0,7 TP gutgeschrieben werden.

Wie viele mündliche Examensprüfungen wurden abgenommen?

Lehrkräfte, die an mündlichen Examensprüfungen als Prüfer beteiligt gewesen sind, können pro Prüfungsstunde 0,15 TP gutgeschrieben werden.

Wie viele Praktikanten wurden betreut?

Lehrkräfte, die Studierende im Praktikum betreut haben, können pro Praktikant 0,3 TP gutgeschrieben werden.

In wie vielen Gremien wurde mitgewirkt?

Lehrkräfte, die in mehr als einem Hochschulgremium mitgewirkt haben, dessen Arbeit unmittelbar oder mittelbar Relevanz für die Qualität von Lehre und Betreuung besitzt, kann dafür ein 1 TP gutgeschrieben werden. In dieser Hinsicht in Betracht kommende Einrichtungen sind etwa der Akademische Senat, ein Fachbereichsrat, eine Ausbildungskommission oder eine Berufungskommission.

3. Probleme und Gefahren

Um die Chance zu erhöhen, dass eine Innovation gelingt, erscheint es sinnvoll, die damit verbundenen Probleme und Gefahren und insbesondere mögliche Fehlentwicklungen

frühzeitig in die Betrachtung einzubeziehen, so dass gegebenenfalls Gegenmaßnahmen ergriffen werden können. Bei der Umsetzung des in den vorausgegangenen Kapiteln geschilderten Konzeptes sind folgende Punkte zu beachten:

Treten Messprobleme, Kontrollprobleme oder Nachweisprobleme auf?

Messprobleme können dort auftreten, wo im Rahmen der Vergabe von TP für besonders Engagement in der Lehre Qualitäten bewertet werden müssen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn sich die Frage stellt, ob eine Veranstaltung tatsächlich zur Hälfte neu oder aber überwiegend aus Elementen zusammengesetzt war, die schon in vorausgegangenen Veranstaltungen der Lehrkraft Verwendung gefunden hatten. Keine Rolle spielen Messprobleme dort, wo zu diesem Zweck lediglich Aktivitäten dokumentiert werden müssen, etwa die Einbeziehung von Gastdozenten, die Durchführung einer Exkursion oder die Korrektur einer bestimmten Zahl von studienbegleitenden Klausuren. In dieser Hinsicht unproblematisch ist die Vergabe von TP natürlich auch im Bereich der zusätzlichen Leistungen mit Relevanz für die Qualität von Lehre und Betreuung; also etwa dort, wo sich die Frage stellt, wie viele Prüfungskandidaten und Praktikanten von einer Lehrkraft betreut oder wie viele mündliche Examensprüfungen von ihr abgenommen worden sind. Messproblemen können aus der Sicht der Fachbereichsleitung die Gestalt von Kontrollproblemen annehmen, aus der Perspektive von Hochschullehrern die Gestalt von Nachweisproblemen.

Treten Akzeptanzprobleme auf?

Es ist denkbar, dass die Lehrkräfte von der Möglichkeit, TP zu beantragen, nicht oder nur sehr zurückhaltend Gebrauch; etwa weil sie sich mit der Idee nicht anfreunden können oder weil ihnen der dafür erforderliche Aufwand zu hoch erscheint. Wenn das Instrument in Anspruch genommen wird, ist nicht auszuschließen, dass darunter das Arbeitsklima und der Zusammenhalt im Kollegium leiden, weil die Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße von dem System profitieren.

Treten Kolonisierungseffekte auf?

Von Kolonisierung kann man sprechen, wenn die Logik, die dem implementierten System zugrunde liegt, durch eine andere überlagert wird. Dies wäre hier etwa der Fall, wenn es einem Netzwerk von Hochschullehrern gelänge, sich wechselseitig TP zuzuschancen, ohne dass dies tatsächlich durch adäquates Engagement gerechtfertigt wäre, oder wenn es einem Dekan gelänge, TP von einem Instrument zur Belohnung von Leistungen zu einem Mittel zur Honorierung von Wohlverhalten umzufunktionieren.

Treten Bürokratisierungseffekte auf, die das Verhältnis von Aufwand und Ertrag zweifelhaft erscheinen lassen?

Die Geltendmachung von TP setzt auf Seiten der Lehrkräfte voraus, dass sie sich der Mühe unterziehen, entsprechende Anträge auf den Weg bringen, welche geprüft und beschieden werden müssen, was wiederum für die mit entsprechenden Aufgaben befassten Kollegen und die Fachbereichsverwaltung eine zusätzliche Arbeitsbelastung bedeutet. Das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag

wäre hier zweifelhaft, wenn diesen Aktivitäten keine oder nur geringe Erfolge in der Förderung von Lehre und Betreuung gegenüberstünden. Die Erfassung letzterer kann wiederum unter Aspekten Schwierigkeiten aufwerfen, wie sie eingangs unter dem Stichwort Messprobleme angesprochen worden sind.

4. Stand und Perspektiven

Das hier umrissene Teaching Point-System ist auf Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Hochschule präsentiert und mit den unterschiedlichsten Fachleuten diskutiert worden, so dass viele Verbesserungsvorschläge einließen konnten. Die Frage, ob das Instrument tatsächlich praxistauglich ist, kann aber nur in der Anwendung beantwortet werden. Daher ist vorgesehen, das Teaching Point-System in den Präsenzstudiengängen des Fachbereichs Allgemeine Verwaltung der Fachhochschule für Verwaltung und Recht Berlin in Form eines auf zweieinhalb Jahre angelegten Pilotprojektes probeweise einzuführen. Zu diesem Zweck benötigt die Hochschule die Erlaubnis, von einzelnen Vorschriften des Berliner Hochschulgesetzes (BerHGG) und der darauf basierenden Lehrverpflichtungsverordnung abweichen zu dürfen. Möglich wird dies über die in § 7a BerHGG enthaltene Erprobungsklausel.

Der zuständige Fachbereichsrat und der Akademische Senat haben sich bereits für die Durchführung des Projektes ausgesprochen, dessen Kosten auf 15.000 Euro pro Semester und damit auf insgesamt 75.000 Euro veranschlagt werden. Das Kuratorium hat das Vorhaben diskutiert, eine Entscheidung ist dort aber noch nicht gefallen. Sollte sich dieses Gremium dem Votum von Akademischem Senat und Fachbereichsrat anschließen, wäre das ein sehr ermutigendes Signal, denn in im Kuratorium ist auch die Genehmigungsbehörde vertreten, und es wird von dem für die Hochschule zuständigen Staatssekretär des Senators für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin geleitet.

Es ist nicht auszuschließen, dass noch einige Veränderungen am Konzept erforderlich sind, die es den politischen Entscheidungsträgern im stark verschuldeten Land Berlin leichter machen, das Vorhaben zu genehmigen. Eine Grenze ist entsprechenden Bestrebungen allerdings gesetzt: Angesichts der unvernünftig hohen Lehrverpflichtung an Fachhochschulen verbietet sich eine Lösung, die darauf abzielt, Deputatsreduzierungen über den Erwerb von TP bei den einen durch Deputatserhöhungen bei anderen, die von dem Instrument keinen Gebrauch machen, zu kompensieren. Die Frage, ob man im Universitätsbereich vielleicht mehr Flexibilität zeigen könnte, etwa indem man bei einem Lehrdeputat von acht SWS Abweichungen in einer Bandbreite von sieben bis neun SWS zulässt und dafür auf die Einrichtung von Lehrprofessuren verzichtet, müsste gegebenenfalls gesondert erörtert werden.

■ Dr. Olaf Winkel, M.A., Professor für Public Management mit dem Schwerpunkt Verwaltung, Fachhochschule für Verwaltung und Recht Berlin, E-Mail: o.winkel@fhvr-berlin.de

Philipp Pohlenz & Markus Seyfried

Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten



Philipp Pohlenz



Markus Seyfried

Im Zuge eines steigenden Bedarfs der Hochschulen an relevanten und verlässlichen Steuerungsdaten gewinnt die Hochschulstatistik als Instrument auch für interne Managementprozesse an Bedeutung. Hochschulstatistische Daten sollen Hochschulleitungen (und Fachbereichsleitungen) darin unterstützen, die ihnen zugewiesene Autonomie und Selbstverantwortlichkeit angemessen wahrnehmen zu können. Von entscheidender Bedeutung für die Akzeptanz der Daten als Basis für Steuerungsentscheidungen ist die Sicherstellung ihrer Aussagefähigkeit. Diese ist bedroht, wenn nicht individuelle Studienverläufe im zeitlichen Längsschnitt analysiert und zur Grundlage der Bildung von Quoten (bspw. zum Studienabbruch) gemacht werden. Studienverlaufsstatistiken stellen derzeit eher die Ausnahme als die Regel der eingesetzten Analyseansätze in der Hochschulstatistik dar. Der Artikel beschreibt Erfahrungen, die an der Universität Potsdam beim Aufbau einer studienverlaufsstatistischen Datenauswertungsroutine gemacht wurden.

1. Ausgangssituation und Problemstellung

Für die Qualitätssicherung von Lehre und Studium werden verschiedene Verfahren der Evaluation, meist als Befragungen von Studierenden und Absolventen zu ihren Qualitätseinschätzungen eingesetzt. Daneben werden jedoch auch zunehmend Indikatoren für die Beurteilung der Hochschulleistungen herangezogen, die quantitative Aussagen bspw. zur Absolventen- oder Studienabbrecherquote oder Aussagen zu Auslastungs- und anderen kapazitären Parametern der Hochschulentwicklung ermöglichen sollen. Diese Indikatoren werden aus den vorliegenden Daten der amtlichen Hochschulstatistik errechnet. Sowohl von Evaluationsverfahren, als auch von Leistungskennzahlen wird erwartet, dass sie eine rationale Beurteilungsgrundlage für die Steuerung der Hochschulen zur Verfügung stellen. Im Falle der Evaluation in Form von Befragungen der an der Lehre Beteiligten, hat dies seit der (mehr oder weniger flächendeckenden) Einführung dieser Verfahren in den 1990er Jahren zu einer anhaltenden Kontroverse geführt.

In dieser Debatte wird den Evaluationsverfahren von ihren Kritikern vorgeworfen, dass sie aufgrund subjektiver Verzerrungen der entsprechend erhobenen Daten nicht geeignet seien, die Qualität der Lehre valide wiederzugeben (vgl. zusammenfassend z.B. Pohlenz 2008). Im Falle der Leistungsindikatoren, die aus den Daten der amtlichen Hoch-

schulstatistik ermittelt werden, ist die entsprechende Kritik deutlich verhaltener, vermutlich wegen der von ihnen gesprochenen „klaren Sprache der Zahlen“ (a.a.O.).¹ Wenn also hochschulstatistische Daten an Aufmerksamkeit hinsichtlich eines Einsatzes für Steuerungsprozesse in der Hochschule gewinnen, ist zu fragen, ob und inwieweit diese Daten potenziell mit Problemen hinsichtlich ihrer Validität und entsprechend der Aussagekraft belastet sind. So korrespondiert aus vorliegender Sicht die Bedeutung, die den genannten Quoten beigemessen wird, nicht notwendiger Weise mit der Qualität der zur Quotenbildung herangezogenen Daten. Der Kern dieser Problematik liegt darin, dass Erfolgsquoten für einzelne Hochschulen auf der Basis der amtlichen Hochschulstatistik nur schwer zu ermitteln sind, was nicht zuletzt daran liegt, dass Verlaufsstatistiken fehlen (Beck 2007, S. 84).

Der vorliegende Beitrag widmet sich dementsprechend der Frage, ob die Voraussetzungen und Anforderungen durch die landläufigen Verfahrensweisen bei der Ermittlung der Kennzahlen erfüllt werden. Es wird in diesem Zusammenhang auf die Probleme der im Allgemeinen eingesetzten Bestandsstatistiken eingegangen und auf die Bedeutung und Potenziale von Studienverlaufsstatistiken hingewiesen. Erfahrungen mit der Durchführung von Sekundäranalysen hochschulstatistischer Daten in einer Verlaufsperspektive werden berichtet. Die entsprechenden Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der steigenden Erwartungen an die Hochschulstatistik und ihre zunehmende Bedeutung für die Hochschulsteuerung diskutiert.

2. Leistungskennzahlen als Steuerungsmittel für Hochschulen

Im Zuge einer steigenden Popularität eines wettbewerblich orientierten Leitbildes für die Steuerung von Hochschulen, halten Leistungskennzahlen zunehmend Einzug in den Alltag der Bewertung von Hochschulleistungen. Ziel ist es, einen Wettbewerb zwischen den Hochschulen um die gemäß den Leistungsindikatoren vergebenen Mittel zu induzieren. Auf diese Weise soll in erster Linie eine dezentra-

¹ Gleichwohl wird auch mit Blick auf die zunehmend für die Hochschulsteuerung eingesetzten Leistungsindikatoren Kritik an deren Aussagekraft geübt. Insbesondere bezieht sich diese auf Indikatoren, die zur Beurteilung von Forschungsleistungen herangezogen werden (vgl. zusammenfassend Pohlenz 2008).

le Entscheidung der Hochschulen über den Mitteleinsatz und ihre entsprechende Profilierung unterstützt werden (Leszczensky/Orr 2004, S. 45). Der Einsatz von Leistungsindikatoren als Steuerungsinstrument ist im deutschen Hochschulwesen noch vergleichsweise jung. Entsprechend wenig erforscht sind ihre tatsächlichen Auswirkungen auf die Hochschulsteuerung (Jäger 2006). Steuerungswirkungen werden insbesondere im Leistungsbereich Lehre erhofft, weil dieser im Zentrum der öffentlichen Kritik an den Hochschulen steht. Wichtige hochschulpolitische Themen sind dabei die Verkürzung der Studiendauer, die Steigerung der Zahl derjenigen Studierenden, die das Studium erfolgreich abschließen sowie ein stärkerer Berufsfeldbezug der Studiengänge. Dementsprechend werden in leistungsorientierten Mittelvergabemodellen vielfach die

- Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit (bzw. die Auslastungsquote der Studiengänge als relative Zahl bezüglich der studentischen Nachfrage),
- die Zahl der Absolventen in ihrer Veränderung zu einem früheren Vergleichszeitraum,
- die Absolventenzahlen in Relation zur Zahl der Studierenden im Jahrgang,
- die Zahl der Absolventen in der Regelstudienzeit in Relation zur Absolventenzahl insgesamt sowie die
- Absolventenzahlen in Relation zur Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit

als einschlägige Leistungskennzahlen zur Beschreibung der Hochschulleistungen herangezogen (Leszczensky/Orr 2004; Pasternack 2004). Der mit diesen Indikatoren bzw. Kennziffern verbundene Leistungsanreiz besteht für die Hochschulen darin, ihr Lehrangebot attraktiver zu machen und mehr Studierende an sich zu binden und zu einem erfolgreichen Examen zu führen. Entsprechende Erfolge würden sich in den hochschulstatistischen Zahlen niederschlagen und ließen sich seitens der Mittelgeber belohnen.

Der Verwendung von Leistungsindikatoren zur Beurteilung der Hochschulleistungen stehen jedoch vielfältige Einwände gegenüber. Diese beziehen sich aus inhaltlicher Sicht darauf, dass durch einen auf rein quantitative Kennzahlen gestützten „Input-Output-Vergleich“ keine Angaben zum Outcome, also dem Erreichen der übergeordneten Qualitätsziele der Hochschule gemacht werden können (Leszczensky/Orr 2004). Aus einer eher methodologischen Perspektive sind dagegen Probleme ins Feld zu führen, die sich auf die Qualität der landläufig für die Beurteilung der Kennzahlen eingesetzten Datenbasis beziehen. Diese Probleme ergeben sich aus der Tatsache, dass hochschulstatistische Daten in der Regel als Bestandsstatistik geführt und bislang nur sehr begrenzt in einer Verlaufsperspektive analysiert werden. Nachfolgend werden die daraus entstehenden Auswirkungen auf die Datenqualität beschrieben, bevor in Abschnitt 2.2 ein Ansatz für eine verlauforientierte Auswertungsperspektive beschrieben wird.

2.1 Probleme der Bestandsstatistik

Unter Bestandsstatistiken ist zu verstehen, dass die Zahlen zu den interessierenden Studierendengruppen jeweils auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogen werden (bspw. Zahl der Studienanfänger, Zahl der Absolventen jeweils zum Semesterbeginn). Mit Blick auf die Verwendung dieser Daten

als Leistungskennziffer problematisiert Arnold (1997) bereits früh, dass Abbrecher- und Absolventenquoten sich immer auf jeweils unterschiedliche Gruppen von Studierenden beziehen so dass bei der Berechnung von Quoten zwangsläufig Verzerrungen entstehen. Die Zahl der Studienanfänger eines Jahres wird mit der Zahl derjenigen Studierenden verglichen, die nach einer bestimmten Zeit in dem Studiengang eingeschrieben sind, bspw. entsprechend der Regelstudienzeit. Aus dieser Verhältniszahl werden Abbrecher- oder Schwundquoten berechnet. Nicht berücksichtigt werden dabei aber Zugänge und Abgänge in und aus höheren Fachsemestern sowie die individuell stark variierende benötigte Studienzeit. Die Verzerrungen, die aus dem Einbezug unterschiedlicher Studierendengruppen in den Vergleich entstehen, führen dazu, dass die Daten nicht dazu in der Lage sind, die tatsächlichen Verhältnisse zu Studienabbruch und Studienabschluss abzubilden. Der hochschulübergreifende Vergleich von derartigen Quoten wird zudem dadurch erschwert, dass vielfach völlig unterschiedliche Berechnungsgrundlagen und -verfahren herangezogen werden (vgl. auch Ziegele 1997).

Weil die Informationen nur auf der Ebene der Zahlen von Studierenden, die in einem Semester immatrikuliert sind vorliegen, sind bestenfalls Trendergebnisse möglich. Der für die Berechnung von zuverlässigen Quoten nötige, reale Nachvollzug von Studienverläufen auf der Ebene von individuellen Studienfällen ist dagegen auf diese Weise nicht erreichbar. Neben der fehlenden Information über das Ausmaß von Studienabbruch, Studienerfolg und Wechselgeschehen ist die Frage, in welchem Ausmaß Studiengänge durch Wechsler in höhere Fachsemester nachgefragt werden, nicht einwandfrei zu beantworten. Die entsprechenden Informationen sind aber für die Planung des Studienangebots (inhaltliche Ausrichtung und Orientierung an den Ausbildungsbedürfnissen der Studierenden mit unterschiedlichen fachlichen Spezialisierungen und Hintergründen) unverzichtbar.

Die amtliche Hochschulstatistik sammelt (auf der Ebene der einzelnen Hochschulen) semesterweise Daten zu Immatrikulation, Rückmeldung, Exmatrikulation, Studienfachwechsel, etc. Diese Daten werden nicht im Zeitablauf verknüpft (Arnold 1997, S. 339). „Man kann daher nichts über die individuellen Verläufe sagen, also nicht feststellen, was aus einem einzelnen Studierenden im Folgejahr und später geworden ist. Damit ist es zum Beispiel nicht möglich, anhand der Amtlichen Statistik konkret zu sagen: Die Studienanfänger etwa aus dem Studienjahr 1985 waren zu x Prozent erfolgreich, haben zu y Prozent Fach oder Hochschule gewechselt und zu z Prozent ihr Studium abgebrochen“ (a.a.O.). Es ist unter diesen Bedingungen lediglich möglich, die Bestände immatrikulierter Studierender in zwei aufeinander folgenden Zeiträumen zu vergleichen. „Wir können beispielsweise feststellen, dass sich im Wintersemester 1995/96 insgesamt 100 Studierende im Fach Physik immatrikuliert haben und dass im folgenden Wintersemester 80 Studierende im 3. Fachsemester eingeschrieben waren. Ob die fehlenden 20 Studierenden ihr Studium abgebrochen haben, an eine andere Universität gegangen sind oder das Fach gewechselt haben, ist nicht bekannt. Es ist nicht einmal bekannt, ob tatsächlich 20 Studierende das Fach Physik verlassen haben, oder ob es vielleicht 30 waren und 10 an-

dere dazu gekommen sind“ (Arnold 1997, S. 339). Voraussetzung für die Ermittlung belastbarer Quoten hinsichtlich des Studienabbruchs und der erfolgreich abgeschlossenen Examen besteht im Vorliegen einer Studienverlaufsstatistik, die die Studienbiographien auf der Ebene der Personen zum Ausgangspunkt nimmt.

2.2 Studienverlaufsstatistiken als Lösungsansatz

In Studienverlaufsstatistiken werden die Studienbiographien der individuellen Studienfälle verfolgt. Es wird semesterweise bilanziert, welche Ereignisse im Studienverlauf (Studienabbruch, Fachwechsel, Ablegen eines Examens, etc.) für die individuellen Studierenden eintreten. Werden die Individualdaten dann aggregiert, bspw. auf der Ebene von Studienanfängerkohorten, lässt sich für jede entsprechend definierte Subgruppe Studierender (wie eben Anfängerkohorten, inklusive der zugewanderten Fach- und Hochschulwechsler) eine Verlaufsstatistik berechnen, die u.a. präzise den semesterbezogenen Schwund und eine bilanzierende diesbezügliche Quote nach einem bestimmten Zeitintervall (z.B. Ablauf der Regelstudienzeit) angibt.

Die Studienverlaufsstatistik müsste aus vorliegender Sicht schon aufgrund der höheren Verlässlichkeit – von Zufallsfehlern abgesehen – die erste Wahl in der Hochschulstatistik sein. Der für Hochschulen besonders bedeutsame Aspekt ist die Verlaufskomponente. Diese ermöglicht es, die Fülle der individuellen Studienentscheidungen zu berücksichtigen und in die Untersuchungen einzubeziehen: Studierende wechseln Fächer oder Fächerkombinationen, Hochschulen werden verlassen, ein Zweitstudium wird begonnen, etc.

Unbestritten ist dabei allerdings auch, dass mit wachsendem Informationsumfang auch der Auswertungsaufwand steigt. Die Vielfalt der denkbaren Analyseperspektiven und die Flexibilität der Auswertungsmethoden führen zu einem Informationsgewinn für die Hochschulsteuerung und -planung, der diesen Aufwand rechtfertigt.

Zusätzlich zur reinen Verlaufsbetrachtung auf der individuellen Ebene der Studienfälle eröffnen Studienverlaufsstatistiken wichtige Analyseperspektiven, die sich auch auf (zeitlich variable) Ausstattungsparameter beziehen (z.B. Auslastung von Fächern und Studiengängen). Nachfolgend soll anhand eines Entwicklungsprojekts der Universität Potsdam zum Aufbau einer Studienverlaufsstatistik die Vorgehensweise bei der verlaufsbezogenen Auswertung hochschulstatistischer Daten beschrieben werden.

3. Datenaufbereitung und Datenverwaltung für die Studienverlaufsstatistik

Am Beginn der Durchführung einer Studienverlaufsstatistik steht die Aufbereitung der hochschulstatistischen Daten. Diese wird notwendig, da in den meisten Fällen die Daten nicht in den üblicherweise eingesetzten Formaten der gängigen Statistiksoftware (STATA, SPSS) vorliegen, sondern in anderen Datenbankformaten mit mehreren untereinander verknüpften Tabellen (bspw. HIS-SOS, Access, etc.), die je-

weils Informationen zu interessierenden Merkmalen der Studierenden getrennt voneinander vorhalten (im Verlauf der einzelnen Semester belegte Fächer, angestrebter Studienabschluss, etc.).

Die Logik der Statistiksoftware organisiert Daten dagegen in einer Form, in der jedem Studienfall genau eine Information für jede Variable (z.B. studiertes Fach im ersten, zweiten, ..., x-ten Semester) zugeordnet wird. Auf diese Weise wird es möglich, auf der Ebene der einzelnen Studienfälle exakt nachzuvollziehen, bspw. in welchem Fach/Nebenfach die individuellen Studierenden im Zeitverlauf semesterweise eingeschrieben waren, wann sie ihre Fächerkombination gewechselt haben, wann sie das Studium abgebrochen, die Hochschule verlassen oder einen Abschluss erworben haben, etc.

In der Praxis der Studienverlaufsstatistik werden die erhobenen Informationen zu jeder Person in verschiedene Variablenblöcke gegliedert und fallweise sequenziell in einem Datensatz angeordnet, sodass ein individueller Studienfall in jeweils einer Zeile der Statistiksoftware dargestellt wird. Die problemlose Auswertung der Daten mit den gängigen Formaten der üblicherweise benutzten Statistikprogramme ist dadurch gewährleistet (vgl. Tabelle 1).²

Tabelle 1: Schematische Darstellung der Datenanordnung für die Studienverlaufsstatistik

Fall	IHS*	Variablengruppe 1					Variablengruppe 2				Variablengruppe 3			
		Fachsemester					Stud. Hauptfach				Prüfungstatus**			
		1	2	...	k	x	1	2	...	k	1	2	...	k
1	1999_2	1999_2	2000_1	...	x	BWL	BWL	...	VWL	R	R	...	E	
2	2000_1	2000_1	2001_1	...	x	VWL	VWL	...	BWL	R	R	...	P	
3	1985_2	1997_1	1997_2	...	x	Psych	Psych	...	Soz	R	R	...	P	

Die Auswertungsprogramme zur Erstellung von Studienverlaufsstatistiken stützten sich auf eine Programmierung der HIS (Hochschulinformationssystem) GmbH (vgl. Heublein, Sommer/Weitz 2004), die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) im Rahmen einer Förderlinie zur Steigerung des Studienerfolgs ausländischer Studierender in Auftrag gegeben worden war.³ Diese bilden die wichtige Grundlage, auf der derzeit Anpassungen und Weiterentwicklungen zur Abdeckung weiterer Auswertungsinteressen vorgenommen werden. Der wichtigste Entwicklungsbedarf ist in der Routinisierung der Verfahren zur Vereinfachung ihres regelmäßigen, semesterweisen Einsatzes. Der derzeit entsprechend betriebene Aufwand ist geeignet, eine zukünftig noch benutzerfreundlichere Bedienung der verlaufsstatistischen Analysen zu erreichen, die auch von Personen durchgeführt werden kann, die nicht über vertiefte Kenntnisse der Programmierung von statistischen Auswertungsprozeduren verfügen. Interessierte Hochschulen sind eingeladen, zur Durchführung eigener Studienverlaufsstatistiken an den bereits gemachten Erfahrungen der Universität Potsdam anzuknüpfen und die entwickelte Forschungsinfrastruktur zu nutzen.

² Die Subskripte „_1“ und „_2“ in Tabelle 1 bezeichnen Sommer- bzw. Wintersemester des entsprechenden Studienjahrs.

³ Vgl. <http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profis/05094.de.html>.

4. Analytische Potenziale der Studienverlaufsstatistik

Die Durchführung des Initialprojekts zur Studienverlaufsstatistik wurde durch die Zusammenarbeit verschiedener Stellen an der Universität möglich. Mit Unterstützung der zuständigen Abteilungen der Universitätsverwaltung wurden Daten der Hochschulstatistik (zum belegten Studiengang bei Studienbeginn, Studiengangwechseln im Studienverlauf, dem Verlassen der Hochschule und den dafür ursächlichen Gründen) so aufbereitet, dass die Studienfälle unter den genannten Gesichtspunkten aggregiert und verglichen werden konnten.⁴ Durch dieses Vorgehen wurden die mit den oben genannten Unsicherheiten belasteten bestandsstatistischen Schätzverfahren überflüssig, vielmehr wurden reale Studienverläufe auf der Individualebene ausgewertet. In dem veränderten Auswertungsmodus wurde es möglich, Informationen, die sich auf die Studienbiographie von Studierenden beziehen, in einer Längsschnittperspektive zu analysieren. So können Aussagen darüber getroffen werden, in welchem Ausmaß über die Semester hinweg, Studierende einer Studieneingangskohorte das Studium aufgegeben bzw. erfolgreich abgeschlossen haben. Tabelle 2 zeigt schematisch einen Auszug aus der Verlaufsstatistik einer Studierendenkohorte. Dabei werden fiktive Zahlen benutzt.

Tabelle 2: Schematische Darstellung der studienverlaufsstatistischen Auswertungen

nach Semester (Jahr)	Fortsetzung Studium (Ifd.)	Absolventen	Schwund		Absolventen (kumuliert)		Schwund (kumuliert)	
			Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
SoSe 99	1	19	0	13	0	0,0%	13	40,6%
WS 99/00	2	17	0	2	0	0,0%	15	46,9%
SoSe 00	3	14	0	3	0	0,0%	18	56,2%
WS 00/01	4

Diese Form der Darstellung der Daten stellt den einfachsten Anwendungsfall der Studienverlaufsstatistik dar: ermittelt werden die Zahlen der Absolventen und Abbrecher einer Kohorte im Zeitverlauf, indem jeweils die Zahl der Studierenden, die nach einem Semester weiter in ihrem Studiengang eingeschrieben sind, ermittelt wird. Diese Auswertungsperspektive kann inzwischen mit der Datenbanksoftware der HIS GmbH (HIS-ISY) genutzt werden. Geht das Auswertungsinteresse darüber hinaus, werden individuelle Anpassungen und Auswertungen notwendig. Diese sind Gegenstand des Entwicklungsprojekts an der Universität Potsdam und beziehen sich u.a. auf das Ausmaß des Wechsels Studierenden zwischen den Fächern und Studiengängen ein und derselben Hochschule. Zukünftig ist absehbar, dass für das Management von Hochschulen Themen wie die regionale und überregionale Rekrutierung und Migration Studierender sowie Fragen nach der Studierbarkeit der Studiengänge, messbar anhand der im Studienverlauf erbrachten Leistungspunkte der Studierenden, in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken werden. Zu letzteren werden nachfolgend gemachte Erfahrungen berichtet, bzw. ein Ausblick gegeben.

4.1 Auswirkungen des Fachwechsels auf die Schwund- und Abbruchquoten

Die Information zum Schwund in den Fächern weist lediglich alle diejenigen Studierenden aus, die das jeweils untersuchte Fach nach einem bestimmten Semester verlassen haben. Auf der Ebene der betreffenden Fächer ist dieser Vorgang zunächst ausschließlich als Ausbildungsmisserfolg zu werten, die Studierenden haben das Fach verlassen und haben sich gegen ein erfolgreich fortgesetztes Studium entschieden. Vielfach wird der Schwund in der Diskussion um Leistungsparameter mit dem Phänomen des Studienabbruches gleichgesetzt. Sofern aber in ein anderes Fach der gleichen Universität gewechselt und hier das Studium erfolgreich beendet wird, kann die entsprechende Studienbiographie auf der Ebene der Universität durchaus als Ausbildungserfolg verbucht werden. Der Fachwechsel innerhalb einer Hochschule ist noch vergleichsweise leicht zu quantifizieren und zu interpretieren. Fachwechsel, der über die Grenzen einer Hochschule hinweg verläuft, ist dagegen nicht notwendigerweise als solcher erfassbar, weil einerseits die nötigen Informationen nicht vorliegen und andererseits die betreffenden Studierenden das Hochschulsystem möglicherweise zunächst ganz verlassen und bspw. eine Berufsausbildung absolvieren, bevor sie sich erneut für ein Studium entscheiden. Entsprechend gebrochene Ausbildungsbiographien sind auf der Ebene der Datenerhebung einer

einzelnen Hochschule nicht nachvollziehbar. Es wird aber im Falle eines an der zweiten Hochschule erfolgreich abgeschlossenen Studiums die hochschulbezogene Studienabbruchquote verfälscht und darüber hinaus der Beitrag der „entsendenden“ Hochschule zum erfolgreich an der „empfangenden“ Hochschule unterschlagen. Die Abbruchquote wird in diesem Fall überschätzt, weil die betreffenden

Studierenden zwar für die zunächst verlassene Hochschule Schwund darstellen und als solcher in der betreffenden Hochschulstatistik in Erscheinung treten, das Hochschulsystem aber mit dem angestrebten Ausbildungsziel von einer anderen Hochschule aus verlassen.

Anhand des Beispiels der Volkswirtschaftslehre (VWL) an der Universität Potsdam soll im Folgenden auf die quantitative Bedeutung des Fachwechsels für die Interpretation von Schwundquoten insgesamt hingewiesen werden. Das Fach wurde für die Analysen ausgewählt, weil sich an diesem Beispiel die Auswirkungen für die an den Wechselbewegungen beteiligten (entsendenden und empfangenden) Fächer prägnant darstellen lassen. Mittels einer Serie von Kreuztabellen wurde der Fachwechsel Studierender der

⁴ Bei diesen Analysen wurde sichergestellt, dass sie einzig zum Zweck der Ermittlung von Abbruch- und Studienerfolgsquoten auf der Ebene der Hochschule und der Fächer durchgeführt wurden. Eine Verwendung der personenbezogenen Informationen für andere Zwecke wird schon dadurch ausgeschlossen, dass andere als die genannten, sich unmittelbar auf das Studienabbruch-/Studienwechselgeschehen beziehenden Informationen nicht abgefragt werden. Auch werden die personenbezogenen Daten nicht an Dritte (bspw. Studiengangsverantwortliche in den Fächern) weitergegeben. Die Fächer werden nur über die Auswertungsergebnisse hinsichtlich der Abbruch- und Absolventenquote informiert, nicht jedoch über die personenbezogenen Daten zum Studienverlauf von Studierenden.

VWL über die jeweils aufeinander folgenden Semester nachgezeichnet. In die Auswertungen wurden die Studierenden einbezogen, die im Wintersemester 1999/00 ein Studium der VWL an der Universität aufgenommen haben. Die Datenbasis umfasst alle Studienfälle, auf die diese Bedingung zutrifft und dementsprechend bspw. auch Austauschstudierende, die von vornherein beabsichtigen, die Universität nach einem Semester wieder zu verlassen. Durch diese und andere Studierendengruppen ist der Schwund bereits nach dem ersten Semester vergleichsweise hoch. Die hier herangezogene Stichprobe wurde jedoch bewusst nicht um derartige Fälle bereinigt, um ein möglichst umfassendes Bild des Abbruch- und Wechselgeschehens zu zeichnen. Über die Semester hinweg lässt sich jeweils ein Anteil Studierender feststellen, die zwar das Fach VWL verlassen, nicht aber die Universität Potsdam, sondern ihr Studium in einem anderen Fach fortsetzen. Dieser Anteil variiert über die Semester, beträgt im Wechsel vom ersten ins zweite Semester moderate fünf Prozent, um auf einen Spitzenwert von über 80 Prozent zwischen dem vierten und fünften Semester anzusteigen und danach wieder auf geringere Werte abzufallen. Das bedeutet, dass im Wechsel vom vierten zum fünften Semester vier Fünftel des fachbezogenen Schwundes aus solchen Studierenden gespeist wird, die in einem anderen Fach der Universität ihr Studium fortsetzen. Dies ist im Fall der VWL umso bemerkenswerter, da der Großteil der Fachwechsler sich der Betriebswirtschaftslehre (BWL) an der Universität Potsdam zuwendet (vgl. Tabelle 3). Zur Erläuterung der Bedeutung der in Tabelle 3 präsentierten Ergebnisse dient das folgende Lesbeispiel: Von den im ersten Fachsemester eingeschriebenen 210 Studierenden der VWL verlassen 36 nach diesem ersten Semester das Fach. Von diesen 36 Studierenden, die den fachbezogenen Schwund darstellen, wechseln zwei (oder 5,5 Prozent) in ein anderes Fach der Universität Potsdam. In diesem Fall wechselt keiner dieser beiden Studierenden zur Betriebswirtschaftslehre. Keiner der Studierenden legt ein Examen ab, dementsprechend setzen 174 Studierende ihr Studium fort. Diese und sieben zugewanderte Studierende bilden die Gruppe der im folgenden Semester eingeschriebenen Studierenden im Fach VWL (181 Studierende). In den folgenden Semestern lässt sich deutlich erkennen, dass Studierende der VWL bevorzugt in Richtung der Betriebswirtschaftslehre aus ihrem ursprünglich gewählten Studienfach abwandern. Die Anteile betragen bis zu 80 Prozent, wie in der Abfolge des vierten und fünften Fachsemesters. Zwar muss betont werden, dass die Zahlen (und insbesondere relativen Zahlen) bzw. die ausgewiesenen Anteile in ihrer Höhe aufgrund der insgesamt kleinen Gruppengröße nicht überschätzt werden dürfen. Der gezeigte Zusammenhang des „massenhaften“ Wechsels von VWL-Studierenden in die Betriebswirtschaftslehre zeigt sich aber auch, wenn andere Stichproben zugrunde gelegt werden (bspw. andere Studienanfängerkohorten). Während

Tabelle 3: Studienverlaufsstatistische Analyse des Fachwechsels

Nach dem...	Studierende (n)	Schwund (n)	davon Wechsel (n) (%)		davon zu BWL (n) (%)		Absolventen (n)	Fortsetzung des Studiums (n)	Zugänge (n)
... 1. Fachsemester	210	36	2	5,5	0	0	0	174	7
... 2. Fachsemester	181	49	12	24,5	9	75,0	0	132	6
... 3. Fachsemester	138	43	10	23,3	6	60,0	0	95	3
... 4. Fachsemester	98	32	15	46,9	12	80,0	0	66	0
... 5. Fachsemester	66	21	8	38,1	3	37,5	1	45	1
... 6. Fachsemester	46	18	3	16,7	0	0	1	28	0

also die Volkswirtschaftslehre als entsendendes Fach charakterisiert werden kann, kommt der BWL der Status eines aufnehmenden Faches zu, mit den jeweils gravierenden Folgen, auf die unten weiter eingegangen wird. Der Studienverlauf der Studierenden im Fach VWL wurde hier unter dem Gesichtspunkt des Fachwechsels betrachtet. Aus diesem Grund wurde auch nur ein Ausschnitt über sechs Fachsemester betrachtet. Nach diesen sechs Semestern nimmt das Wechselgeschehen sowohl auf der genannten Hauptrichtung zwischen den beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fächern, als auch insgesamt stark ab. Offensichtlich ist die Studienfachwahl in höheren Semestern endgültig gefestigt, so dass Wechsel in andere Studienfächer nur noch sehr selten vorkommen. Auch der Schwund nimmt in höheren Semestern ab, während die Zahl der Absolventen zunimmt. Die Schlussfolgerung aus diesem Beispiel ist überaus zwingend: da die Zahl und insbesondere die Quote der fachbezogenen Studienabbrecher auch für Legitimations- bzw. Beurteilungszwecke auf verschiedenen Ebenen genutzt wird, ist die üblicherweise unberücksichtigte Information über das Ausmaß des Fachwechsels ein gravierender Nachteil für Fächer, die – wie im vorliegenden Beispiel die Volkswirtschaftslehre – Studierende an andere Fächer abgeben. Zusätzlich verschlechtert sich aber in den landläufig herangezogenen Verfahren zur Berechnung von Absolventenquoten (s.o.) die entsprechende Leistung des aufnehmenden Faches: Im Verhältnis zu den Absolventen steigt nachträglich die Zahl der Studierenden, die zur Berechnung der Absolventenquote zugrunde gelegt wird. Zur Beurteilung der Leistungen dieser Fächer werden dementsprechend verzerrte Daten zugrunde gelegt, so lange die Information über den Wechsel zwischen Fächern nicht berücksichtigt wird. Auf diese Weise werden die Außendarstellung und die Legitimation der Leistungen, die in den betroffenen Fächern erbracht werden, erschwert.

4.2 Regionale Herkunft der Studierenden, Einzugsgebiete und studentische Migration
 Ein weiterer wichtiger analytischer Aspekt, der sowohl in der zukünftigen Weiterentwicklung des studienverlaufssta-

tistischen Instrumentariums, als auch für das Hochschulmanagement an Bedeutung gewinnen wird, ist die regionale Herkunft der Studierenden. Die Information über Einzugsgebiete und geographische Rekrutierung liefert äußerst relevante Hinweise darauf, welche Anziehungskraft die Fächer und Studiengänge einer Hochschule auf die nachfragenden Studierenden und Studieninteressierten haben. Analysierbar werden entsprechend die unterschiedlichen Wahlmotive unterschiedlicher Subgruppen und die Akzeptanz der Profilsetzung von Hochschulen und Studiengängen bei dem jeweils adressierten Zielpublikum. Während bspw. die Herkunft der Studienanfänger Aufschluss darüber geben kann inwieweit die Universität dazu beiträgt, qualifizierten Nachwuchs innerhalb des Landes zu halten, kann die Betrachtung fortgeschrittener Studierender dazu beitragen, Rückschlüsse über die Attraktivität der Universität insgesamt ziehen. Handelt es sich etwa um einen bundesweit anerkannten, von namhaften Experten vertretenen Studiengang, wird möglicherweise die Neigung der Studierenden zum Hochschulwechsel auch in höheren Semestern eher gering sein.

Ungeachtet der entsprechenden analytischen Potenziale der hochschulstatistischen Daten, ist natürlich immer zu beachten, dass die entsprechenden Auswertungen einer theoretischen Fundierung folgen und nicht voreilig kausale Schlüsse gezogen werden. So ist bspw. mit Blick auf das Beispiel des durch die Attraktivität von Studiengängen verhinderten bzw. beförderten Hochschulwechsels zu beachten, dass auch andere Parameter zu berücksichtigen sind. So werden die Wechselentscheidungen auch sehr stark durch das zur Verfügung stehende Angebot bestimmt. Demnach ist es ein nicht zu vernachlässigender Unterschied, ob ein Studienfach an 30 oder an nur drei Hochschulen in Deutschland angeboten wird.

Diese und ähnliche Fragestellungen zu Migrationsbewegungen von Studierenden sollen in Zukunft stärkeren Eingang in die Auswertung der Studienverlaufsstatistik finden. Sie können ein Indikator für die interne bzw. externe Wahrnehmung von Fächern sein. Allerdings stehen diese Untersuchungen gegenwärtig noch am Anfang, sodass viele der hier vorgestellten Vermutungen noch nicht eindeutig bestätigt oder widerlegt werden konnten.

4.3 Leistungspunkte im Studienverlauf

Ein weiterer Untersuchungsansatz bezieht sich auf Verlaufsuntersuchungen zu den erbrachten Studienleistungen. Hierbei werden Leistungsdaten abgefragt, um einen Eindruck zu gewinnen, inwieweit die Studierenden in dem durch die Studienordnung vorgegebenen zeitlichen Rahmen für die Erbringung der verlangten Leistungen liegen. Eine Frage von hoher analytischer Relevanz ist, ob Studierende bestimmter Fächerkombinationen größere Probleme mit der Erfüllung der Leistungsvorgaben haben als andere und ob ein dementsprechend höherer Betreuungs- und Beratungsaufwand getrieben werden muss. So könnte bspw. die Wahl bzw. Kombination von wenig fachaffinen Haupt- und Nebenfächern die Studienorganisation erschweren und damit auch das Erbringen der geforderten Leistungen. In diesen Fällen wäre die Hochschule gefragt nachzusteuern, sei es – unabhängig davon, ob dies wünschenswert ist oder nicht – durch eine Beschränkung der Kombinierbarkeit von

Studienfächern oder durch die Durchführung bestimmter Beratungsangebote für die betroffenen Studierenden.

Weitere Fragen im Zusammenhang mit den Studienleistungen beziehen sich auf die Einflüsse, die die verschiedenen Ausstattungsparameter der Studienfächer haben (Lehrangebot, Mittelausstattung, Lehrkörper, Prüfungsanforderungen etc.).

Das flexible Konzept der Studienverlaufsstatistik kann mühelos auf derlei neue Fragestellungen und auf die tiefer gehenden, individuellen Erkenntnisinteressen angepasst werden, da die Datenstruktur unverändert bleibt: zu Grunde liegen stets die durch die Hochschulstatistik erhobenen Parameter, die in Verlaufsperspektive für die individuellen Studienfälle erhoben werden.

Insbesondere wird an diesem Beispiel, welches sich auf die Analyse personenbezogener Leistungsparameter bezieht aber auch deutlich, dass die Belange des Datenschutzes bei der Durchführung von Studienverlaufsstatistiken gewährleistet sein müssen. Nicht umsonst ist das Fehlen einer bundesweit durchgeführten Studienverlaufsstatistik auf datenschutzrechtliche Bedenken zurückzuführen. Diese bezogen sich gerade auf die Verknüpfung zeitlich auf einander folgender Informationen, die es erlauben, ganze Bildungsverläufe von Personen und damit ihre persönlichen Lebensentscheidungen nachzuvollziehen. Die beschriebenen Auswertungen sind auf der Ebene einer einzelnen Hochschule angesiedelt und damit als solche statthaft. Mit Blick auf die Auswertung von Leistungsdaten für Zwecke der Hochschulstatistik im oben beschriebenen Sinn muss z.B. sicher gestellt sein, dass Deanonymisierungsrisiken ausgeschlossen werden können (bspw. durch den Verzicht auf Auswertungen in kleinen Studierendengruppen) bzw. angemessene Verschlüsselungskonzepte zum Einsatz kommen. Generell ist zu überprüfen, ob die Auswertungen durch den ursprünglichen Erhebungszweck der Daten gerechtfertigt sind. Dazu sind im Einzelfall Verabredungen mit der für den Datenschutz zuständigen Stelle zu treffen.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass angesichts des steigenden Informationsbedarfs der Hochschulen für Zwecke des Managements und der Steuerung der Verzicht auf Studienverlaufsstatistiken neu bewertet wird und diese zukünftig wieder in stärkerem Maße für die beschriebenen Auswertungen der vorhandenen Daten nutzbar gemacht werden können (vgl. Bundestag 2005).

5. Ausblick: Hochschulstatistik als Instrument des Qualitätsmanagements

An das Qualitätsmanagement von Lehre und Studium an Hochschulen wird der Anspruch gerichtet, dass es rationale Steuerungsentscheidungen ermöglicht. Zentrale Aufgabe ist es, die Akteure mit relevanten Informationen versorgen, die in Regelkreisläufe zur Qualitätssteigerung eingespeist werden. Von entscheidender Bedeutung ist daher die Aussagefähigkeit der zu Grunde gelegten Informationen. Entscheidungen, die auf einer Datenbasis aufsetzen, die ihrerseits in ihrer Validität bedroht ist, sind mit entscheidenden Problemen belastet. Zunächst sind sie schlimmstenfalls Fehlentscheidungen, weil sie auf falschen Annahmen beruhen. Dies kann Gerechtigkeitslücken öffnen, bspw. wenn Studiengänge für eine hohe Schwundquote haftbar ge-

macht werden, die jedoch nicht ein Ergebnis schlechter Studienqualität, sondern rationaler studentischer Wechselentscheidungen ist. Die von den Akteuren als solche wahrgenommenen Gerechtigkeitslücken führen zu einer sinkenden Akzeptanz der auf hochschulstatistische Daten gestützten Steuerungsverfahren und zu einher gehenden Versuchen, diese zu sublimieren bzw. sich opportunistisch an diese anzupassen (bspw. durch eine „künstliche“ Steigerung der Zahl Studierender, die mit Auszeichnung das Studium abschließen, zur Erreichung von Belohnungen einer herausragenden Absolventenquote). Diese Effekte sind nicht nur nicht intendiert, sondern sie resultieren im Gegenteil dessen was beabsichtigt ist, namentlich in Qualitätsverlusten.

Die wichtige Zukunftsaufgabe einer datenbasierten Hochschulsteuerung besteht daher aus vorliegender Sicht in der Schaffung einer routinisierten Verfügbarkeit von relevanten Informationen, die aus sachgerecht ausgewerteten und analysierten statistischen Daten gewonnen wurden. Diese sind geeignet, Transparenz über die tatsächliche Leistungsfähigkeit von Hochschulen sowie über bestehende Entwicklungsbedarfe zu schaffen. Diese Transparenz der für Beurteilungen herangezogenen Daten und Informationen ist die wichtigste Voraussetzung für die Akzeptanz dieser Beurteilungen durch die Beurteilten.

Literaturverzeichnis

Arnold, H. (1997): Welche Informationen zum Studienabbruch kann die Bildungsstatistik des Landes BadenWürttemberg liefern? In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 20/H. 4, S. 337–348.

Beck, M. (2007): Erfolgsquoten deutscher Hochschulen, In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Statistik und Wissenschaft. Amtliche Hochschulstatistik und Hochschulrankings. Band 11, Wiesbaden, S. 84-104

Bundestag (2005): 13. Bericht des Ausschusses für die Hochschulstatistik für den Zeitraum 1. Juni 2000 bis 31. Mai 2004 / Deutscher Bundestag. Berlin. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/054/1505400.pdf>; zuletzt: 26.10.2008.

Heublein, U./Sommer, M./Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Reihe Dokumente und Materialien, herausgegeben vom DAAD. Bd. 55. Bonn.

Jäger, M.: Leistungsbezogene Budgetierung an deutschen Universitäten. In: Wissenschaftsmanagement, Nr. 3/2006, S. 30–36

Leszczensky, M./Orr, D. (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. HIS-Kurzinformationen, Bd. A2/2004. Hannover.

Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente/HoF-Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsberichte 5/2004.

Pohlenz, P. (2008): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Reihe Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Bd. 3. Potsdam.

Ziegele, F. (1997): Grundlage der Analyse von Studienabbrüchen. Erfassung, Bewertung und Maßnahmen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 20/H. 4, S. 435–454.

■ **Dr. Philipp Pohlenz**, Leiter der Servicestelle für Lehrevaluation, Universität Potsdam, E-Mail: pohlenz@uni-potsdam.de

■ **Markus Seyfried**, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Servicestelle für Lehrevaluation, Universität Potsdam, E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements



Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

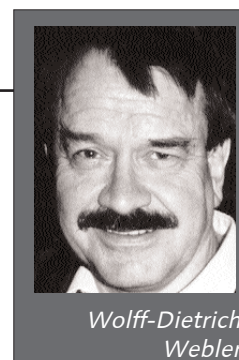
ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro

Bestellung -
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,
Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler

Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung - und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium



Der vorliegende Text ist für einen Personenkreis geschrieben, der als Qualitätsbeauftragte, Mitglieder von Studienkommissionen, Fachschaften über mehr oder von Fall zu Fall eher weniger Erfahrung im Umgang mit der Evaluation von Lehrveranstaltungen verfügt. Er soll Experten auch ermöglichen, den Text als „handout“ für Lehrende und Studierende auszugeben, um ihnen von unverdächtigster Seite Handlungsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Fragebögen und deren Grenzen zu verdeutlichen. Insofern bemüht sich der Text um eine auch Nicht-Sozialwissenschaftlern verständliche Sprache. Aber auch für Experten findet sich der eine oder andere neue Aspekt bzw. ein Anlass zur Überprüfung von Routinen.

Nach wie vor sind in den Fachbereichen oder den einzelnen Lehrveranstaltungen, initiiert durch die Lehrenden, viele von Kommissionen oder Einzelpersonen selbst entworfene, „handgestrickte“ Fragebögen im Einsatz, die oft problematisch konzipiert sind. Dabei stehen ausgezeichnete Fragebögen vielfach erprobt zur Verfügung. Die Ursache dieser Diskrepanz? „Jeder, der der deutschen Sprache mächtig ist und Fragen stellen kann, kann auch Fragebögen konzipieren!“ Diese Antwort eines Dekans auf die Frage, warum er keine Experten für solche Fragebögen herangezogen hätte, scheint offensichtlich verbreitete Meinung unter Fachvertretern zu sein, die fachlich nicht direkt mit empirischer Sozialforschung zu tun haben. Getragen von der weiteren, sehr häufig zu hörenden Gewissheit „Das können wir doch selber!“ mit der externe Experten draußen bleiben sollen, kommt es zu vielen „hausgemachten“ Veranstaltungsfragebögen, die weder einer methodischen, noch einer didaktischen Prüfung standhalten, obendrein verarbeitungstechnisch suboptimal gestaltet sind. *Was muss zusammenkommen, damit ein geeigneter Fragebogen entsteht? Umfangreiche Feldkenntnis, Kenntnis über Lehr- und Lernbedürfnisse bzw. -prozesse (vertiefte didaktische Kenntnis) und methodische Kenntnisse der Fragebogenkonstruktion. Viel zu häufig fehlt eine der drei Voraussetzungen bzw. Beteiligte überschätzen ihre Kenntnis von Feldern, die nicht ihr Kerngebiet sind.* Die intime Kenntnis des betreffenden Faches bzw. seiner Fachkultur, Lehrtraditionen usw. wird durch Kooperation mit den Fachvertretern in den Entwicklungs- bzw. Abstimmungsprozess eingebracht.

Auch diejenigen, die Fragebogenkonstruktion systematisch im Studium gelernt haben, haben häufig Probleme mit einer ausreichenden Kenntnis von Lehr- und Lernprozessen,

von Hochschuldidaktik, kurz mit der nötigen detaillierten Feldkenntnis. Das wird oft unterschätzt. Beide müssen aber vorhanden sein: erhebungsmethodische und didaktische Kenntnisse (und einige Erfahrung, um die Kinderkrankheiten solcher Entwicklungen schon hinter sich zu haben). Wegen dieser häufig anzutreffenden Situation (sogar bei gewerblich vertriebenen Veranstaltungsfragebögen) trägt dieser Artikel Praxishinweise zusammen, weil der Verfasser davon ausgeht, dass auch in Zukunft noch viele Fragebögen „handgestrickt“ sein werden. Dabei soll wenigstens das ganze Ausmaß der Probleme sichtbar, notfalls bei weiterhin hausgemachten Versuchen eine gewisse Optimierung erreicht werden.

1. Klärungsbedarf

1.1 Zwecke der Evaluation: Summativer oder formativer Zweck?

Fragebögen sind Instrumente, um ein Ziel, einen Zweck zu erreichen. Daher müssen diese Ziele in dem betroffenen Personenkreis besonders geklärt werden. Bei wechselnden Zielen müssen auch die Instrumente angepasst werden. Unterschiedlichen Zielen gleichzeitig dienen zu können, ist nicht immer einfach vereinbar. Im Fall der studentischen Veranstaltungsbeurteilung stand zunächst die Rückmeldefunktion im Vordergrund (a), dann kam (b) eine allgemeine Qualitätsbeurteilung (in Form eines kontinuierlichen Monitoring) für Dekanate, Hochschulleitungen und Ministerien als *summative, bilanzierende Evaluation* hinzu. Als jüngster Anspruch werden immer häufiger Momentaufnahmen der Einschätzung von Lehrleistungen (wieder als *summative Evaluation*) c) von Lehrenden zum Ausweis der Lehrkompetenz für Bewertungszwecke gewünscht oder d) von Fachbereichen bzw. Hochschulleitungen für Fragen der Gehaltszulagen nach der W-Besoldung, am liebsten noch in Form einer einzigen Schulnote (um Kolleg/innen auch noch untereinander in einer fachbereichsinternen Rangreihe angeblich vergleichen bzw. im Bewerberfeld schneller verorten zu können). Solche Vorhaben sind höchst problematisch (s.u.). Auf die methodischen und strategischen Differenzen dieser beiden Ansätze und die daraus resultierenden Probleme kann hier nicht eingegangen werden (vgl. jedoch Webler 1983). Ursprünglich fand die Bewertung von Veranstaltungen durch die Beteiligten statt, um den Verantwortlichen eine Rückmeldung darüber zu geben, ob und wie weit die Ver-

anstellung ihre Intentionen (Lehrziele) eingelöst hatte und um Anhaltspunkte für eine Revision zu geben (*formative Evaluation*). Da die Lehrenden ein Interesse an der Optimierung der Veranstaltung hatten, konnte es nicht nur um eine Momentaufnahme gehen, sondern um prozessbezogene Informationen, an welcher Stelle des Veranstaltungskonzepts bzw. seiner Durchführung korrigierend eingegriffen werden sollte. Während für summative Zwecke u.U. wenige Indikatoren (also kurze Fragebögen) ausreichen, müssen für formative Evaluationen wesentlich mehr Gestaltungsdetails erhoben werden, um Optimierungen einleiten zu können. Das wird von Fachbereichen oft übersehen. Wenn also z.B. positiven Aussagen in den Schätzskaalen von Seiten der Studierenden nicht rückhaltlos zugestimmt werden konnte, stellt sich die Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten. Dazu ist notwendig, zu wissen, an welcher Stelle eingegriffen werden muss; also stellen sich Fragen nach Kausalzusammenhängen. Viele Fragebögen liefern dazu keine Anhaltspunkte - wenn Näheres im Fragebogen nicht erfasst wird, kann auch nicht zu einer Verbesserung gezielt in den Ablauf eingegriffen werden. Indem sie zu einem Optimierungsprozess nicht beitragen, verfehlen diese Fragebögen ihren zentralen Zweck, die Qualität der Lehre zu steigern und leisten häufig - soweit sie methodisch einwandfrei konstruiert sind - nur eine Diagnose der Leistung des Lehrenden.

Gewisse Abhilfe bieten noch diejenigen Fragebögen, die ausreichend Raum für freie Kommentare der Studierenden anbieten. Viele Lehrende betonen, dass sie daraus die meisten Anregungen gezogen hätten; dies liegt nahe, weil hier keine (evtl. noch heterogenen) Daten interpretiert werden müssen, sondern Kommentare auf einer konkreten Ebene formuliert sind. Allerdings handelt es sich um individuelle Äußerungen; in wieweit sie repräsentativ für die Veranstaltung sind, kann erst ein Gespräch mit den Studierenden ergeben. Dazu ist ohnehin dringend zu raten, denn die Lernbedürfnisse sind bei heterogener Zusammensetzung der Studierenden so unterschiedlich, dass oft widersprüchliche Bewertungen entstehen, die für die Lehrenden nur im Gespräch mit den Teilnehmern der Veranstaltung zu einer Handlungsperspektive geformt werden können.

Ein wesentlicher Punkt besteht in der Verwendung der Ergebnisse. Viele Studierende haben den Eindruck, die Ergebnisse hätten keinerlei Veränderungen zur Folge - das Ganze sei eine reine Alibi-Veranstaltung. Aber es gibt bereits Hochschulen, die großes Gewicht auf die praktischen Schlussfolgerungen legen. Immer mehr Studiendekane bzw. Studienkommissionen verschaffen sich anhand aggregierter Daten einen Eindruck von der Gesamtsituation, schauen sich dann gezielt Problemfälle an und führen Vier-Augen-Gespräche über Änderungsmöglichkeiten. Fachbereiche gehen auch dazu über, sich einen externen Evaluationsexperten einzuladen, der in einer Dozentenversammlung (z.B. je einmal Vor- und Nachmittags) die Daten auch didaktisch interpretiert, die positiven und negativen Auffälligkeiten herausgreift und Handlungsmöglichkeiten darstellt. Dazwischen finden auf Wunsch Beratungen unter vier Augen mit dem externen Gast statt. Sinn der Dozentenversammlung ist es gleichzeitig, die Lehrenden darauf vorzubereiten, wie sie mit den Studierenden in den Veranstaltungen das Material sinnvoll durchgehen und kommentieren können.

1.2 Welcher Erfolg wird erhoben?

Oft wird der Fragebogen so konzipiert, dass erhoben wird, ob bzw. wie weit das Veranstaltungskonzept und die „performance“ der Lehrperson erfolgreich umgesetzt worden sind. Als Erfolg gilt dann (höchstens in einer Schnittmenge) nicht die Lernintensität und der Lernerfolg, sondern wie überzeugend die Lehrperson und ihre Darstellung des Stoffes waren. Damit stellt sich auch die Frage nach der „Qualität“ einer Veranstaltung bzw. der Lehrleistung. Eng damit zusammenhängend stellt sich dann auch die Frage nach der Auswahl der Merkmale einer Veranstaltung, die abgefragt werden. Ob Lernerfolg überhaupt von der Erfüllung der ausgewählten Merkmale abhängig ist, bleibt oft ungeprüft. Die Feststellung „Die Veranstaltung hatte eine klar erkennbare Struktur“ macht in einem Ansatz des problembasierenden Lernens, in dem sich die Schritte einer Problemfindung und -lösung erst im Prozess allmählich ergeben, keinen Sinn, stürzt serielle Lerner aber u.U. bereits in Orientierungsprobleme.

1.3 Welchen Qualitätsmaßstäben müssen Veranstaltungsfragebögen genügen?

Das Ziel der Befragung von Beteiligten an einer Veranstaltung im Rahmen eines Feedbacks ist die Bewertung der Qualität einer Lehrveranstaltung: Also müssen die Fragebögen die Qualität einer Veranstaltung erheben. Was bedeutet „Qualität“ in diesem Zusammenhang? Britisch knapp: Fitness for Purpose. Was aber ist ihr Zweck (purpose)? Einen Beitrag zu den Zielen des Studiums, zum Kompetenzprofil des Studiengangs zu leisten und einen Beitrag zur Förderung des Lernens der Studierenden auf dem Weg dahin. Also müssen Merkmale erhoben werden, die die Förderung des Lernens erfassen (die dem persönlichen Lernstil, den eigenen Lernbedürfnissen entgegenkommen) sowie den Lernerfolg, also den Kompetenzerwerb dokumentieren - und nicht in erster Linie Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten der Lehrenden, wie es vielfach geschieht.

Da Studierende befragt werden, geht der Entwicklung von Fragebögen die Klärung voraus, was von dieser Gruppe denn Spezifisches zur Qualität der Veranstaltungen erfahren werden kann. Studierende sind nach langer Lernerfahrung Experten ihrer Lernbedürfnisse. Sie (und oft nur sie) können Auskunft darüber geben, ob bzw. wie weit die Veranstaltung ihren Lernbedürfnissen entgegen kam und ihr Lernen unterstützt hat, also eine lernförderliche Umgebung bereit gestellt hat, und wie sie mit der Heterogenität der Lernbedürfnisse umgegangen ist. Darin liegt demzufolge der Schwerpunkt des Fragebogens.

Schon von den an den Lernprozessen beteiligten Dimensionen her ist ein Fragebogen daran zu messen, ob diese Dimensionen überhaupt, und in welchem Ausmaß berücksichtigt sind. Die ausgewählten Fragen verraten sehr bald, welche Schwerpunkte von den Konstrukteuren des Fragebogens gesetzt worden sind.

1.4 Welches didaktische Konzept steckt hinter Fragebögen zur Veranstaltungsbewertung?

Sobald Lehrende direkt nach dem didaktischen Konzept ihrer Lehre gefragt werden, haben sie meist Probleme, ein „Konzept“ zu benennen. (Das würde ja Ausbildung voraus-

setzen; im Moment lernen die meisten „Novizen“ in der Lehre im Sinne des Lernens an Modellen noch an Vorbildern und durch Erfahrungslernen bzw. Versuch und Irrtum). Konstruieren sie aber einen Fragebogen zur Veranstaltungsbewertung (oft anhand von Vorlagen), so wählen sie aus den vielen hundert Fragen, die zu Veranstaltungen gestellt werden können, nach eigenen Relevanzkriterien Fragen aus. Aus dieser Auswahl lässt sich ihr Konzept unschwer ermitteln. Aus der Kombination von Fragen (also den erfragten Sachverhalten) ist das implizite Modell guter Lehre ersichtlich, dem diese Person folgt (vgl. Webler 1991). Jeder Veranstaltungsfragebogen enthält somit ein implizites Modell guter Lehre. Nach wie vor entspricht dieses Modell sehr häufig nicht dem Erkenntnisstand der Lehr-/Lernforschung bzw. der Hochschuldidaktik. Die Fragebögen, die der Verfasser in zahlreichen Seminaren über „Evaluation und Rückmeldung in Lehrveranstaltungen“ von den Beteiligten mitgebracht bekommt, sind weit überwiegend stark dozentenorientiert. Das ist gefährlich: Fragebögen senden durch das Ensemble ihrer Fragen auch Botschaften an die Befragten aus. Wenn ein Bogen beispielsweise 20 Fragen zum Verhalten der Lehrenden stellt, aber ganze 4 Fragen zu Studierenden und ihrem Studienverhalten, dann wird damit signalisiert, dass der Erfolg einer Veranstaltung quasi allein bei den Lehrenden liegt. Die Studierenden werden in eine „Prüfden Prof“-Mentalität gebracht, ihre eigene Verantwortung für das Gelingen der Veranstaltung (ihre eigenes Verhalten in der Veranstaltung) bleibt unbeleuchtet. Das entspricht jedoch nicht dem heutigen Stand der Lehr-/Lernforschung. Den Studierenden sollte durch mehr Fragen zu ihrem eigenen Studienverhalten und dem ihrer Kommilitonen die gemeinsame Verantwortung für den Erfolg der Veranstaltung bzw. ihren eigenen Lernerfolg übermittelt werden. Darüber mehr zu erfahren, ist auch für den Fachbereich von Wichtigkeit. Ein Fragebogen zur Bewertung von Lehrveranstaltungen sollte daher die wichtigsten Variablen (Hauptdimensionen) in angemessener Gewichtung enthalten. Zur leichteren Erinnerung, um welche Dimensionen es sich handelt, hat der Verfasser sie vor geraumer Zeit in die Form einer Bienenwabe gebracht (sechs Seiten und ein Zentrum): Fragen zu 1. Lernenden, 2. Lehrenden, 3. Inhalten, 4. Rahmenbedingungen, 5. frontalen Darstellungs- oder aktiven Aneignungsmethoden (inkl. Medien), 6. Zielen (=Kompetenzen inkl. Fach- und Methodenkompetenz, incl. der Kontrolle/Feststellung ihrer Erreichung, keinesfalls automatisch in Klausuren, sondern mit anderen verbalen oder schriftlichen/bildlichen Mitteln), und schließlich (im Kreuzungspunkt, wenn die vorstehenden Merkmale alle miteinander verbunden werden) der Interaktion in Lehr-/Lernprozessen. Die angemessene Berücksichtigung dieser Dimensionen ist vorab ein Gütekriterium solcher Fragebögen, wenn sie die Situation für Lernen erheben wollen - und führt dazu, dass kurze Fragebögen (von Sonderzwecken abgesehen) nicht ausreichen, auch nur das Minimum der ablaufenden Prozesse zu beleuchten.

2. Häufige Fehler und Defizite

2.1 Populäre Fragen in Fragebögen - und was wird damit tatsächlich erhoben?

In der Sozialforschung ist es üblich, nach vielen Detailfragen einige pauschale Einschätzungen vornehmen zu lassen.

Dieses Vorgehen will dem Dilemma begegnen, dass die vielen Fragen, die sich Details der Veranstaltung zuwenden, keine Gewichtungen für das Gesamturteil enthalten. Einerseits wird von den Befragten auf gestellte Fragen des Erhebungsbogens eingegangen; in vielen Details auf diese Weise Kritik geübt; aber das prägt (je nach Güte der Fragen) u.U. den Gesamteindruck nur geringfügig. Die Fülle der Einzelkritik erweckt aber einen ganz anderen Eindruck. Also wird noch einmal nach dem Gesamteindruck gefragt. Diese kompensatorische Funktion wird aber durch solche Fragen nur sehr eingeschränkt erreicht (s.u.). Im Grunde müsste die Relevanz der Detailfrage für das Gesamturteil bei dieser Frage selbst durch eine eigene Skala erhoben werden.

2.1.1 „Ich war mit der Veranstaltung sehr zufrieden“

Fragen nach der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen werden häufig gestellt. Zufriedenheit ist aber kein Wert an sich, sondern wird als Indikator für anderes angesehen. Aber welchen Informationsgehalt haben solche Antworten tatsächlich? Er kann vielfältig sein. Verschiedene Prämissen gehen in die Interpretation der erwarteten Antworten ein. Zufriedenheit wird von Seiten der Fragebogenkonstrukteure häufig mit Lernerfolg gleichgesetzt oder zumindest in enge Verbindung gebracht. Auf Seiten der Befragten können die Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Veranstaltung sehr unterschiedliches bedeuten:

- Aufwand und Ertrag standen in einem ausgewogenen Verhältnis (quantitativ),
- ich habe hier das von mir Erhoffte mitnehmen können (qualitativ),
- ich habe mich wohl gefühlt, sodass ich mich für das Lernen öffnen/motivieren konnte.

Bei dieser Vielfalt kann von Validität nicht mehr gesprochen werden; es müsste statt dessen spezifisch gefragt werden. Die von Seiten der Fragebogenkonstrukteure unterstellte Gleichheit von Zufriedenheit und mutmaßlichem Lernerfolg ist so umstandslos jedenfalls falsch. Ein Teilnehmer kann völlig unzufrieden, ja verärgert aus einer Veranstaltung kommen, weil er mit einer Äußerung bzw. einer sachlichen Position des Dozenten oder von Teilnehmern nicht einverstanden ist. Dieser Ärger lässt ihn tagelang nicht los, veranlasst ihn, weiter darüber nach zu denken, vielleicht etwas nach zu schlagen oder mit anderen nochmal zu diskutieren - und führt letztlich zu einem weit höheren Lernerfolg als in einer Rundum-Zufrieden-Situation voller Harmonie.

2.1.2 „Die Veranstaltung hat meine Erwartungen erfüllt“

Hier wird eine Symmetrie von Erwartungen und Erfolg/Qualität der Veranstaltung unterstellt. Das kann gelegentlich auch sein. Die Symmetrie ist aber nicht - wie suggeriert wird - Vorbedingung für Lernerfolg. Wie antworte ich, wenn die Veranstaltung unerwartet verlief, ich zwar nicht bekam, was ich erwartet hatte, aber das was ich hier mitgenommen habe, mir rückblickend höchst bereichernd erschien? Häufig weicht eine Veranstaltung schon deshalb von den Erwartungen ab, weil die Inhalte noch unbekannt sind oder die Beteiligten sich deren Verlauf vorab gar nicht realistisch vorstellen konnten (manchmal die Erwartungen auch unangemessen waren, wie sich bei Eindringen in das Thema heraus stellte).

2.1.3 „Ich habe hier viel gelernt“

Als Beurteilung des Gesamtseminars haben solche direkten Feststellungen (habe viel gelernt) nur sehr eingeschränkten Wert. Hier liegen Grenzen solcher Befragungen, die oft in Fragebogen-Designs nicht gesehen werden. Die Lerner nach dem Effekt von Lernangeboten zu fragen, ergibt nur eingeschränkt verwertbare Ergebnisse. Oft werden in Situationen, die nicht als Lernsituation identifiziert werden, Teilelemente eines Ganzen erworben; dies wird zunächst aber subjektiv nicht registriert, denn viele Lernvorgänge verlaufen typischerweise längere Zeit verdeckt, d.h. auch für die Lerner verborgen. Da für den Lerner die Wirkungen bzw. die Verarbeitung eigener Lerneindrücke noch nicht deutlich geworden sind, werden diese Eindrücke zunächst nicht wahrgenommen oder ihre Wirkungen als gering eingeschätzt. Dann, oft erst bei einem weiteren Ereignis, bei einer zusätzlichen Information, wird für den Lerner ein Zusammenhang (manchmal schlagartig) klar, und ein längerer, eben bisher verdeckt verlaufener Lernvorgang ist vorläufig abgeschlossen. Dabei wird dieser letzte, ausschlaggebende Impuls gegenüber den voraus gegangenen erheblich über-, die früheren, verborgen gebliebenen Eindrücke dagegen unterschätzt.

Die an dem Lernerfolg beteiligten Vor-Seminare werden als Quelle nicht identifiziert, damit aber auch nicht positiv als für den Lernerfolg mitverantwortlich registriert - und schon gar nicht können sie unmittelbar nach Abschluss jenes Seminars als für solche Prozesse wertvoll eingestuft werden. Diese oft besonders nachhaltigen Effekte werden also von dieser Art Befragung nicht erfasst. Immerhin haben solche Selbsteinschätzungen dann, wenn die Eindrücke positiv waren, eine motivierende Wirkung und signalisieren jedenfalls Beiträge zum Lernerfolg. Solche Einschätzungen unmittelbar zur Grundlage von Studiengangs- und Veranstaltungsreformen zu machen, greift jedoch zu kurz.

Die zu bewertende Feststellung: „Ich habe hier viel gelernt“ wird sich also eher auf unmittelbar registrierbare Effekte beziehen, z.B. neue Methoden, deren Existenz ich kennen gelernt habe und „wie sie gehen“. Kann ich sie deswegen schon anwenden? Hier wird oft bereits ein Erfolg registriert, der noch keiner ist. Die Erweiterung des Methodenrepertoires ist zwar wichtig, um eigene differenzierte Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen. Aber alle Meta-Evaluation ist sich einig, dass zentrales Ziel solcher Seminare Einstellungsänderungen sein müssen; nur dann werden nachhaltige Effekte erreicht. Instrumentelles Lernen ohne Einstellungsänderungen versiegt sehr schnell. Änderungen von Haltungen und Einstellungen aber brauchen Zeit; als Sozialisationsprozesse verlaufen sie typischerweise verdeckt und werden nur gelegentlich in Kontrasten zu früher eingenommenen Haltungen und Einstellungen registriert. (Gerade deshalb sind die Lehrportfolios als reflektierende Rekonstruktion eigener Lernprozesse so wichtig).

Wann wird außerdem noch von Lernen, von gelernt haben, gesprochen? Ich habe den Eindruck von Lernen, weil ich

- Unsicherheiten in der Beurteilung bzw. Behandlung einer Situation hatte, die nun geklärt sind,
- Fragen hatte, die beantwortet wurden,
- Dinge intuitiv gemacht hatte, übe die ich unsicher war - jetzt weiß ich Bescheid (sie waren richtig oder unrichtig - die Zufriedenheit, Sicherheit gewonnen zu haben, ist groß),

- viel Neues erfahren habe, das mir relevant erscheint,
- verblüfft auf Dinge aufmerksam wurde, die bisher unbeachtet blieben,
- neue Lösungen für bekannte Probleme kennen gelernt habe,
- jetzt etwas kann, was ich vorher nicht konnte.

Die Feststellung: „Ich habe hier viel gelernt“ kann auch Marketing-Gesichtspunkte erfüllen. Wer hier subjektiv der Meinung war, viel gelernt zu haben, wird wohl wieder kommen.

Und wir haben erneut das Dilemma, wie wir mit Antworten umgehen, die keine volle Zustimmung enthalten. Was wissen wir dann für eine anschließende Optimierung der Veranstaltung? Wenn der Fragebogen keine Nachfrage enthalten hat (etwa: „Wenn Sie hier nicht voll zustimmen konnten, woran lag das?“) Wobei möglichst dann schon eine Reihe von Ursachenvermutungen als geschlossene Frageformulierung zur Auswahl angeboten werden sollten) dann wissen wir nicht, wo anzusetzen wäre.

2.1.4 Unsinnige bzw. irreführende Fragen

„Der Dozent war fachlich kompetent!“ Eine solche - immer wieder gestellte - Frage kann nicht beantwortet werden. Weder reicht der vergleichsweise winzige Ausschnitt in einer Veranstaltung aus, so etwas in seiner Allgemeinheit zu beantworten; noch können ausgerechnet Studierende, die sich erst in das betreffende Fachgebiet einarbeiten wollen, die fachliche Kompetenz beurteilen. In der Wissenschaft üblich wäre, eine Reihe der wissenschaftlichen Publikationen des Dozenten zu lesen und zu beurteilen. Die Studierenden können zwar beantworten, ob der Dozent in der Veranstaltung immer fachlich kompetent gewirkt hat - aber was heißt das im Ergebnis für die Qualität der Veranstaltung? Nichts. Solche Fragen lösen auch immer wieder Kontroversen darüber aus, ob Studierende überhaupt kompetent sind, solche Veranstaltungen zu beurteilen, wo sie sich doch gerade erst in das Themengebiet der Veranstaltung einarbeiten. Diese Debatte hat eine Schiefelage. Es geht weder um die fachliche Kompetenz des Veranstalters noch die der bewertenden Studierenden. Sondern es geht darum, ob die Veranstaltung, die unzweifelhaft gehalten wird, um Lernen zu fördern, tatsächlich den Lernbedürfnissen der Studierenden entgegenkommt, oder nicht. Da sind die Studierenden nach 12-14 Jahren Schullaufbahn Experten, um Auskunft darüber zu geben, ob ihr Lernen in dieser Veranstaltung leichter und subjektiv erfolgreicher verlaufen ist als anderswo.

2.2 Häufige Defizite in Fragebögen

- Im Zentrum einer Lehrveranstaltung steht nicht Lehren sondern Lernen; Zweck einer Veranstaltung ist es, Lernerfolg zu erzielen. Dazu wird sie letztlich durchgeführt - in letzter Konsequenz reicht nicht aus, dass dort Lehren stattfindet. Die Zahl der auf *Lernen und Lernerfolg* bezogenen Fragen ist in vielen bisher verwendeten Bögen zu gering.
- Der Beitrag der Lehrveranstaltung zu den Zielen des Studiums wird in vielen bisher verwendeten Bögen nicht erfragt. Dazu beizutragen ist aber eine der Kernaufgaben der Veranstaltung.

- Gütekriterien einer wissenschaftlichen Veranstaltung werden in vielen bisher verwendeten Bögen nicht abgefragt. Was macht ein wissenschaftliches Studium aus, inwiefern trägt die betreffende Veranstaltung dazu bei?
- Lehr- und Lernprozesse werden von sehr vielen Variablen beeinflusst. Zumindest die wichtigsten müssen im Fragebogen kontrolliert worden sein, um die abgelaufenen Lehr- und Lernprozesse bewerten zu können - und vor allem, um zu erfahren, an welchen Stellen zur Optimierung eingegriffen werden kann. Die oft verlangte Kürze eines Bogens ist insofern kontraproduktiv. Die Motivation bei den Studierenden, die Zeit zum Ausfüllen auch längerer Bögen aufzubringen, muss durch inhaltliche Argumentation, nicht durch bloße Kürze erreicht werden. Viele der bisher verwendeten Fragebögen enthielten nicht genügend Aspekte der Lehr- und Lernprozesse (s.u.).
- Die methodischen Fallstricke werden oft unterschätzt, die die Konstruktion eines guten Befragungsinstruments bereit hält. Daher stellt sich bei jedem Bogen zu allererst die Frage, ob der Fragebogen *mit validierten Fragen* arbeitet. Validierte Fragen heißt, dass die Fragen tatsächlich das fragen, was gefragt werden soll (und das gemessen wird, was gemessen werden soll). Das bedeutet, dass die Frageformulierungen daraufhin geprüft worden sind, ob sie von den Studierenden einheitlich verstanden werden und die Intention der Frage erfasst wird. Bei unterschiedlicher Deutung des Sinns der Frage antworten die betreffenden Studierenden in der Realität (in ihren Interpretationsvarianten) auf verschiedene Fragen, sodass die Antworten nicht gemeinsam statistisch ausgewertet werden können.
- Dieser letzte Einwand gilt auch für *sog. Doppelfragen* (reale Zitate aus einem Fragebogen: „Die Sprechweise ist anregend und verständlich“. „Dozent/in wirkt gut vorbereitet und kompetent“. „...antwortet klar und hinreichend ausführlich“). Sie kommen viel häufiger vor als zunächst zu erwarten wäre. Ursprünglich sollen die Zusätze lediglich die Assoziation in gleicher Richtung anregen. Aber sie verwirren die Befragten („Soll ich nun auf Klarheit oder auf Ausführlichkeit eingehen?“) und zwingen sie dazu, sich für eine Alternative zu entscheiden, auf die sie antworten. Im ersten Zitat antwortet der erste Teil der Befragten auf „anregend“, der zweite auf „verständlich“. Die Antworten können nicht gemeinsam ausgewertet werden.
- Bei Frageformulierungen sollte darauf geachtet werden, dass nur das erfragt wird (und das in angemessener Form), was auch in der Veranstaltung selbst beobachtbar bzw. erfahrbar war. So kann Spekulationen und unberechtigten Verallgemeinerungen über die Veranstaltung hinaus entgegengewirkt werden.
- Ein beliebtes Spielfeld für Methodenstreit sind *Skalierungen*. In der Methodenliteratur hält sich hartnäckig die Begründung für 4-stufige und 6-stufige Skalen, mit dem Fehlen einer mittleren Skalenstufe würden die (desinteressierten) Befragten gezwungen, sich eindeutig für eine Seite zu entscheiden. Andernfalls würden sie in unentschlossenen Antwort-Schematismus verfallen und immer den mittleren Skalenwert markieren. In meinen eigenen 35-jährigen empirischen (z.T. Mehrfach-)Befra-

gungen von über 100.000 Studierenden in ca. 100 Fachbereichen an Universitäten und Fachhochschulen habe ich diese angebliche Gefahr selbst in umfangreichen Fragebögen mit (z.T. weit) über 10 Druckseiten nicht bestätigt gefunden. Durchgängig ist dort (mit sehr geringen Ausnahmen) differenziert geantwortet worden. Die Gefahr der Langeweile und des Desinteresses der Befragten wird auch zusätzlich durch eine vernünftige Ansprache der Studierenden (in der mündlichen Einführung oder einem Anschreiben) minimiert. Wenn sie verstehen, wie wichtig ihre Einschätzungen genommen werden, antworten die Studierenden im allgemeinen auch engagiert. Gegen 4-stufige und 6-stufige Skalen spricht überdies, dass die Befragten nicht mit „teils/teils“ antworten können. Es gibt aber Situationen (und durch manche Frageformulierungen nahegelegt, wenn z.B. Prozesse in ihrem Verlauf beurteilt werden), deren korrekte Beurteilung eine „teils/teils“-Antwort erfordert. Dann macht sich ein Instrument, das dies verhindert, sogar der Manipulation der Antworten schuldig.

Der Einsatz von 7-stufigen Skalen ist nicht zu empfehlen. Wie wir in unseren Nach-Interviews bestätigt gefunden haben, wird mit 7-stufigen Skalen eine Schein-Genauigkeit erzeugt, die nicht der Feinheit der Wahrnehmung der Befragten entspricht. Die fühlen sich oft überfordert, eine (z.T. sogar etwas länger zurückliegende) Erfahrung in dieser abgestuften Feinheit zu beurteilen. Außerdem ist es dann üblich, in der Ergebnisdarstellung den ersten und zweiten und sechsten und siebten Skalenwert wieder zusammen zu fassen. Fragt sich, warum sie dann vorher getrennt erfragt werden. Daher sind (bis auf die wenigen Fälle, in denen Ja/Nein-Antworten oder 3-stufige Antwortmöglichkeiten (mit „teils/teils“-Antwort) ausreichen), 5-stufige Likert-Skalen mit den typischen Skalenbezeichnungen zu empfehlen (bei denen oft ebenfalls die erste und zweite, vierte und fünfte Skalenstufe gemeinsam dargestellt werden).

- Antwortschematismus wird auch befürchtet (dies allerdings eher zu Recht), wenn *die Polung der Skalen* konstant bleibt, also die positive Einschätzung immer auf der gleichen Seite liegt. Dagegen wird als Mittel empfohlen, nach entsprechendem Hinweis öfter die Polung zu wechseln, um die Aufmerksamkeit der Befragten wach zu halten. Das gelingt nur sehr begrenzt. Entsprechende Erfahrungen unsererseits haben gezeigt, dass Studierende dann mehr Fehlantworten produziert haben (wie sich in der Nachbesprechung der Ergebnisse herausstellte), als die angebliche Vermeidung von Fehlantworten durch Antwortschematismus als Erfolg erbracht hatte. Von einem Wechsel der Polung ist also eher abzuraten und Antwortschematismus durch gewecktes Interesse und Kooperationsbereitschaft bei der Beantwortung der Fragen zu minimieren. Einigermaßen wirksam begegnet werden kann dieser Gefahr viel eher durch den Wechsel von positiven und verneinten Aussagen; sie sind geeignet, die Aufmerksamkeit der Befragten aufrecht zu erhalten.
- Unsicherheiten herrschen oft bezüglich des Erhebungsortes. Bei Veranstaltungsbewertungen werden Fragebögen - um nicht Zeit der Veranstaltung zu verlieren - öfter den Studierenden mitgegeben mit der Bitte, sie ausge-

füllt dann in bereitstehende Urnen, Postfächer u.ä. zu werfen. Abgesehen von relativ geringen Rücklaufquoten, die auch durch Erinnerungsaktionen nur wenig aufgebessert werden, stellt sich die methodische *Frage der Einheit der Erhebungssituation*. Wenn die Fragebögen mal in einer über die Veranstaltung oder den Veranstalter witzelnden Runde in der Cafeteria, mal allein abends todmüde vor dem Fernseher, mal morgens neben dem Frühstücksei ausgefüllt werden, sind die Antwortumstände so unterschiedlich, dass externe Beeinflussungen der Antworten nicht ausgeschlossen werden können und den Wert der Daten reduzieren. Daher ist das Ausfüllen der Fragebögen in der Mitte einer Lehrveranstaltungssitzung (nicht am Ende - je schneller ich antworte, desto schneller kann ich gehen...) vorzuziehen. Erstens ist die Gewinnung der Antworten so wichtig, dass die Zeit dafür aufzuwenden es wert ist, und zweitens wird ganz nebenbei noch eine hohe Rücklaufquote erzielt...

- Online-Befragungen versprechen zunächst eine zeitsparende, leichtere Auswertung, weil der Organisations- und Kostenaufwand für papierene Fragebögen entfällt und das Einscannen überflüssig wird. Aber solche Befragungen haben nur in Fachkulturen eine hinreichende Rücklaufquote, in denen ohnehin ständig mit dem Bildschirm gearbeitet wird. In vielen anderen Fachkulturen leiden solche Befragungen an mangelnder Ausdauer der Befragten und im Ergebnis an mangelnden Rücklaufquoten.

Wichtiger noch sind aber Auswirkungen einer Selbstselektion von Antwortenden, die zu einem Stichproben-Bias führen. Wie an der Universität Karlsruhe festgestellt wurde, beteiligen sich an online-Befragungen mehr unzufriedene als zufriedene Studierende. Das Motiv, seine Unzufriedenheit am Bildschirm loszulassen ist offensichtlich stärker, als seiner Zufriedenheit Ausdruck zu geben. Auch dort ist man zu Papierformen zurück gekehrt. Michael Craanen (Universität (TU) Karlsruhe) macht insbesondere darauf aufmerksam, dass die Antworten zwar insgesamt eine hohe Qualität hatten; sie spiegeln jedoch nicht die durchschnittliche Meinung der Studierenden über die Veranstaltung wider, sondern im besonderen die kritischen Aspekte der Veranstaltung. Dies ist für sich genommen nicht schlimm, wenn die Ergebnisse nur zur Diskussion mit den Studierenden oder als Anregung für Verbesserungen genutzt werden; tendenziell eher negative Rückmeldungen können sogar besonders informativ und hilfreich in bestimmten Kontexten sein. Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation fließen jedoch gemäß § 5 (1) und § 13 (9) LHG Baden-Württemberg in aggregierter Form in das allgemeine Berichtswesen der Universität mit ein. Basieren die Ergebnisse nun auf die Onlineerhebungen, werden die Veranstaltungen in der Außendarstellung durch den Stichprobenbias negativer dargestellt, als sie es tatsächlich sind.

Da es die Aufgabe der Evaluationsstelle ist, den Fakultätsleitungen, der Hochschulleitung und dem Ministerium im Rahmen des Berichtswesens wissenschaftlich belastbare empirische Daten zur Verfügung zu stellen und es zudem nicht im Sinn eines Fachbereichs sein kann, dass die Lehre in den aggregierten Berichten negativer dargestellt wird, als sie es tatsächlich ist, werden die

Veranstaltungen heute grundsätzlich papiergestützt evaluiert.

In Ausnahmefällen empfiehlt sich nach Craanen eine Online-Befragung nach wie vor, z.B. um sehbehinderten Studierenden eine Beteiligung an der Evaluation zu ermöglichen, denn Onlinefragebögen können mit speziell für Sehbehinderte entwickelte Computerprogrammen den Befragten vorgelesen werden. Sinn machen Online-Befragungen auch bei Studiengängen, die nicht gänzlich auf Präsenzveranstaltungen setzen („blended learning“).

- Viele Frageformulierungen sind in vielen bisher verwendeten Bögen zu vage. Zum Beispiel eine Feststellung zum Lernaufwand: „ich bereite regelmäßig vor und nach“: Wieviel? Nur ausreichend? Gerade richtig? Übertrieben viel? Ein Kreuz auf einer 5er-Skala von „ja“ bis „nein“ gibt darüber keine Auskunft, sondern nur über den Grad der Regelmäßigkeit. Eine Feststellung: „Der/die Lehrende stellt den Praxisbezug her“ ist zu pauschal formuliert. Was meint hier Praxisbezug? Das Verständnis kann von Studierenden zu Studierenden stark variieren, wie umfangreiche einschlägige Befragungen von uns ergeben haben. Je nach Erwartungen kann es auch zu viel sein (Theorie arm), gerade richtig, zu wenig (zu abstrakt, zu theoretisch); noch einmal: „Der/die Lehrende stellt den Praxisbezug her“: Wie ist das feststellbar? Sind sich die Studierenden in der Bemessung einig? Ein anderes Beispiel: „Auf die Interessen der Studierenden wird im Rahmen des Möglichen eingegangen“, sowie an anderer Stelle: „Die Studierenden beteiligen sich im Rahmen des Möglichen aktiv“. Was möglich ist, liegt im Auge des jeweiligen Betrachters. Natürlich ist erkennbar, was die Items tatsächlich erheben wollen. Aber der Wert der Antworten für eine Verbesserung der Veranstaltung ist höchst zweifelhaft. Als weiteres Feststellung: „Eine Beteiligung der Studierenden wird ermöglicht“: Hinter den Antworten können sich so viele Wirklichkeiten verbergen, dass diese Frage in der gestellten Form ungeeignet erscheint. Oder: „Insgesamt hat mir die Veranstaltung etwas gebracht“; die Antworten scheinen nicht vergleichbar, denn „etwas“ mag für jeden etwas anderes bedeuten.

Oder Doppelfragen: „Die Studierenden nehmen Rücksicht auf Veranstalter und Mitstudierende“; wie soll geantwortet werden, wenn die Antwortenden meinen, auf die Mitstudierenden sei Rücksicht genommen worden, aber nicht auf den Veranstalter?

Mit diesen Beispielen sollte gezeigt werden, warum solche Fragebögen in ihrer vorliegenden Form mit Hilfe einschlägiger Expertise neu beraten werden müssten, um methodischen Anforderungen, aber auch Qualitätsmaßstäben guter Lehrveranstaltungen genügen zu können.

2.3 Unterschiedliche Verwendungszwecke der Daten

Im Vordergrund steht also, mit Hilfe der gewonnenen Informationen die Lernqualität der Veranstaltungen zu steigern (weniger, nur die *Präsentationsqualität von Stoff* zu verbessern, es sei denn, diese Art der Steigerung dient eindeutig dem leichteren Lernen). Wie schon erwähnt, kommen externe Zwecke immer häufiger dazu: Ergebnisse werden a) von Lehrenden zum Ausweis der Lehrkompetenz für Bewerbungszwecke gewünscht, um die Einzelbewerbung im-

Bewerberfeld schneller verorten zu können oder b) von Fachbereichen bzw. Hochschulleitungen für Fragen der Gehaltszulagen nach der W-Besoldung als Momentaufnahmen der Einschätzung von Lehrleistungen verwendet. Hier ist deutlich auf die Differenz zwischen der *Qualität einer Veranstaltung* und der *Lehrkompetenz eines individuellen Veranstalters* hinzuweisen. Im ersten Fall spielen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle, im zweiten Fall eher nicht (allenfalls seine/ihre Fähigkeit, kompensatorisch mit negativen Rahmenbedingungen umzugehen – wichtig geworden, aber ursprünglich nicht gerade Kern der Didaktik). Bisherige Veranstaltungsevaluationen haben die *Qualität einer Veranstaltung* erhoben, worin die Lehrkompetenz der Lehrperson selbstverständlich eine beachtliche Bedeutung hatte. Wenn es um *persönliche Lehrkompetenz* geht, besteht das Hauptergebnis aus der Auswertung der Fähigkeit, Lernen auszulösen, Inhalte zielgruppengerecht auszuwählen und Informationen so für das Lernen bereit zu stellen (durch verbale Kommentare, Texte und jede geeignete Form technischer Medien in Auswahl), dass sie verständlich sind und weitere Neugier auslösen. Es geht aber auch um die Fähigkeit, wissenschaftliches Studieren anzuregen, den wissenschaftlichen Habitus vorzuleben und zu übertragen. Solche Kriterien werden in den meisten Bewertungsbögen nicht (ausreichend) repräsentiert.

2.4 Wichtige Einflussvariablen sind nicht kontrolliert

In den meisten studentischen Bewertungen von Lehrveranstaltungen sind wichtige Einflussvariablen im Fragebogen nicht kontrolliert worden. Beispiele:

- a) **Beliebtheit von Lehrgebieten:** in fast jedem Lehrgebiet gibt es Stoffe, die bei den Studierenden (jedenfalls so, wie sie traditionell gelehrt werden) notorisch unbeliebt sind. Dazu zählen die Statistik in den Sozialwissenschaften, das betriebliche Rechnungswesen in der BWL, linguistische Bestandteile in der Literaturwissenschaft, Statik im Bauingenieurwesen usw. Die Lehrenden solcher Gebiete übernehmen schon eine emotionale Hypothek, ohne auch nur das Semester begonnen zu haben. Sie haben in vielen Fällen nur geringe Chancen, zu einer positiven Bewertung zu kommen, sie mögen da vorne Rad schlagen, Feuer schlucken oder sonstige Glanzleistungen vollbringen. Das Bewertungsniveau wird von der Unbeliebtheit überschattet. (Solche Umstände müssten auch bei Zwischenevaluationen in Juniorprofessuren und Probeveranstaltungen in Berufungsverfahren für entsprechende Lehrgebiete eine Rolle spielen). Allerdings sind diese Unbeliebtheiten kein unbeeinflussbares Schicksal. Mit entsprechender didaktischer Ausbildung lässt sich noch eine Menge bewegen, wie Beispiele zeigen.
- b) **Lage der Veranstaltung im Wochen- und Tagesrhythmus:** eine Veranstaltung, die durch zentrale Raumvergabe auf Montag, 8.00 bis 10.00 gelegt wurde, wird von nicht wenigen Studierenden nach einem anstrengenden Wochenende als „versuchte Körperverletzung“ empfunden; entsprechend ungnädig ist ihre Stimmung, die ihre Antworten überstrahlt. Liegt die Veranstaltung von 14.00 bis 16.00 Uhr, kämpfen die Studierenden mit Verdauungsmüdigkeit. Weil die Studierenden nur mit Mühe dem Gang der Veranstaltung folgen können, gilt die Veranstaltung als langweilig!

- c) **Pflichtveranstaltungen:** Wenn Fachbereiche immer rational an die Studiengangsentwicklung bzw. Studienorganisation herangehen würden, dann müssten nur diejenigen Lehrveranstaltungen zu Pflichtveranstaltungen erklärt werden, die für die Identität des Studiengangs, für den Kern des Studiums, das Profil des Abschlusses unverzichtbar sind. Veranstaltungen zu Pflichtveranstaltungen zu erklären (und davon sparsam Gebrauch zu machen), müsste Bestandteil der Studienberatung sein. Mit dieser Entscheidung nimmt der Fachbereich seinen Teil seiner Verantwortung für ein gelingendes Studium wahr. (Hypothese und Entscheidungskriterium: Nur wer diese Pflichtveranstaltungen – in der zwingend vorgeschriebenen Reihenfolge – absolviert hat, studiert erfolgreich!) Allerdings wird von diesem Instrument, Studierende in bestimmte (z.T. vorher systematisch gemiedene) Veranstaltungen zu zwingen, inzwischen intensiv Gebrauch gemacht. Jeder Fachvertreter sieht es fast schon als Prestigeangelegenheit an, seine (eben wichtigen!) Veranstaltungen in den Pflichtkanon des Studiums hinein zu bringen. (Außerdem ist das eine beliebte Form, Stellen abzusichern; wenn niemand ohne diese Veranstaltungen Examen machen kann, könne die entsprechenden Stellen auch nicht gestrichen werden...) Die Studierenden reagieren auf diese von ihnen so empfundene „Gängelei“ mit Ablehnung. Die bloße Tatsache, dass eine Veranstaltung Pflichtveranstaltung ist, führt zu Ablehnung und damit Demotivation. Statt zu erkennen, dass sie sich in den wichtigsten Veranstaltungen des Studiums befinden, reagieren sie mit gesteigerter Lustlosigkeit. Missverständnisse, Missbrauch und Fehlsteuerung bringen das zu Stande. Für Bewertungen (und vor allem Vergleiche, s.u.) bedeutet dies eine Verzerrung, die mit dem realen Verlauf der Veranstaltung wenig zu tun haben muss. In summativen und auf die Lehrperson bezogenen Auswertungen bleibt dies aber unbeachtet.

2.5 Zensuren und Zensurenvergleich für die Lehrenden

In einzelnen Fachkulturen sind Dozentenvergleiche als Rangreihen am Fachbereich besonders beliebt, am liebsten noch in Form einer einzigen Schulnote (um Kolleg/innen auch noch untereinander in einer fachbereichsinternen Rangreihe angeblich vergleichen zu können). Wie erwähnt, sind solche Vorhaben höchst problematisch,

- a) weil wesentliche Variablen nicht erfasst, d.h. in die Datengrundlage nicht eingegangen sind,
- b) weil die Fragebögen in didaktischer, formativer Absicht der Detailverbesserung der Veranstaltung zahlreiche Gestaltungsvariablen aufweisen, die für das Gesamturteil aber zunächst von nachgeordneter Bedeutung sind,
- c) weil einem solchen Vergleich ein Konsens über Kriterien guter Lehre und deren Indikatoren zu Grunde liegen müsste, die in den Fragebogen Eingang gefunden hätten, und zwar auf der Höhe der Lehr-/Lernforschung und der Hochschuldidaktik. Innerhalb dieser einschlägigen Wissenschaften sind Kriterien guter Lehre nicht nur bekannt; sie werden dort auch weitgehend konsensual vertreten. Aber mangels Ausbildung aller Lehrenden auf professionellem Niveau ist der dortige Diskurs über das, was gute Lehre ausmacht, eher von Alltagstheorien bestimmt, die einer wissenschaftlichen Überprüfung nur partiell Stand

halten. Auch wenn das höchst ungern zur Kenntnis genommen wird: *Akademische Lehre befindet sich immer noch in einem vorwissenschaftlichen Stadium.* Dies zur Kenntnis zu nehmen und energisch zu ändern, stößt auf zahlreiche (interessenbezogene, subjektiv nachvollziehbare, andere Prioritäten setzende oder Folgekosten fürchtende) Widerstände. Die Entwicklung eines Konsenses über das, was Studium eigentlich ausmacht, und infolgedessen darüber, welche Aufgaben Lehrende im Prozess des individuellen, großen Teils selbst verantworteten Studiums junger, autonomer Erwachsener eigentlich haben und welche Gütekriterien für eine solche Lehrtätigkeit gelten, wäre eine wesentliche Voraussetzung für die Herausbildung der Kriterien, die eine akademische Profession im klassischen Sinne ausmachen.

3. Wünschenswerte Fragedimensionen: Befragung zum Kompetenzerwerb

Hat, und inwiefern hat die Veranstaltung zum Erwerb von Kompetenzen beigetragen? Das ist zwar ihr eigentlicher Zweck, aber so allgemein darf nicht gefragt werden. Denn: Was sind Kompetenzen - wissen das die Studierenden? Statt dessen muss der Erwerb konkreter Kompetenzen in den vier gängigen Gruppen der fachlichen, methodischen, sozialen und Selbstkompetenz (z.B. Selbstorganisationsfähigkeit) abgefragt werden. Das Ergebnis bleibt im Rahmen eines solchen Fragebogens immer eine Selbstbeobachtung/-einschätzung von Effekten. Daher gelten hier alle Vorbehalte gegenüber selbst beobachteten Lernprozessen, die schon ausgeführt wurden (vgl. Ziff. II, 1.3).

Andernfalls müssten andere Methoden zur Dokumentation eines Lernzuwachses gewählt werden. In den Antworten behauptet wird dann von den Studierenden ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Lernarrangement und dem Lernerfolg. Wie in allen diesen Fällen, erreichen die Antworten daher nicht mehr als den Rang von Plausibilitäten.

4. Lange versus kurze Fragebögen

Ist die Kürze eines Fragebogens ein Wert an sich? Wozu dienen die Ergebnisse?

Häufig werden verfügbare, erprobte Veranstaltungsfragebögen allein schon wegen ihrer Länge von wenig informierten Fachbereichen abgelehnt. Aber ist Kürze ein Wert an sich? Meist wird zur Begründung angeführt, die Beantwortung würde in der Veranstaltung „zu viel Zeit kosten“ oder die Studierenden seien von ihrer (geringen) Motivation her nicht bereit, längere Bögen konzentriert zu beantworten. Beides deutet auf eine Geringschätzung von Lehre und Veranstaltungsbeurteilungen hin. Denn die Bedeutung der Information rechtfertigt es allemal, für die Beantwortung des Fragebogens 20 Minuten der Veranstaltung in einem ganzen Semester - nein eben nicht zu „opfern“, sondern zur Verbesserung der Lehre vorzusehen. Die Lehrenden erhalten die Chance, Hinweise zur Lern-Optimierung ihrer Veranstaltung zu erhalten (also zum Kernzweck ihrer Lehre), und dies von der einzigen Gruppe, die diese Informationen zu ihren Lernbedürfnissen liefern kann. Diese Lernbedürfnisse aufgrund 13 Jahren Schule (und vielleicht schon einiger Semester Studium) zu kennen, macht die Expertise der

Studierenden in diesem Prozess aus. Dieser Art Expertise entsprechend ist auch der Fragebogen auszulegen.

Wenn die Studierenden darüber aufgeklärt worden sind, dass dieses die Form und der Augenblick sind, um ihre Lernbedürfnisse geltend zu machen und die Chance besteht, diese in die Überlegungen und die Veranstaltungsplanung der Lehrenden und des Fachbereichs eingehen zu lassen, wächst deren Bereitschaft zur Kooperation i.d.R. erheblich.

Über diese Ziele hinaus ist zur Länge des Fragebogens zu fragen, wozu er dienen soll: Offensichtlich zur Verbesserung der Eigenschaften der Veranstaltung, die Lernen unterstützt (das ist das Qualitätsmerkmal der Veranstaltung) und - abstrakter - zur Erhöhung der Lehrkompetenz. Ziel ist also ein optimierender Eingriff in Gestaltungsdetails der Veranstaltung. Werden aber nur allgemeine Urteile abgefragt und keine Gestaltungsdetails, weiß die Lehrperson nicht, wo Änderungen anzusetzen sind. Steht eine Frage „Ich habe hier viel gelernt“ allein, kann bei einer nur mittleren Zustimmung nicht bestimmt werden, wo Änderungen ansetzen sollten. Werden dagegen viele Gestaltungsdetails angefragt, kann an der Einschätzung von deren Lernförderung in der Folge direkt angesetzt werden. Es geht also darum, möglichst Kausalbeziehungen zwischen Veranstaltungsdetails und Lernerfolg (jedenfalls in der Einschätzung der Lerner) herstellen zu können. Dass es sich dabei um subjektive Wahrnehmungen handelt, die den objektiv ablaufenden Prozessen nicht in allen Fällen entsprechen müssen, ist eine systematische Schwäche, die nur zu Plausibilitätsschlüssen reicht und nur mit im Alltag nicht einsetzbarem Aufwand (Laborsituation, aufwändige Beobachtungs- und Dokumentationsformen) überwunden werden könnte. Aber auch schon diesen Standard an Prozesskontrolle zu erreichen, bedeutet für die Hochschule einen bedeutenden Schritt zur rationalen Entwicklung und Optimierung ihrer Wirklichkeit.

5. Einige Gestaltungsvarianten für Veranstaltungsfragebögen

5.1 Nur angenommene und tatsächliche Spezifika der Fächer und der Veranstaltungsformen

Der in vielen Beratungen am häufigsten genannte Satz von Seiten der Fachvertreter lautet: „In meinem Fach ist alles anders!“ In einer langen Beratungspraxis haben sich beim Autor Dialogrituale herausgebildet. Auf den vorstehenden Satz lautet dann die provozierende Antwort des Beraters: „In allen Fächern ist alles gleich!“ Dann wird hinzugefügt: „Und beide Seiten haben Recht.“ Die Fachvertreter denken von ihrer Fachkultur, den Inhalten, Lehrtraditionen usw. her. Hochschuldidaktik kommt vom Lernen und den Bedürfnissen der Lerner her. Von kognitiven Anforderungen der Informationsverarbeitung her ist die Anforderung an Studierende, einer Physik- oder Chemievorlesung in ihren Abstraktionen zu folgen, völlig vergleichbar mit der Anforderung, eine entsprechend abstrakte Darstellung in Linguistik, Volkswirtschaft oder Philosophie mit zu denken. Entsprechend ähnlich sind die Lernprobleme. Teilnehmer in Seminaren zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz, die aus unterschiedlichen Disziplinen kommen, gehen von fundamentalen Unterschieden aus und sind immer wieder erstaunt, wie sich die geschilderten Probleme in Lehre und

Lernen ähneln. In den Veranstaltungsformen gibt es natürlich Unterschiede in der Häufigkeit (Seminare in den Technik-, Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften) und der Art (z.B. Laborpraktika), und dafür müssen spezifische Lösungen (und Arten, deren Verlauf und Erfolg zu erheben) entwickelt werden.

5.2 Gemeinsamer Kern, der Mantel dann aus Spezifika

Die Zahl der Hochschulen nimmt zu, in denen - wegen der Kombination von summativen Evaluationszwecken des Fachbereichs bzw. der Hochschulleitung mit formativen Zwecken der einzelnen Lehrenden (und ebenfalls der Fachbereiche) - ein bestimmter Satz an Kernfragen für diese summativen Zwecke für alle Bögen vorgegeben wird. Diesem Kern können dann spezifische Fragen hinzugefügt werden. Eine Zwiebelform ist die Folge. Zu empfehlen wären um diesen Kern zwei Schalen: ein einheitlicher Fragensatz des Faches (Fachbereich, Abteilung, Institut) und ein Fragensatz, der vor allem auf die einzelne Veranstaltung gemünzt ist.

5.3 Frei formulierbare Ergänzungsfragen

Im IWBB-Fragebogen ist bereits im Formular die Möglichkeit vorgesehen, dass die individuellen Lehrenden einige (meistens drei) zusätzliche Fragen stellen können. Es handelt sich um Leerzeilen mit bereits eingedruckten Bewertungsskalen. Hier können (z.B. mit Studierenden zusammen) für die Veranstaltung besonders typische Merkmale abgefragt werden, die in den allgemeinen Fragen zu kurz kommen. Beim Markieren der Antworten auf der Skala muss nur die Reihenfolge der (z.B. mit einem Projektor den Studierenden präsentierten) Extrafragen eingehalten werden; die Fragen selbst müssen im Bogen nicht erscheinen, da vom Scanner nur die Antworten gelesen werden.

6. Fazit

Sollte dieser Artikel so verstanden worden sein, dass es genug Anlass gibt, von selbst gestrickten Fragebögen doch besser abzusehen, weil die Fehlermöglichkeiten erheblich höher sind als vorhergesehen und solche Befragungen nur

noch einen fragwürdigen Nutzen haben, hätte er ein wesentliches Ziel erreicht. Es lohnt für die Bedeutung und Güte der Ergebnisse, professionelle Hilfe beizuziehen, die das eingangs geforderte Profil einbringt: *Umfangreiche Feldkenntnis, Kenntnis über Lehr- und Lernbedürfnisse bzw. -prozesse (vertiefte didaktische Kenntnis) und methodische Kenntnisse der Fragebogenkonstruktion*. Die intime Kenntnis des betreffenden Faches bzw. seiner Fachkultur, Lehrtraditionen usw. wird durch Kooperation mit den Fachvertretern in den Entwicklungs- bzw. Abstimmungsprozess eingebracht.

Sollte der Artikel so ankommen, dass er als Gebrauchsanleitung zur Vermeidung von „Stockfehlern“ nun doch zum hausgemachten Fragebogen ermutigt, so hätte er zwar zu einer Qualitätserhöhung solcher Befragungen beigetragen, aber er kann die Akteure nicht vor weiteren Fehlern oder schlicht Missverständnissen des vorstehenden Textes bewahren. Insofern wäre dies nur ein partieller Erfolg.

Literaturverzeichnis

Webler, W.-D. (1983): Politikberatung durch Begleitforschung - Politische und forschungsmethodische Probleme am Beispiel der Juristenausbildung. In: Hellstern, G.-M./Wollmann, H. (Hg.): Experimentelle Politik - Reformstrohfeuer oder Lernstrategie? (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 27), Opladen.

Ders. (1991): Kriterien für gute akademische Lehre. In: Das Hochschulwesen Jg. 39/H. 6, S. 243-249.

Ders. (2004): Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. (Reihe Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen). Bielefeld.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler**, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslaw/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in.

Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler 2009:

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

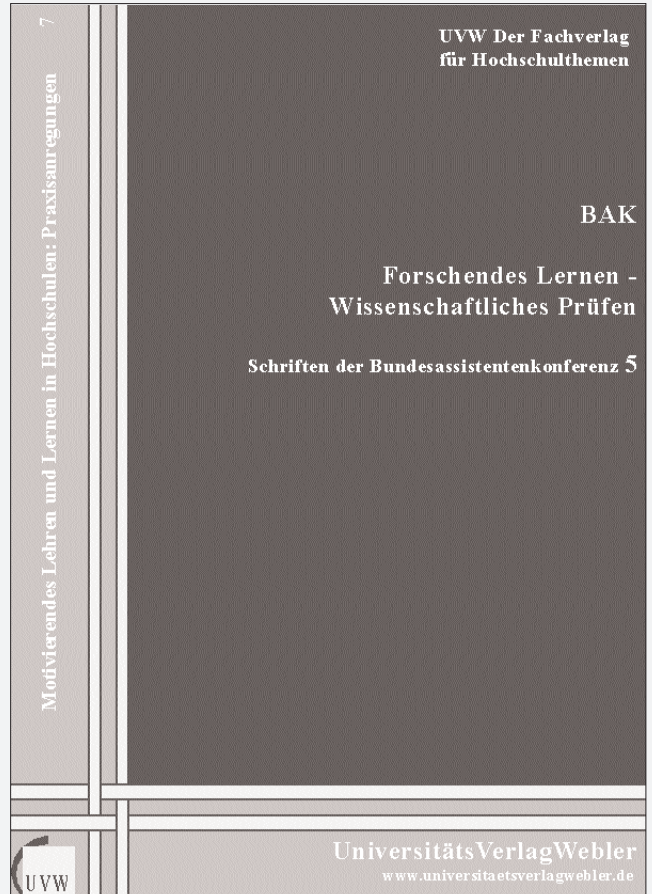
BAK

**Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5**

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



*ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
ca. 50 Seiten, 9.95 Euro*

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Wolfgang Beywl & Lars Balzer

Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur



Wolfgang Beywl



Lars Balzer

Wissenschaftliche Weiterbildung am Schnittpunkt zwischen Wissenschaft und Wirtschaft erfordert spezifische Evaluationskonzepte. Zur Orientierung insbesondere für intern Evaluierende wird ein zehnschrittiges Planungsschema vorgestellt, das Spielraum bietet für konkrete Anpassungen an das jeweilige Evaluationsvorhaben. Ausgangspunkt sind die Informationsinteressen der beteiligten Akteure, von woher Zwecke und Fragestellungen der Evaluation konkretisiert werden. Diese steuern alle weiteren Schritte, von der Festlegung der Bewertungskriterien über die Methodenwahl bis zur Erhebung sowie Auswertung der Daten und zur Ergebnisvermittlung. Nutzung der Ergebnisse und eine reflexive Bewertung der Evaluation selbst schließen den Zyklus und sichern den Aufbau einer lebendigen Evaluationskultur.

1. Problemstellung

Mit steigender Marktorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung sowie den Anforderungen aus Akkreditierung und Qualitätssicherung steigt der Bedarf an hochwertigen Evaluationsverfahren. Während für die Evaluation der grundständigen Hochschullehre ein empirisch gesicherter Fundus an methodischem und methodologischem Wissen über Evaluation existiert (vgl. z.B. Mittag et al. 2003; Rindermann 2001; Spiel 2001),¹ stehen Überlegungen zu den Besonderheiten von Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildung am Anfang. Hierbei zu berücksichtigen sind z.B. Charakteristika wie die Heterogenität des Kursangebotes (sowohl was den Inhalt, besonders aber auch was die Organisationsform wie Kurslänge, Organisation der Selbstlernzeit, etc. angeht), der hohe Stellenwert erwachsenengerechter Lernarrangements mit Fokus auf selbstgesteuertes Lernen in Form von begleitetem und unbegleitetem Selbststudium (was ebenso wie die Kompetenzorientierung nicht nur durch den Bologna-Prozess hineingetragen, sondern auch durch die Weiterbildungsteilnehmenden selbst und ihre Arbeitgebenden nachhaltig eingefordert wird) sowie damit zusammenhängend die Erwartung intensiver Transfervorbereitung und hoher berufspraktischer Verwendbarkeit erworbenen Wissens und Könnens.

In ihrer Scharnierstellung zwischen Wissenschaftssystem und Wirtschaftssystem - mit Arbeitsmärkten, Karriereschemata und Berufsverbänden - ist die wissenschaftliche Weiterbildung auch mit unterschiedlichen, teils schwer zu ver-

einbarenden Werten konfrontiert. Dies ist Ausgangs- und Bezugspunkt für Evaluation.

Evaluation wird hier verstanden als wissenschaftliche Dienstleistung, um wissenschaftliche Weiterbildung systematisch, transparent und auf qualitative und quantitative Daten gestützt zu beschreiben und nach ausgewiesenen Kriterien zu bewerten, so dass relevante Beteiligte den Evaluationsprozess und die erzeugten Ergebnisse nutzen können. Dabei werden Evaluationsverfahren so ausgewählt und kombiniert sowie die Evaluationsverantwortungen so zugewiesen, dass sowohl ressourcengerecht und kostengünstig als auch für die vorgesehenen Nutzungen geeignet und glaubwürdig evaluiert wird. Bei der Integration der Evaluationsfunktion in Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist auch zu beachten, dass viele Weiterbildungsinstitutionen in formale Prozesse der Qualitätssicherung involviert sind.

Ziel dieses Beitrages ist es, Grundlagen für die Entwicklung von auf wissenschaftliche Weiterbildung zugeschnittenen Evaluationskonzepten darzustellen, Voraussetzungen zu benennen und auf absehbare Schwierigkeiten hinzuweisen.

2. Wie evaluiert man wissenschaftliche Weiterbildung?

So wie jedes Weiterbildungsziel und jede Zielgruppe – streng genommen jede Kohorte eines Studiengangs – ein speziell angepasstes Curriculum erfordert, müssen Evaluationskonzepte jeweils auf die Weiterbildungseinrichtung und das Curriculum zugeschnitten werden.

Jede Evaluation findet in einem zu identifizierenden organisatorischen, kulturellen und politischen Umfeld statt, nimmt oft gegensätzliche Interessen und Wertpositionen auf und entwickelt daraus ein jeweils einzigartiges Vorgehen. Zu dessen Konkretisierung sind besonders ethische und rechtliche Grundsätze sowie Ressourcenfragen bedeutsam. Kosten für Evaluation sind in den Budgets der Weiterbildung einzuplanen. Wesentliche Position sind die Personalkosten (besonders, aber nicht nur bei interner Durchführung) und die Vorbereitung evtl. Peer-Evalua-

¹ So beziehen sich zahlreiche Anschauungsbeispiele aus den „Standards für Evaluation“ auf grundständige Studiengänge im tertiären Bildungsbereich (vgl. Widmer/Beywl 2006).

tionen (bei Zuzug externer Experten). Stellenbeschreibungen z.B. von Weiterbildungsverantwortlichen sollen deutlich machen, in welchem Umfang Steuerung und Umsetzung der Evaluation eingerechnet sind.

Um Evaluationen systematisch zu planen, haben sich in der Praxis sechs- bis zwölfstufige Schrittfolgen bewährt. Das hier vorgeschlagene Schema greift Erfahrungen auf, wie sie in Beywl (2007) und Balzer (2005) beschrieben worden sind, und konkretisiert diese für die wissenschaftliche Weiterbildung. Dabei werden Anhaltspunkte für konkrete Planungen gegeben, die aber nicht als rigides Strickmuster missverstanden werden sollen.

2.1 Definition des Evaluationsgegenstandes

Zu Beginn müssen der Evaluationsgegenstand und dessen Ziele bestimmt werden. Zu erstellen ist eine kurze, auch für Außenstehende nachvollziehbare Beschreibung des zu evaluierenden Weiterbildungsangebotes, auf Basis der und mit Verweis auf die Programmunterlagen. Relevante Informationen sind dabei:

- Name, Träger, Abschlusstyp,
- Zielgruppe und Ziele,
- Inhalte, fachwissenschaftliche Bezüge,
- Elemente (Präsenzveranstaltungen, begleitete und unbegleitete schriftliche Arbeiten, selbstgesteuertes Lernen, Prüfungen ...),
- Umfang (Dauer, Workload in ECTS-Punkten ...),
- Besonderes (Kooperationen, Wettbewerbsposition),
- „History“ (welche Veränderungen gab es z.B. bzgl. Zielen/Inhalten/Workload; welche Schwächen wurden wie ausgeräumt?),

Vorhandene organisatorische Daten ergänzen die Beschreibung, z.B.: Anzahl Teilnehmende, realisierte Teilnehmendenstunden/-tage, Anzahl und Art der Abschlüsse, Abbruchquoten und -gründe, Umsatzzahlen (Teilnahmegebühren und Drittmittel), etc.

2.2 Bestimmung der beteiligten Akteure

Eine Besonderheit der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Breite und Heterogenität der daran Beteiligten und Interessierten (Stakeholder). Es gilt, deren Werte und Interessen in Bezug auf das Weiterbildungsangebot und ihre Informationsinteressen in Bezug auf die Evaluation zu identifizieren. Neben den Weiterbildungsverantwortlichen und den Dozierenden sind dies z.B. die Leitungsebene des Trägers (evt. der Fakultät/der Hochschule), wissenschaftliche Beiräte oder Programmleitungen, wissenschaftliche und Fachverbände, Weiterbildungsteilnehmende, aktuelle und künftige Arbeitgebende der Absolvierenden). In einer Anlage sollten die relevanten Stakeholder, eventuell unter Namensnennung mit Funktionen, Beziehungen und Einflusspositionen aufgelistet werden. Bereits in dieser Phase sind auch die Adressaten der künftigen Evaluationsberichte festzulegen.

2.3 Bestimmung der Evaluationszwecke und Fragestellungen

Klar benannte und ranggeordnete Zwecke sind Fundament jeder Evaluationsplanung. In der dritten Auflage seines für die Evaluation so wichtigen Buches listet Patton (1997, S.

192) 58 Zwecke von Evaluationen auf. In der vierten Auflage (Patton 2008, S.300) sind es schon deren 79, und die Liste ist aus seiner Sicht noch keineswegs erschöpfend. Die häufigsten sind Optimierung, Rechenschaftslegung und Entscheidungsfindung.

Sorgfältig ausformulierte und spezifizierte Evaluationsfragestellungen bilden die zweite Grundessenz. Sie bringen die zuvor genannten Schritte 1 (Definition des Evaluationsgegenstandes) und 2 (Bestimmung der beteiligten Akteure und deren Informationsinteressen) so zusammen, dass daraus ein Untersuchungsplan entwickelt werden kann. Am Anfang mag es sinnvoll sein, einen möglichst umfassenden Pool von Fragestellungen zusammenzutragen, der im Dialog mit den wichtigen Stakeholdern auf die wichtigsten, im Zeit- und Finanzbudget bearbeitbaren Kernfragestellungen reduziert werden muss.

Klar orientierende, priorisierte Evaluationsfragestellungen sind unabdingbare Voraussetzung und Bezugspunkt für alle folgenden Schritte im Evaluationsprozess: Auswahl/Entwicklung der Instrumente, Auswertung und Interpretation der Daten, Schreiben des Berichtes usw.

Betrachtet man verschiedene Entwicklungsphasen wissenschaftlicher Weiterbildung, ergeben sich unterschiedliche Fragestellungs-Themen: Kommt es bei der ersten Realisierung einer Weiterbildung besonders auf Zufriedenheit und Lernförderung an, tritt bereits bei Abschluss der ersten Durchführung der Lernerfolg in den Vordergrund. Wenn in weiteren Durchführungen die organisatorisch-logistischen Rahmenbedingungen stabil und das didaktisch-curriculare Konzept gut ausgereift sind, kann auch der Transfererfolg und -nutzen sowie - differtia specifica - wissenschaftliche Güte systematisch evaluiert werden. Dabei muss jedes Thema zur richtigen Zeit angegangen werden, und nicht zu viele Themen gleichzeitig. Tabelle 1 zeigt dies im Überblick. Die aufgelisteten generischen Fragestellungen geben in Art einer Checkliste eine grobe Orientierung - für jedes Weiterbildungsprogramm sind spezifische Anpassungen erforderlich.

Die fünf Themenfelder verlangen sehr unterschiedliche methodische Zugänge, für die Zufriedenheit z.B. Einschätzungsskalen, für den Lernerfolg Tests und Simulationsaufgaben, für die wissenschaftliche Güte fachwissenschaftliche Expertisen. In jedem Falle folgt die Wahl der Methode grundsätzlich die der Fragestellung.

2.4 Festlegung der Bewertungskriterien

Wenn immer möglich sollten operationalisierte Erfolgskriterien in der Planungsphase und vor Beginn der Datenerhebung festgelegt werden.

In bestimmten Fällen ist dies absolut auf Basis von unabhängigen Referenzgrößen möglich, insbesondere nationalen und internationalen Standards zu professionellem Handeln im jeweiligen Praxisfeld, evtl. in Verbindung mit standardisierten Messinstrumenten. Systematisch entwickelte wissenschaftliche Weiterbildungen weisen idealerweise differenzierte (Lern-)Zielsysteme auf, die möglichst an fachlich breit verankerte Kompetenztaxonomien anschließen.

Gerade in der spezialisierten wissenschaftlichen Weiterbildung mangelt es an hinreichenden Operationalisierungen und es müssen relative, in Abhängigkeit vom Kontext gültige Maßstäbe formuliert werden. Vielfach wird es notwen-

Tabelle 1: Evaluationsfragestellungen im Lebenszyklus von Weiterbildungsangeboten

Thema im Lebenszyklus	Generische Fragestellungen
Zufriedenheit	Wie zufrieden sind die Teilnehmenden (und andere Kundengruppen) mit der Servicequalität und den Produkten? In welchem Masse entsprechen diese den fachlichen Dienstleistungsstandards?
Lernförderung	In welchem Masse unterstützen didaktische Konzeption und ihre Umsetzung in Lehr-/ Lernhandeln den fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzerwerb der Studierenden, insbesondere das an individualisierten Lernzielen ausgerichtete selbstgesteuerte Lernen? Sind die Ziele richtig gesetzt?
Lernerfolg	In welchem Masse erreichen die Teilnehmenden die für das Lernfeld der Weiterbildung gesetzten Ziele, zeigen im (geschützten) Rahmen des Lernarrangements, dass sie über das geforderte Wissen verfügen und entsprechend handeln können? ²
Transfererfolg/-nutzen	Wie gelingen Transfer des Wissens und Anwendung des Könnens in der aktuellen und künftigen Berufspraxis der Teilnehmenden? Welcher konkrete Nutzen entsteht? In welchem Masse können Transferhemmnisse im Studiengang antizipiert und bearbeitet werden? Welche bestehenden Transferchancen werden genutzt, welche bleiben ungenutzt?
wissenschaftliche Güte	Von welcher disziplinären und interdisziplinären Qualität sind die vermittelten theoretischen und methodischen Wissensbestände und die eingesetzten Texte und Medien bezogen auf den aktuellen wissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisstand? Werden aktuelle, wissenschaftlich anerkannte Lehrwerke, Forschungsberichte usw. angemessen einbezogen? Werden ausgeprägt wissenschaftliche Kompetenzen (methodisches Vorgehen, systematische Reflexion...) vermittelt? Werden wissenschaftliche Standards in den Qualifizierungsarbeiten eingehalten?

dig sein, Stakeholder nach ihren Bewertungsmaßstäben zu fragen und die anzulegenden Kriterien im Rahmen der Evaluationssteuerung auszuhandeln. Dies gilt z.B. für Anforderungen von Arbeitgebenden an dem zu erzielenden Transfernutzen am Arbeitsplatz oder die von gesellschaftlichen Gruppen formulierten Ansprüche in Bezug auf den Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung für die soziale, ökonomische, kulturelle und politische Entwicklung einer Region oder eines Landes.

Bewertungskriterien können - ebenfalls relativ - auch aus Evaluationsergebnissen voran gehender Weiterbildungsdurchführungen (Kohortenvergleich) oder ähnlicher/wettbewerbender Angebote entwickelt werden. Dabei ist immer zu prüfen, ob die Voraussetzungen für eine Übertragung gegeben sind.

Ein vielfach gewählter, sowohl pragmatischer wie glaubwürdiger Weg besteht darin, Angehörige des jeweiligen Fachgebietes heranzuziehen, um die Kriterien zu formulieren und den Wert der Weiterbildung daran zu messen.

Eine Notlösung besteht bei Fehlen vorgängiger Bewertungskriterien darin, dass Evaluationsverantwortliche in einer moderierten Sitzung mit wichtigen Stakeholdern vor der Ergebnispräsentation Erfolgskriterien festlegen. Dies ist z.B. bezüglich akzeptabler oder optimaler Zielerreichungsgrade möglich und sinnvoll.

Keinesfalls dürfen Bewertungskriterien ad hoc, rein intuitiv,

methodisch unkontrolliert oder nicht nachvollziehbar festgelegt werden.

2.5 Auswahl von Methoden und Untersuchungsdesigns

Kennzeichnend für Evaluation ist die Vielfalt möglicher Methoden, Instrumente und Untersuchungsdesigns. Oft sind - gerade bei knappen Ressourcen und umstrittenen Bewertungsmaßstäben - multimethodische und multiperspektivische Zugänge angemessen. Dabei werden die Instrumente so ausführlich wie unbedingt nötig und gleichzeitig so knapp wie möglich gehalten: Dies trägt zur Kostenwirksamkeit der Evaluation bei und fördert hohe Ausschöpfungsquoten von Auswahlmengen sowie die Entwicklung einer Evaluationskultur.

Eine A-Priori-Festlegung auf eine Methode oder gar ein bestimmtes Instrument (etwa ein standardisiertes LieblingsTestinventar) ist nicht zulässig. Gleiches gilt für ad-hoc entwickelte Instrumente (etwa das Zusammenfügen von ‚interessanten‘ Items aus einem Itempool), die nicht aus Zweck und Fragestellungen abgeleitet sind.

Am Beginn steht ein Evaluationsplan, welcher die verschiedenen Untersuchungsaktivitäten, die Mengen

sowie Zeiten konkretisiert. Dieser Plan wird fortlaufend überprüft, evtl. angepasst und fortgeschrieben.

Für jede Fragestellung sind jeweils passende Methoden zu wählen (die wichtigsten sind Inhaltsanalyse, Beobachtung oder Befragung). Es ist der Grad der gewünschten Offenheit/Geschlossenheit des Instruments festzulegen und schließlich ist das Instrument auszuwählen/anzupassen/neu zu entwickeln.

Vor dem Einsatz primärer Erhebungsinstrumente ist zu prüfen, ob/in welchem Ausmaß die erforderlichen Daten vorhanden sind, z.B. in den Dokumenten und Aufzeichnungen zur Weiterbildung (Teilnahmelisten, E-Mail-Korrespondenz mit Teilnehmenden, schriftliche Studienarbeiten usw.). Wichtige Voraussetzung dafür ist, dass solche Dokumente systematisch abgelegt, aktualisiert und für Inhaltsanalysen zugänglich sind. Vor dem Einsatz von neu entwickelten Instrumenten sind diese einem Pretest zu unterziehen. Bei allen Teilschritten ist sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz unverzichtbar.

² Selbsteinschätzungen und Leistungskontrollen wie Prüfungen oder schriftliche Arbeiten, insbesondere Abschlussarbeiten, bieten hierfür wichtige Datenquellen, die durch geeignete Verfahren der Kompetenzmessung zu ergänzen sind. Während dies für die individuelle Bewertung der Lernenden hinreichen mag, ist es darüber hinaus gehend erforderlich, diese Daten mit weiteren, mittels zusätzlicher Erhebungsinstrumente gewonnenen Daten zusammenzuführen, um den Beitrag des Studiengangs (als Gesamt von Lehr- und Studieraktivitäten) bewerten zu können.

Auch mit standardisierten Instrumenten bearbeitete Fragestellungen sollten gelegentlich ergänzt durch andere Methoden/Instrumente untersucht werden, denn wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickeln sich dynamische in schnell veränderlichen Kontexten. Deswegen sind Instrumente zyklisch zu revidieren. Es ist je zu prüfen, ob der damit eingeschränkte Vergleich von zeitlich aufeinander folgenden Weiterbildungsdurchführungen akzeptabel ist. Für detaillierte Darstellungen sei auf methodische Standardwerke verwiesen (z.B. Bortz/Döring 2006; Flick 2006; Konrad 2007; Kuckartz et al. 2007; Mummendey 2003; Weiss 1998).

2.6 Durchführung der Erhebungen

Sorgfältig geplant beginnt die empirische Phase der Evaluation. Dabei ist die logistische und technische Seite ebenso zu beachten wie der Umgang mit Störungen und Konflikten. Evaluation wird nicht unter Laborbedingungen durchgeführt, sondern ist angewandte Sozialwissenschaft im dynamischen Lern- und Arbeitsfeld. Gleichzeitig flexibel auf die Impulse des Feldes zu reagieren („Responsivität“) und wissenschaftlich systematisch zu verfahren stellt eine besondere Herausforderung dar, ebenso wie sorgfältig zu planen und auf unplanbares professionell zu reagieren. Erhebungen und Auswertungen sind zeit und arbeitsintensiv. Da sie parallel zu strategischen und operativen Aufgaben der Weiterbildung erfolgen, muss strikt auf Verträglichkeit mit den komplexen Lehr-, Studier-, Dienstleistungs- und Managementprozessen geachtet werden. Ressourcen können dadurch geschont werden, dass Erhebungen direkt in das Unterrichtsgeschehen integriert werden, z.B. durch die Nutzung von Leistungsmessungen als Standortbestimmung für das Programm; die Durchführung von Beobachtungen (auch durch Studierende) während der Kurszeit oder im Rahmen von Praxiserprobungen. Wie an vielen anderen Stellen des Evaluationsprozesses gilt es auch hier abzuwägen, etwa da die Gültigkeit der Daten bedroht sein könnte - je nach Evaluationszweck fällt eine solche Abwägung anders aus.

Die Dateneingabe soll auf der Basis von Codeplänen für quantitative bzw. von Eingabe-Richtlinien für qualitative Daten durch geübte Fachkräfte erfolgen. Die Erfassung und Speicherung von Daten erfolgt elektronisch in Standard-Dateiformaten. Vor der Datenauswertung ist eine genaue Datenprüfung vorzunehmen: Sind die Datensätze den richtigen Erhebungseinheiten zugeordnet? Sind Doppelerhebungen ausgeschlossen? Sind alle angefallenen Datensätze in der Datendatei enthalten? Sind die Daten gemäß Codeplan eingegeben? Sind die Dateneingaben korrekt? Gibt es offensichtlich oder durch Kreuztabellierung/Quotenberechnung identifizierbare ungültige Einzeldaten?

2.7 Auswertung und Interpretation der Daten

Die erhobenen Daten müssen verdichtet, überschaubar - evtl. grafisch unterstützt - dargestellt, verbal zusammengefasst und in Bezug zu den Fragestellungen in deutende, erklärende, Sinn herstellende Zusammenhänge gestellt werden. Schließlich sind die Evaluierenden gefordert, Schlussfolgerungen zu ziehen und Bewertungen auf Grundlage der Bewertungskriterien entweder selbst oder gemeinsam mit Stakeholdern vorzunehmen.

Für diesen sehr anspruchsvollen Schritt gibt es - was die Auswertung quantitativer Daten betrifft - zahlreiche einschlägige Literatur (z.B. Backhaus et al. 2003; Diehl/Arbinger 2001; Stevens 2002). Inzwischen liegen auch für die Auswertung qualitativer Daten Standardwerke vor (Kelle/Kluge 1999; Kuckartz et al. 2007; Mayring 2007). Die Auswertung selbst erfolgt mit Software, von Office-Anwendungen bis hin zu einschlägiger Spezialsoftware. Bei letzteren können Auswertungsprozeduren protokolliert werden, so dass sie intersubjektiv nachvollziehbar werden. Für die im engeren Sinne evaluativen Teilschritte - von der Interpretation bis zur Bewertung - ist die Literatur rar. Eine Ausnahme stellt das Buch von Davidson (2005) dar, welches die umfangreichen verstreuten Arbeiten von Michael Scriven zum Thema „Bewerten in der Evaluation“ methodologisch aufbereitet, sowie das Kapitel 5 in Beywl et. al. (2007).

2.8 Rückmeldung, Berichterlegung und Ergebnisvermittlung

Für das Commitment gegenüber der Evaluation ist entscheidend, dass die Ergebnisse, in die Datengebende (Teilnehmende, Vorgesetzte, Dozierende ...) Zeit und Energie investiert haben, schnell rückgemeldet werden. Dankschreiben und andere Rückkoppelungen vermitteln ihnen Wertschätzung - der Beginn jeder Evaluationskultur in der Weiterbildung.

Bei aufeinander folgenden Kursen mit denselben Teilnehmenden sollen Ergebnisse und aus der Evaluation abgeleitete Maßnahmen je beim Folgekurs vorgestellt werden: Aus einer für Beschwerden empfängliche Haltung können zukunftsgerichtete Stellungnahmen formuliert werden.

Schriftliche Berichte enthalten eine knappe Programmbeschreibung (besonders: entsprachen die Aktivitäten dem, was ursprünglich geplant war?), Angaben zur Anlage und Methodik der Evaluation, zur Datenbasis (Stichprobenbeschreibung), und haben ihren Schwerpunkt bei den inhaltlichen Ergebnissen, Schlussfolgerungen und Bewertungen. Frühzeitig ist zu klären, auf welche Weise und wie öffentlich Berichte verbreitet werden sollen.

In Bezug auf den Evaluationszweck können formative und summative Berichte unterschieden werden.

Formativ sind Kurzberichte an Dozierende. Einzelne Dozierende erhalten diese bezogen auf ihren Unterricht zusammen mit Anregungen und Vorschlägen, evtl. verbunden mit einem mündlichen Rückmeldegespräch. Das Dozierendenkollegium erhält einen zusammenfassenden Bericht, der sie über die zentralen Stärken und Verbesserungsnotwendigkeiten - in der Regel für die nächste Durchführung der Weiterbildung - informiert. Formative Zwischen- und Abschlussberichte richten sich an die Weiterbildungsleitung oder an wissenschaftliche Beiräte, damit sich diese ein Bild von der erreichten Güte und Tauglichkeit der Weiterbildung machen können, evtl. Verbesserungen vorschlagen oder Entwicklungsaufträge vergeben. Solche formativen Berichte machen über einen längeren Zeitraum und bei Personalwechsel nachvollziehbar, auf welcher Datenbasis bestimmte Veränderungen bzw. Optimierungen der Weiterbildung vorgenommen wurden.

Hauptsächlich summativ ausgerichtete Berichte sind Abschlussberichte, mit denen sich z.B. Entscheidungsträger oder Geldgebende ein eigenes Bild von der erreichten

Güte und Tauglichkeit der Weiterbildung machen und evtl. gezielte Nachfragen stellen/Anregungen geben können. Summativ ausgerichtete Berichte ziehen über relevante Bewertungsdimensionen Bilanz und sind Grundlage für zusammenfassende Beurteilungen, die Einzelpersonen, Gruppen, Gremien oder Organisationen vornehmen. Diese Berichte können von Internen vorbereitet und in begrenztem Maße allein verantwortet werden. Oft ist es erforderlich, dass unabhängige Externe, z.B. Peers oder Fremdevaluatorinnen/Fremdevaluatoren, an der Berichterstellung mitwirken oder sie allein verantworten.

Bei der Gestaltung von Berichten ist auf die Nutzungsbedingungen bei den jeweiligen Adressatengruppen zu achten (vgl. Torres et al. 2005). Dabei ist zu klären, wann sie wie umfangreiche und wie aufbereitete Berichte lesen können, ob diese durch Präsentationen unterstützt oder ersetzt werden und/oder durch andere Medien begleitet werden sollen. Je nach Grad des Commitments stellen die Adressatinnen und Adressaten mehr oder weniger Zeit für die Informationsaufnahme bereit, erwarten Kurzfassungen und andere Hilfsmittel, um den Inhalt der Berichte schnell erschließen zu können. Kurze und auf das Relevante fokussierte Berichte lassen sich am sichersten dadurch erreichen, dass bereits der Umfang der Datenerhebungen darauf angepasst wurde, d.h. dass sich die Instrumente und Erhebungen strikt an primären Zwecksetzungen, Fragestellungen und Bewertungskriterien der Evaluation orientieren. Ein Bericht für Entscheidungsträger muss, jeder mit einer anderen Zielgruppe sollte eine Management Summary im Umfang von meist einer Seite enthalten. Jeder Bericht soll einen Abstract von ca. 10 Zeilen enthalten.

Bei allen Rückmeldungen und Berichten sind die Erfordernisse des Datenschutzes und die Rechte von Personen zu beachten. Im Kontext der Erwachsenenbildung ist dies unabdingbar für gelingende, effektive und effiziente Studienprozesse.

2.9 Nutzung der Ergebnisse

Evaluation ist aufwändig, fordert Ressourcen und ist nur dann vertretbar, wenn sie nachweislich genutzt wird. Es reicht nicht, Evaluation auf Nutzung anzulegen, sondern diese muss auch dokumentiert werden (Patton 1997).

Es kann in Tabellen festgehalten werden, wie häufig Berichte an welche Adressatinnen und Adressaten versendet wurden und wie oft sie von der internen Lernplattform oder aus dem Internet heruntergeladen wurden. Protokolle von Programmleitungen machen nachvollziehbar, wann Berichte verteilt und diskutiert wurden.

Berichte zu Weiterbildungsangeboten oder andere Dokumente sollen Hinweise auf Evaluationen und aus diesen abgeleiteten Maßnahmen enthalten.

In mehrjährigen Abständen ist es wünschenswert, eine Evaluationssynthese quer über alle Weiterbildungsmaßnahmen zu erstellen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeitet und Trends identifiziert.

2.10 Bewertung der Evaluation

Zum Abschluss einer Evaluation sollte die getane Arbeit bewertet und Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Evaluationsprojekte bestimmt werden. Für Stufflebeam gehört eine solche Meta-Evaluation zu jeder guten Evaluation

dazu: „Good evaluation requires that evaluation efforts themselves be evaluated“ (Stufflebeam 1974, S. 3).

Bei Evaluationen, die überwiegend Inhouse erfolgen und aus den knappen Bordmitteln der wissenschaftlichen Weiterbildung finanziert werden, wird sich diese selbstkritische Betrachtung evtl. auf eine protokollierte Abschlussbesprechung beschränken. Wenn Evaluierende ihre Arbeit in Frage stellen und kritisch überprüfen wird dies ihre Glaubwürdigkeit erhöhen und einen Beitrag zur Stärkung von Evaluationskultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten.

3. Zusammenfassender Ausblick

Wie die wissenschaftliche Weiterbildung steht auch die Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen hohen disziplinären Güteanforderungen und den Erfordernissen der alltäglichen Praxis: Einerseits sollen Evaluationen möglichst genau sein, wissenschaftliche methodische Standards einhalten, den aktuellen Erkenntnisstand der Weiterbildungsforschung aufnehmen, hinreichend komplexe theoretische Modellierungen leisten uvm. Andererseits sollen sie das Budget wenig belasten, möglichst unmittelbaren Nutzen für die Weiterbildung abwerfen, die Lehr- und Studierprozesse nicht stören, weder schönfärben noch destruktiv wirken.

Evaluation hat sich seit gut 30 Jahren als Ansatz eigener Art, der sowohl „Kunst und Wissenschaft“ ist, und der damit ein spezifisches Kompetenzprofil (Scriven 1999) erfordert, etabliert. Dies schließt insbesondere methodische und didaktische Kompetenzen der Sozial- und Erziehungswissenschaften ein. Diese werden - wie aus in Entwicklung begriffenen Kompetenztaxonomien zur Evaluation hervorgeht (vgl. Beywl 2006) - ergänzt um spezifisch für systematisches Bewerten erforderliche kognitive wie emotionale Fähigkeiten. Evaluation auf hohem professionellem Niveau setzt somit selbst eine gute wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung voraus.

Evaluationskompetenz im skizzierten Sinne ist - zumal im deutschen Bildungswesen - kaum systematisch ausgebildet. Dieser auf praktische Hilfestellung gerichtete Beitrag soll ermutigen, sich auf den Weg zu machen, Evaluationen mit Umsicht und Augenmaß zu planen und sie mit Nutzen für die wissenschaftliche Weiterbildung durchzuführen.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin.
- Balzer, L. (2005): *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? - Eine empirische Studie und ein integrierender theoretischer Ansatz zum Evaluationsprozess*. Landau.
- Beywl, W. (2006): *Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatoren im Vergleich*. In: Sanders, J. R. et al. (Hg.): *Handbuch der Evaluationsstandards die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Wiesbaden, S. 313-335.
- Beywl, W./Kehr, J./Mäder, S./Niestroj, M. (2007): *Evaluation Schritt für Schritt*. Münster.
- Beywl, W./unter Mitarbeit von Fischer, A./Senn, P. (2007): *KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen*. Bern.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin.
- Davidson, J. E. (2005): *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Thousand Oaks.

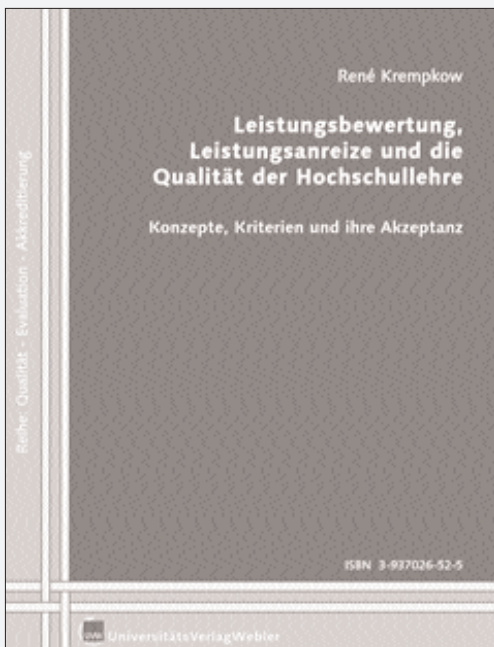
- Diehl, J. M./Arbinger, R. (2001): Einführung in die Inferenzstatistik. Eschborn.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzungen. Reinbek.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Konrad, K. (2007): Mündliche und schriftliche Befragung. Landau.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Basel.
- Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen - Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster.
- Mummendey, H. D. (2003): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen.
- Patton, M. Q. (1997): Utilization-focused evaluation: The New Century Text. Thousand Oaks.
- Patton, M. Q. (2008): Utilizationfocused evaluation. Thousand Oaks.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts. Landau.
- Scriven, M. (1999): The Nature of Evaluation. Part II: Training. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f1/5b.pdf, (Stand: 27.10.2008).
- Spiel, C. (2001): Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster.
- Stevens, J. P. (2002): Applied multivariate statistics for the social sciences. Mahwah.
- Stufflebeam, D. L. (1974): Meta-Evaluation - The Evaluation Center, Western Michigan University (Occasional Paper Series No. 3). <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops03.pdf>, (Stand: 27.10.2008).
- Torres, R. T./Preskill, H. S./Piontek, M. E. (2005): Evaluation Strategies for Communicating and Reporting: Enhancing Learning in Organizations. Thousand Oaks.
- Weiss, C. H. (1998): Evaluation - methods for studying programs and policies. Upper Saddle River.
- Widmer, T./Beywl, W. (2006): Die Übertragbarkeit der Evaluationsstandards auf unterschiedliche Anwendungsfelder. In: Sanders, J. R. et al. (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden, S. 247-261.

■ Dr. Wolfgang Beywl, Studienleiter Universitäre Weiterbildungsstudiengänge Evaluation, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Universität Bern, E-Mail: wolfgang.beywl@kwb.unibe.ch

■ Dr. Lars Balzer, Forschungsverantwortlicher Evaluation, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), E-Mail: evaluation@lars-balzer.info

René Krempkow

Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesterturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Erscheinen begriffen:

Bundesassistentenkonferenz (Hg.): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz (Neuauf. v. 1969), 75 S. UniversitätsVerlag-Webler: Bielefeld 2009. ISBN 3-937026-55-X, 9.95 Euro.

U. Walkenhorst, A. Nauerth, I. Bergmann-Tyacke & K. Marzinzik (Hg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich, (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 235 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2009, ISBN 3-937026-61-4, 29.70 Euro.

Erschienen 2008:

A. Adams & A. Keller (Hg.): Vom Studentenberg zum Schuldenberg? Perspektiven der Hochschul- und Studienfinanzierung. (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung 113), 233 S., W.Bertelsmann: Bielefeld 2008. ISBN 3-7639-3651-9, 29.90 Euro.

D. Baume: Ein Referenzrahmen für Hochschullehre. 20 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-53-3, 3.00 Euro.

R. Bloch, A. Keller, A. Lottmann & C. Würmann (Hg.): Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative. (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung 114), 117 S., W.Bertelsmann: Bielefeld 2008. ISBN 3-7639-3661-8, 19.90 Euro.

F. Gützkow & G. Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 216 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-58-4, 27.90 Euro.

B. M. Kehm (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf), 490 S., Campus: Frankfurt a.M. 2008, ISBN 3-593-38748-8, 39.90 Euro.

K. Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen. (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen 6), 61 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-54-1, 9.95 Euro.

A. Schavan (Hg.): Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung. (Edition der Körber-Stiftung), 208 S., Hamburg 2008, ISBN 3-89684-124-7, 16.00 Euro.

H. Schuler & B. Hell (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. 224 S., Hogrefe: Göttingen 2008, ISBN 3-8017-2103-9, 29.95 Euro.

B. Schwarze u.a. (Hg.): Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und Informatik. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 216 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-58-4, 29.80 Euro.

Stiftung Mercator & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselqualifikationen plus. Ein Wettbewerb zur Förderung von Exzellenz in der akademischen Lehre. 102 S., Essen 2008.

P. Viebahn: Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differenzielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen 8), 212 S., UniversitätsVerlag-Webler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-57-6, 29.80 Euro.

W.-D. Webler: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland - ein historisches Beispiel. (Beruf: Hochschullehrer/in - Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen 2), 30 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-56-8, 9.95 Euro.

C. Wetzel: Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf. Eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberatern. 303 S., Waxmann: Münster 2008, ISBN 3-8309-1815-8, 29.92 Euro.

F. Ziegele: Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 8), 144 S., Waxmann: Münster 2008, ISBN 3-8309-1801-1, 24.90 Euro.

Erschienen 2006/2007:

J. Allmendinger (Hg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. (Edition der Körber-Stiftung), 208 S., Hamburg 2006. ISBN 10: 3-89684-122-X, 14.00 Euro.

E. Brandt: Rationeller schreiben lernen. Hilfestellung zur Anfertigung wissenschaftlicher (Abschluss-)Arbeiten. 131 S., 2. Auflage, Nomos: Baden-Baden 2006, ISBN 3-8329-1908-2, 9.90 Euro.

A. Dudeck & B. Jansen-Schulz (Hg.): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis) 175 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-42-8, 23.00 Euro.

V. Epping & S. Lenz: Bachelor und Master in der beruflichen Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung der Bezeichnungen Bachelor und Master im nicht-akademischen Bereich. (Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht 4), 119 S., Nomos: Baden-Baden 2007, ISBN 3-8329-2941-1, 24.00 Euro.

B. Griese (Hg.): Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 11), 105 S., Mainz 2007, ISBN 3-531148-87-7, 22.90 Euro.

F. Gützkow & G. Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 181 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-50-9, 24.80 Euro.

F. Hamburger, S. Hradil & U. Schmidt (Hg.): Steuerungswissen im Bildungssystem. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 10), 152 S., Mainz 2006.

M. Hubrath, F. Jantzen & M. Mehrtens (Hg.): Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven. (Reihe Hochschulmanagement), 150 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-44-4, 19.80 Euro.

V. Jahr: Innovation und Macht in der Organisation Hochschule. Die Etablierung des ökologischen Paradigmas am Fachbereich Agrarwissenschaften der Universität Kassel aus organisationstheoretischer Sicht. 266 S., kassel university press: Kassel 2007. ISBN 3-89958-322-9, 39.00 Euro.

K. Janson, H. Schomburg & U. Teichler: Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Waxmann: Münster 2007, ISBN 3-8309-1788-5, 19.90 Euro.

H. Knauf: Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. 3. Auflage. (Motivierendes Lehren und Lernen - Praxisanregungen), 159 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2007. ISBN 3-937026-34-7, 22.80 Euro.

R. Krempkow: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. (Qualität - Evaluation - Akkreditierung 2), 297 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2007. ISBN 3-937026-52-5, 39.00 Euro.

P. Maassen & J. P. Olsen (Ed.): University Dynamics and European Integration. (Higher Education Dynamics 19), 243 pp., Springer: Dordrecht 2007, ISBN 1-4020-5970-4, 110.99 Euro.

G. Michelsen & S. Märkt (Hg.): Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit - Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 152 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-46-0, 19.80 Euro.

R. Münch: Die akademische Elite. (Edition suhrkamp 2510), 475 S., Frankfurt a. M. 2007, ISBN 3-518-12510-6, 15.00 Euro.

J. Nida-Rümelin (Hg.): Wunschmaschine Wissenschaft. Von der Lust und dem Nutzen des Forschens. Standpunkte junger Forschung. (Edition der Körber-Stiftung), 284 S., Hamburg 2006, ISBN 3-89684-123-8, 14.00 Euro.

C. Reinhardt, R. Kerbst & M. Dorando: Coaching und Beratung an Hochschulen. (Reihe Hochschulmanagement), 144 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-28-2, 19.80 Euro.

S. Schubert-Henning: Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren. (Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf 1), 113 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2007. ISBN 3-937026-51-7, 14.60 Euro.

W. Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze. 126 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-43-6, 14.90 Euro.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“

Die Anzeigenpreise:
auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige:
JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler,
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude),
33613 Bielefeld,
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2008
Förderung des
Forschungs-Nachwuchses

Forschungsgespräche

Gespräch mit Alfred Pühler über die
Förderung des wissenschaftlichen
Nachwuchses, insbesondere in den
Naturwissenschaften

Dokumentation

Mustervereinbarung zur Betreuung
von Doktorandinnen und Doktoran-
den des Fachbereiches Sozialwissen-
schaften der Universität Bremen

Forschungsentwicklung/-politik

Lutz Bornmann
Fehlverhalten in der Wissenschaft -
eine wissenschaftssoziologische
Ursachenanalyse

Forschung über Forschung

Tobias Semmet
Fünf Jahre Forschergruppe „Governan-
ce der Forschung“ Governance und
Performanz im reformierten For-
schungssystem – eine Zwischenbilanz
Teil 2

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2008
Verbesserung von
Einzelveranstaltungen

Hochschulforschung

Adi Winteler & Peter Forster
Lern-Engagement der Studierenden
Indikator für die Qualität und Effekti-
vität von Lehre und Studium

Hochschulentwicklung

Elena Wilhelm & Luzia Truniger
Forschungs- und theoriebasierte
Studiengangentwicklung

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Tobias Zimmermann, Daniel Hurtado,
Mirjam Berther & Felix Winter
Dialog mit 200 Studierenden – geht
das? Blended Learning in einer Vorle-
sung mit hoher Teilnehmerzahl

Susan Müller & Thierry Volery
Fallstudien schreibt man nicht
am grünen Tisch

Rezension

Antonia Scholkmann, Bianca Roters,
Judith Ricken & Mark Höcker (Hg.):
Hochschulforschung und Hochschul-
management im Dialog.
Zur Praxisrelevanz empirischer
Forschung über die Hochschule
(Aylâ Neusel)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2008
Diversifizierung der Leistungsprozesse
an Hochschulen:
Weiterbildung, Beitragserhebung,
Wissensmanagement

Wissenschaftliche Weiterbildung

Michaela Knust & Anke Hanft
Wissenschaftliche Weiterbildung als
integrales Handlungsfeld der Hoch-
schulen?!

Christiane Mück
MBA-Programme:
Wettbewerbsfähig und profilkonform?

Studienbeiträge

Alexander Dilger
Studienbeiträge als neue Manage-
mentaufgabe öffentlicher Hochschulen
in NRW

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Benjamin Ditzel & Daniela Ebner
Wissensmanagement-Assessment: Am
Beispiel eines wirtschaftswissenschaft-
lichen Lehrstuhls

Die Zeitschriften

„Das Hochschulwesen“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“

sind in Norwegen akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschriften, in der die Autoren Punkte sammeln können.

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2008
Nachwuchsförderung
und ihre Hindernisse

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Referentenverträge in der Aus- und Weiterbildung - insbesondere mit Hochschulen als Vertragspartnern

Martin Mehrtens
Führungskräfteentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung

Katharina Dräger & Dagmar Engfer Suter
FokusLaufbahn - Nachwuchsförderung und Gleichstellung an der Universität Zürich

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anika Merschhemke & Stefanie Richter
Der „English Conversation Table“ – ein Angebot an der Universität Duisburg-Essen zur Förderung des fachübergreifenden Austauschs im Englischen

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben
Spiele für Seminar und Übung
Folge 7

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2008
Psychologische Studienberatung unter veränderten Studienbedingungen

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann
Wunschmaschine Internet - Warum einige Studierende davon abhängig werden

Peter Figge
Förderung persönlicher Studienkompetenz - Evaluation von studienunterstützenden Seminaren

Gerhart Rott
Psychologische Aspekte des studierendenzentrierten Ansatzes

Michael Weegen
Studienerfolgsquoten von Hochschulen: Ein geeigneter Indikator für die Hochschul- und Studienwahl?

Interview

Wie sieht die Psychologische Beratung an einer Elite-Universität aus?
Ein Interview mit Frank Haber, dem Psychological Counselor an der Jacobs-Universität in Bremen



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

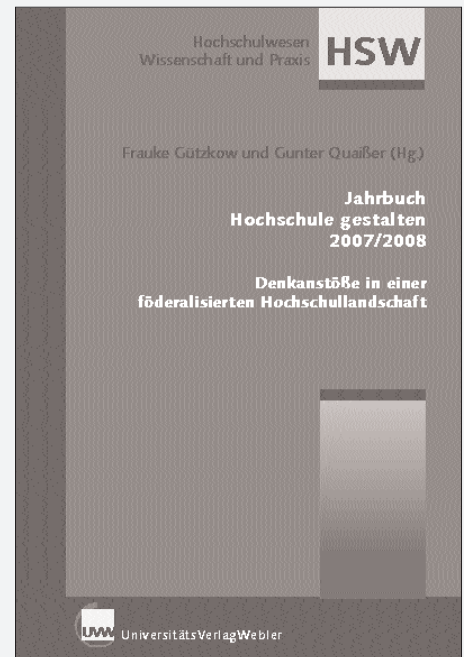
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Döbischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008,
216 S., 27.90 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.): Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis