

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Wirkungsorientierte Evaluation und Partizipation als Kennzeichen einer neuen Qualitätskultur

- Impact Analysis of External Quality Assurance
of Higher Education Institutions
Elements of a General Methodology
- Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium
 - Partizipation – dabei sein ist nicht alles!?
Das QM-System der TU München
als selbsttragendes Modell der Qualitätsentwicklung
 - Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen
der überarbeiteten institutionellen Evaluation
an der Universität Duisburg-Essen
- Studierende als Partner – auch in Sachen Evaluation?!?!

1
2012

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

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

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn

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

René Krempkow, Dr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn

Sandra Mittag, Dr., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Philipp Pohlenz, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

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

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

Lothar Zechlin, Dr., ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Professor für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten 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, Abonnentenverwaltung:

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: UVW, info@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.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 21.02.2011

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

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

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail 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.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Theodor Leiber
Impact Analysis of External Quality Assurance
of Higher Education Institutions
Elements of a General Methodology

2

Anette Köster

Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen der
überarbeiteten institutionellen Evaluation an der
Universität Duisburg-Essen

19

Kathrin Schneider

Studierende als Partner –
auch in Sachen Evaluation?!?!

24

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz & Frank Niedermeier
Wirkungsorientierte Evaluation
von Lehre und Studium

9

Kathrin Dressel & Simone Gruber
Partizipation – dabei sein ist nicht alles!
Das QM-System der TU München als selbsttragendes
Modell der Qualitätsentwicklung

14

Meldungen

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

**Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre**

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.

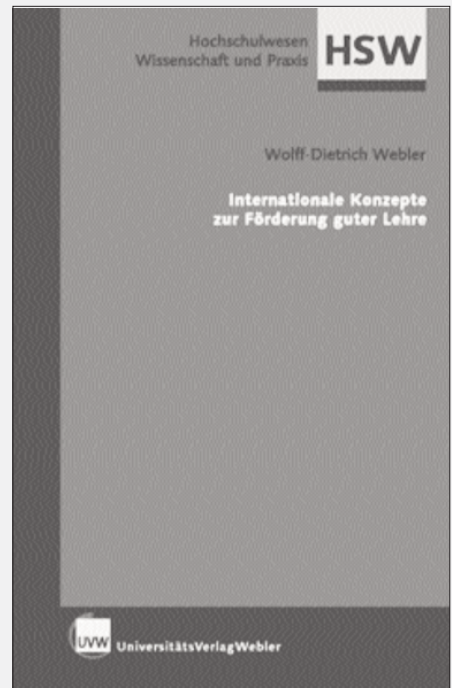
Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

- A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und
B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

1. Wenn bestimmte Leistungen erwartet werden, müssen dementsprechende Ressourcen und Institutionalisierungsformen bereit gestellt werden; diese Zusammenhänge werden dargestellt.
2. Wenn der Umfang bereitgestellter Ressourcen bereits festliegt – wieviele und welche Leistungen können dann realistisch von dieser Institutionalisierung erwartet werden? Dies kann durch eine Sachlage tatsächlich erzwungen sein (unüberwindliche Priorisierungen usw.); manchmal kann es sich aber auch um Alibimaßnahmen handeln (symbolische Politik). Dann soll dieser Zugang Alibi-Einrichtungen erschweren, die dann häufig mit unrealistischen Erwartungen überhäuft werden. Kann die Einrichtung (was absehbar war) dem nicht nachkommen, wird dies nicht selten gegen die Hochschuldidaktik als solche verwendet.

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.

Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.



ISBN 3-937026-73-8 , Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Birgit Schädlich:
Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch
Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten**



ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.

Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort "Kompetenzorientierung" aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps "Fachpraktikum" sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

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

Reihe: Veranstaltungskonzepte und -materialien

Im Mittelpunkt der vorliegenden Ausgabe der QiW stehen die Diskussionen des *Arbeitskreises Hochschulen der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval)*, die 2011 im Rahmen eines Sommerworkshops (am 8. Juli an der FU Berlin) sowie während der vom Arbeitskreis veranstalteten Sessions bei der Jahrestagung der DeGEval im September 2011 in Linz, Österreich geführt wurden.

Die Veranstaltungen adressierten zentrale Themen der Hochschulentwicklung und insbesondere der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. So standen Möglichkeiten und Limitationen wirkungsorientierter Evaluationsdesigns im Zentrum der Diskussionen sowie die Frage nach den Bedingungen, unter denen Evaluation Wirkung für eine qualitätsorientierte Hochschulsteuerung entfaltet. Eine auf der Beteiligung der relevanten Akteure an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen beruhende Qualitätskultur wurde als zweiter thematischer Schwerpunkt der Veranstaltungen gesetzt und spiegelt sich in den Beiträgen des vorliegenden Hefts wider. Mit Blick auf wirkungsorientierte Evaluationsdesigns ist vor allem festzustellen, dass methodologische Probleme, wie das Fehlen von theoretisch begründeten Kausalzusammenhängen zwischen Input und Output/Outcomes der Lehre sowie von experimentallogischen Forschungsdesigns nach wie vor ungelöst sind.

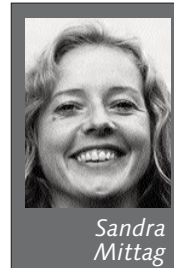
Aus diesem Grund wurden Perspektiven für die Methodenentwicklung in der wirkungsorientierten Evaluation ausgelotet. Zum einen geschah dies unter Nutzung von Ansätzen theoriegeleiteter Evaluation und der organisationstheoretisch begründeten Modellierung von Wirkungen externer Evaluationen auf Steuerungsprozesse in Hochschulen. Die entsprechende Herangehensweise steuert der Artikel von **Theodor Leiber** (evalag, Evaluationsagentur Baden-Württemberg) in englischer Sprache bei, weil der Beitrag Teil eines größeren, im Entstehen begriffenen und internationalen Forschungszusammenhangs ist.

Seite 2

Zum anderen wurde die Frage der Methodenentwicklung in Richtung wirkungsorientierter Evaluationen mittels der Untersuchung von Hypothesen zu den Bedingungen und Determinanten der Entwicklung von Studienkarrieren im zeitlichen Verlauf angesprochen. Diese Perspektive wurde von **Philipp Pohlenz & Frank Niedermeier** (Universität Potsdam) eingenommen, die in ihrem Beitrag ein Projekt zur längsschnittlich angelegten Untersuchung von Studienbiographien in einem „Online-Studierendenpanel“ darstellen.

Seite 9

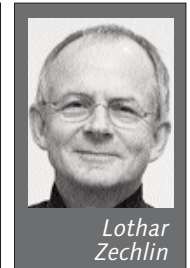
Wirkungen von Evaluation wurden zudem und nicht zuletzt gerade wegen der benannten methodologischen Limitationen, auch als *plausibilisierte Annahmen* diskutiert, und zwar auf der Durchführungsebene sowie auf der Ebene des Nutzens von Evaluationsergebnissen für Prozesse der akademischen Selbstreflexion. Damit wurde ein Bogen zum Thema Partizipation geschlagen: Die Einbindung aller an Lehre und Studium Beteiligten Verfahren und Prozesse des Qualitätsmanagements



Sandra Mittag



Philipp Pohlenz



Lothar Zechlin

wird als unerlässlicher Bestandteil einer zu entwickelnden Qualitätskultur und damit als entscheidend für Erfolg oder Misserfolg oder eben: die Wirksamkeit der Qualitätsentwicklungspolitik von Hochschulen diskutiert. Ziel von Qualitätsmanagementsystemen ist es, die Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen zu stärken. Dafür sollen – insbesondere vor dem Hintergrund eines lokalen und fach- bzw. kontextspezifisch unterschiedlichen Verständnisses darüber, was Qualität auszeichnet – die Gestaltungspotenziale aller Beteiligten für die Profilierung von Fächern und Studiengängen aktiviert werden.

Seite 14

Anhand der für die Qualitätsentwicklung zentralen Prozesse der Entwicklung und Evaluation von Studiengängen zeigen **Kathrin Dressel & Simone Gruber** (TU München) Möglichkeiten für die wertschätzende Einbeziehung dezentraler Akteure und ihre je spezifischen und kontextgebundenen Perspektiven in die Gestaltung von Qualitätsmanagementansätzen.

Seite 19

Anhand konkreter Beispiele für Qualitätsmanagementansätze wurde darüber hinaus dargestellt, inwieweit Evaluationen unter Beteiligung der Hochschulmitglieder durchgeführt und für Steuerungsprozesse eingesetzt werden können. Evaluationen können als ein Beitrag zu einer partizipativen Qualitätskultur Wirkung entfalten, wenn es gelingt, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Gruppen herzustellen, in der die verschiedenen Perspektiven ernst genommen und konsequent einbezogen werden. Entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten werden von den Beiträgen von **Anette Köster** (Universität Duisburg-Essen) sowie von **Kathrin Schneider** (TU Kaiserslautern) diskutiert. Von zentraler Bedeutung für die Nachhaltigkeit von Evaluationen als Instrument der Selbststeuerung ist aber auch das Maß, in dem ihre Ergebnisse mit Konsequenzen verbunden werden.

Seite 24

Aus vorliegender Sicht sind mit den im Heft angesprochenen Themen der Methodenentwicklung in Richtung wirkungsorientierter Evaluationsdesigns und der Etablierung einer wirkungsvollen partizipativen Qualitätskultur zwei wichtige Handlungsfelder der Hochschulentwicklung angesprochen. Wir hoffen, damit einen Anstoß für die nachhaltige Beschäftigung mit diesen Grundsatzen der „Qualitätspolitik“ zu geben.

Sprecher/innenteam des AK Hochschulen der DeGEval (Sandra Mittag, Philipp Pohlenz, Lothar Zechlin)

Theodor Leiber



Impact Analysis of External Quality Assurance of Higher Education Institutions

Elements of a General Methodology

The main purpose of the present paper is to pave the way for a methodology of impact analysis (IA) of external quality assurance (EQA) of higher education institutions (HEIs).

The paper is structured in the following way: Section 1 outlines the motivation for the present piece of work. Then, section 2 presents an analytical overview of relevant organisational framework models and action models of HEIs and develops ideas how these models may serve as a theoretical basis of IAs. In section 3, elements of a general methodology of IA are described. In section 4, these considerations are developed further to basics of a design for IAs of EQA of HEIs which should be applicable to different EQA procedures. The article closes with some prospective conclusions.

1. Motivation

At present, after more than 20 years of EQA of HEIs, an intensified and multiple interest in IA of EQA processes can be observed. I.e., participants, aggrieved parties, and stakeholders, but also quality assurance (QA) agencies are increasingly asking for the efficiency and effectiveness of the activities of EQA (cf. Stensaker et al. 2011).¹

Some reasons for that intensified concern are:

- Resolving the lack of systematic IA of (E)QA of HEIs
The systematic proof of effects (outcomes, outputs, impacts; efficiency) of EQA procedures constitutes a methodological improvement because it will lead to a deeper and more comprehensive understanding of the interaction and interdependency of the participating actors and involved organisational structures. This in turn implies an advancement with respect to involvement (of participants, aggrieved parties, and stakeholders) as well as to accountability dimensions and legitimacy of (E)QA.
- Incorporation of the student experience
Students are more and more expected to give feedback about their experience of (the quality of) teaching and learning and to participate in visiting committees of EQA procedures. At the same time, students' opinion about and concrete experience with QA are still not adequately investigated, empirically (Westerheijden et al. 2007, p. 309).

- Incorporation of the lecturer/teacher experience
Lecturers and teachers are most "responsible for the quality of education" and are central multipliers of the success of educational evaluations of HEIs. Nonetheless, their "attitudes towards QA initiatives are an underexposed aspect in research on QA" (Westerheijden et al. 2007, p. 305).

- Establish applicable models of IA of (E)QA of HEIs
As a matter of fact, EQA models of HEIs documented in evaluation research literature typically seem to be rather inconcrete with respect to applicable models of IA. Against that background, most notably there is a need for a general design of the implementation and performance of IAs of EQA of HEIs.

2. Organisational Framework Models of HEIs as a Theoretical Basis of IAs

It is not a goal of this paper to develop a comprehensive theory (of the form of organisation of HEIs) from which alone empirically testable cause-effect hypotheses of change in HEIs might be derivable. However, a theoretical understanding of the organisational structures and processes and the potentialities of action of HEIs is an important element for the development of an adequate methodology of IA of EQA of HEIs.

The following questions are basic for that purpose:

- Can such complex and confusing organisations like HEIs be adequately modelled organisationally?
- Which types and forms of organisation do we meet at HEIs?
- Which hypotheses about cause-effect relations or causal mechanisms are deducible from such models?

2.1 Organisational framework models and action models

In the light of the aforementioned desiderata sections 2.1 and 2.2 try to unroll an adequate model-theoretic understanding of the organisational type(s) of HEIs. To this end we start from a few organisational model approaches to soci(ologic)al institutions: Sociological Neo-Institutionalism; Organised Anarchy and Garbage Can Model; and Action Models from Decision Theory.

¹ IAs of internal QA of HEIs constitute a subject of its own interest. For sake of clarity the present paper is confined to IA of external QA.

2.1.1 Sociological Neo-Institutionalism

Sociological Neo-Institutionalism (cf., e.g., Hasse and Krücken 1999; Jansen 2000) reacts to a reductionist method(ological) individualism (of action) and certain 'myths of rationality'. Accordingly, institutions are again and increasingly seen to be central building blocks of societies. In that sense, it is a core hypothesis of Neo-Institutionalism that the "modern society of the present time is pervaded by universal, highly institutionalised concepts of responsible actorhood" – according to many contemporary sociologists we are living in an "organisation society" whose organisations are (increasingly) conceived as actors (Meier 2009, p. 14).² At the same time neo-institutionalists criticise the classical 'rationalist' understanding of organisations³ as well as of individuals (e.g., rational choice model of action, *homo oeconomicus*).⁴

Neo-Institutionalism also assumes that institutions are identity coining, normative and cognitive conceptions which are realised on the structural level by mechanisms mediating between individuals and social structures.⁵ In summary, (neo-)institutionalists hold the following theses:

- Institutions contain informations about probable motives and patterns of interpretation of the actors in dependence of the context and situational features. This implies that institutional framework conditions determine which model of action is to be applied in a certain situation.
- Institutions allow for sparse modelling of the process of interweavement of actions and the emergence of results of collective actions. Methodological individualism – i.e., carrying out detailed and usually laborious (micro-)analyses of the motives of the actors – should be pursued only when the institutional modelling perspectives and explanatory potentials are exhausted (cf. Jansen 2000, p. 16).

For a number of reasons, neo-institutionalists are rather sceptical against the possibilities of intentional design and rational change of institutions:

- The genesis of institutions (conceived as shared knowledge of orientation and rules) is complex and confusing, and it is subject to contingencies which can lead to the consolidation of institutions not necessarily efficient. Therefore, it is at least difficult to govern or control complex institutions 'rationally'.
- Institutional isomorphism (cf. DiMaggio and Powell 1983) – i.e., organisations of a sector tend to assimilate each other⁶ – diminishes the abilities of learning, innovation and profile building.
- Many institutional rules are not consciously available to the actors.

2.1.2 Organised Anarchy and Garbage Can Model

Fourty years ago, Cohen, March and Olsen (1972) denoted the decisional behaviour of universities as "organised anarchy" which is characterised by the following features:

- o *Problematic preferences*: The definitions of goals and problems (to be solved) are unclear. As a rule, the ac-

tors recognize their preferences only during the decisional process.

- o *Unclear technology*: The actors are by no means sufficiently acquainted with the organisational structures and rules of the decisional processes.
- o *Fluid participation*: The members of decision committees change and (certain) subjects are discussed again and again.

As a consequence, for decisions within organised anarchy, according to Cohen et al., four (almost) independent dynamical 'streams' are characteristic: problems; solutions; participants; and decisional occasions. These four streams do not have systematic, substantial and justified interactions, or at least too little of it. I.e., solutions are generated without knowing the problems (or even for non-existing problems); decisions are made just because the opportunity arises; problems are repeatedly discussed without corresponding or adequate objectives and conceptions of solution; time and again newly constituted groups of participants work on the problems; etc.

A decision is reached only then when these streams are temporarily (and contingently) compatible with each other. If such situations do not occur 'everything still stays in the garbage can'. In this sense, the garbage can model is a realistic modelling approach for the decisional behaviour of organised anarchies.

2.1.3 Basic Models of Decision and Action

In the context of organisational decision and action theory a number of basic types of action are differentiated:

- *Avoidance of decisions* by making pseudo-decisional behaviour a routine matter – leads to protection of acquired possession and makes innovations (almost) impossible.
- *Traditional acting*⁷ – is coined by traditions (and insofar akin to avoidance of decisions).
- (Restricted) *Rational problem-solving acting* – is an adequate model when no possibility of routinising is available. The aims of actions must be clear and the degree of aim-reaching must be observable. Under such conditions, e.g., models of contract or quality management are realisable.
- *Political acting* – is an adequate model when the aims of actions are not operationable, or the participants

² Translations from German into English by the author.

³ According to that, organisational structures and processes are (completely) transparent with respect to motives, aims and preferences, and justifiable and (technically) efficient etc.

⁴ Corresponding features are: (perpetual) striving for profit maximisation; sufficient informedness; understanding of the laws of logic and of probability; stability and transitivity of preferences.

⁵ As such, they do mark restrictions of action by 'external' rules, i.e., institutions consist of dynamic rules that are regulating actions and are of restricted validity, and they do regulate the egoistic motives and lead to the establishment of trust.

⁶ E.g., elements of successful organisations are adopted in order to fulfill regulation demands or professional standards, or for lack of independent conceptions.

⁷ According to Max Weber.

are striving for different aims, or massive conflicts with respect to the aims do exist. Relevant situative features are: uncertainty is extremely developed for all participants; decisions are postponed; or they are made but not realised; or there is a difference between actions and words etc. (also cf. the garbage can model).⁸

In summary, it is a background hypothesis of the approach advocated in this paper that, in principle, all of these types of acting do actually occur in HEIs. The intensity as well as the extent to which they do so may, of course, differ from one institution and institutional subsystem to the other.

2.2 Features and integrative models of the organisation of HEIs

The organisational complexity of HEIs might be captured by the following four basic types of organisation models as depicted in Fig. 1: (1) With the *machine model* the goals are (rather strictly) pre-determined, and transformation processes are (hierarchically and) participatory designed (classical top-down management; 'clock-work-like machine'). (2) With the *competition model* only the goals are pre-determined contractualistically, while the process design is left to self-organisation (e.g., output-oriented new public management, or contract management). (3) With the *learning model* the processes and goals are developed by self-organisation (e.g., transformational QA processes are designed, which shall guarantee that goals are developed, pursued and brought to results). (4) With the *garden model* the goals and processes emerge from the system itself, i.e., the 'gardener' (cultivating something like an 'english landscape and vegetable garden') only observes and assists, e.g., by resource backing and other 'caring measures' – or is even passive.

Figure 1: Types of organisation models of HEIs (modified after Zechlin 2010, p. 21)

	Precise hierarchistic target-settings	Precise contractualistic target-settings	
Definitely planned processes	MACHINE model Classical approaches Direct control Hierarchy (p.d.c.a.)	COMPETITION model Management by objectives Indirect control Contract management p.d.c.a.	Processes, which are developed (by self-organisation)
	ORGANISED	ORGANISED	
Processes, which are selected/adjusted (by self-organisation)	ANARCHY p.d.c.a. Systemic approaches Process controlling Quality management	ANARCHY p.d.c.a. Evolutionary approaches Self-control/ anarchy 'Gardener caring measures'	Processes, which develop (by self-organisation)
	LEARNING model	GARDEN model	
	Precise objectives, which are developed and pre-determined (by self-organisation)	Objectives, which develop (by self-organisation)	

The conception of the quality feedback loop (plan – do – check – act: p.d.c.a.) seems to be most relevant for the competition and the learning model. Strictly speaking, no plan does exist for the evolutionary processes in the garden model.

Each of the above mentioned models has its specific and restricted range of application (situations). The models correspond to different methods of – gradual – governance and institutional self-organisation, and they complement each other methodologically (methodological pluralism). Accordingly, the transitions between them are fluent, and intermediate models are, of course, conceivable.

Moreover, from our point of view 'organised anarchy' comprises the presence of all these model types including their transitional forms and dynamicity as well as the various types of acting mentioned in section 2.1.3, 'irrationality' and disorientation of the participating agents etc. as it is incorporated in the garbage can model.

With regard to the development of a methodology of IA of (E)QA of HEIs it immediately follows, that the whole process of collecting impact data must carefully account for the spectrum of organisation models and the spectrum of action types (because these do constitute many of the causal mechanisms relevant in (E)QA processes).

3. Elements of a General Methodology of IA: A Selective Overview

3.1 Aims and general methodical challenges

Generally speaking, IAs identify (actual) outcomes, effects and impacts of interventions (i.e., the causes) on a dynamic system which are carried out in view of certain aims (i.e., the intended effects).⁹ Thus, adequate qualitative and/or quantitative indicators of causes and effects (i.e., cause-effect models) must be chosen for an

IA. The following questions must be answered:

- Which aims (effects: outcomes, outputs, impacts) shall be achieved by the interventions?
- Which interventions (causes) will be carried out?
- By which ways and in which modes will the interventions be effective (causal mechanisms)?
- When may/can/will the effect(s) occur?
- Which intended and non-intended side-effect(s) could occur?
- Which non-intended causes will play a part in the game?

Since the impact orientation of interventions is a central aspect of systematic developmental projects – epistemologically as well as methodologically – it should be present in all phases of

⁸ Three further types of acting seem to be transverse to those mentioned above: emotional-affective acting (Max Weber); communicative acting (Jürgen Habermas); identity maintaining acting.

⁹ For the interventionist and probabilistic modelling of causality adopted in this paper, see (Woodward 2005).

an interventional programme. Also, the impact orientation of an evaluation project requires a transparent description of the methods and techniques of the collection and processing of cause-effect data and informations. Finally, the participation of all legitimate actors during all relevant steps of the project is needed (because of the actors' involvedness and expertise, and for enhancing the acceptance of the IA and therefore also of the evaluation process). Beyond that, quality standards of evaluation (e.g., DeGEval standards: utility – realisability – fairness – precision) are to be observed.¹⁰

As a matter of fact, IAs of complex dynamical systems are confronted with a number of methodical challenges:

- IAs may be done in an ex-post mode, or in the form of a simultaneous impact monitoring process.
- IAs must satisfy a number of (gradual) quality criteria (of empirical research and sociology): Quantitative measurement data and qualitative informations should be objective ('intersubjectively objectifiable'), reliable and valid.
- The core problem of IAs consists in the proof that certain observed changes are connected causally with certain applied measures (assignment problem), i.e., that these interventions cause the changes in question. (E)QA interventions (causes) have, as a rule, complex and manifold effects on different subsystems, and are closely intertwined with other (causal) processes: Due to the many aspects which are usually subsumed under the umbrella term 'quality', (E)QA interventions do have many different aims and purposes. Also, the chosen (E)QA interventions are 'in competition' and interplay with various other factual and possible causes (e.g., changing environments, external evaluations, internal quality management systems, etc.). For these (and possibly further) reasons, it is often difficult to empirically adequately grasp the corresponding complicated (probabilistic) cause-effect or interaction network. The confirmation of causal connections may be especially complicated for the following reasons: (1) The intended effect occurs because of further (latent) causes different from the measures undertaken; (2) non-intended effects occur; (3) long-term impacts are not easy to grasp; (4) effects which occur on structural levels which strongly differ from the level of intervention are not easy to grasp; (5) diffusive effects (e.g., if there exists no (operationally) distinct and clear aim of the intervention) are not easy to grasp.
- The definition and incorporation of control groups in impact monitoring systems is resource-consuming, and often very difficult.
- The selection of the process of IA requires a thorough benefit-cost analysis taking into account the following aspects: aims of the IA; available time; man-power; and financial resources.

3.2 Principles of Theory-based IA

Howard White (2009, p. 7 ff.) has mentioned six principles of a theory-based IA. They are condensed to four principles in this paper: (1) devising the causal chain; (2) understanding of the context; (3) counterfactual and factual causal analysis; (4) mixed methods approach.

3.2.1 Devising the causal chain

A causal chain models the causal connection of various events. As such, it connects input data – representing cause events – with output data – representing effect events, which could be direct outcomes, outputs or (long-term) impacts of a dynamical system. In this sense, a causal chain realises the (dynamic) model of change which describes how the intervention measures presumably will lead to the intended (short- and midterm) outcomes and (long-term) impacts. A core task of the theory-based approach is the empirical test of the hypothetical causal chain.

Moreover, it is decisive for the methodical and empirical adequacy of the approach by causal chains, that these are not conceived as unidirectional, strictly deterministic, linear chains, but as probabilistic networks (probabilistic causality) which allow for feedback processes and multiple non-linear connections. An important detail in devising causal chains is to generate plausible hypotheses about the functional form of possible impact trajectories as a function of time (e.g., step, exponential, delta-, or sigmoid-functions) (cf. Woolcock 2009).

3.2.2 Understanding the context

The understanding of the context – the institutional, social, economical, and political framework conditions – under which the intervention measures take place is central for the understanding of their effects and (long-term) impact, and thus for the interventional procedures' design. This is the case because all framework conditions may be influential to the characteristic of the causal chain.

The understanding of the context, as a rule, is also an important condition for adequately anticipating heterogeneities of the dynamical system in question¹¹, as well as for generalizing the analytic procedure and results across their primary context.

3.2.3 Counterfactual and factual causal analysis

As a matter of fact, any systematic causal analysis must comprise the core element of (defining) an adequate counterfactual.

In the case of an experimental situation the counterfactual statement – "What would have happened had the intervention not taken place?" – can be realised through a control group. If the conditions of an experimental design cannot be fulfilled, however, the counterfactual usually will be pragmatically approximated (e.g., by a before-after comparison, or by pragmatic comparison of 'very similar' groups). As a matter of course, the counterfactual IA has to be complemented by a factual causal analysis. A targeting analysis (target or target group analysis) is the most widespread form of factual analysis

¹⁰ It seems to be remarkable, however, that the criterion of IA is not contained in the DeGEval standards, although it might be subsumable, e.g., under "G9 meta-evaluation".

¹¹ It is important to exhibit (relevant) heterogeneities because they can lead to the fact that effects of interventions change with time and IAs may thus become very sensible against the instant of measuring effects. Moreover, heterogeneities must be taken into account adequately when random samples of relevance have to be taken.

which should be part of most, if not all IAs: What will be, or has been achieved by the interventions? In case of clear and distinct objectives and target groups the (degree of) achievement of these objectives must be determined empirically. And the causes of deviance from the intended achievement of objectives must be identified.

3.2.4 Methodological pluralism

Generally speaking, the optimal realisation of an IA (as probably of almost any research process) can be achieved only by an adequate combination of quantitative and qualitative methods, i.e., by a 'mixed methods' approach. As a matter of fact, qualitative informations are indispensable, even unavoidable for the performance of evaluations in the broad sense as well as for the hermeneutic interpretation of quantitative data.¹²

3.3 Basic methodical dimensions of IAs

In this section, some basic methodical dimensions of any IA are unrolled and their realisability in IAs of (E)QA of HEIs is considered. Thereby, the following list is, by and large, ordered from 'most experimental' to 'least experimental' methods¹³:

- True experimental design
 - Repeatable *ceteris-paribus* interventions
 - Exhaustive alternative causal explanation elimination design¹⁴

These approaches are (practically) impossible for IAs of (E)QA of HEIs.
- Comparison with control groups (e.g., immediate with-without comparison; regression discontinuity design)

In the with-without comparison of similar cases the actual situation 'with the intervention measure' is confronted with a (simultaneous) comparable situation 'without the intervention measure'.

In the case of EQA procedures of HEIs it is practically excluded to find or construct control systems, because the evaluation subjects are very complex and at the same time equipped with very specific, individual profiles.
- Before-after comparison (e.g., time series design; qualitative) process tracing, statistical causal analysis (of probabilistic causal networks); cross-impact (or interaction) matrix; comparative case studies

The conception of a before-after comparison seems to be at the basis of most IAs in use. The main difficulty of the approach is to separate those effects, which are caused by EQA measures, from other effects. Therefore, baseline studies (for establishing a basis of comparison) are required – ideally they should be carried out before the first interventional measure, because otherwise they have to be reconstructed ex-post including the corresponding error-proneness and precision deficiency.¹⁵
- Assessment and estimation of effects of interventions by participants and key informants

Participants of the procedure may be asked for their ('subjective') assessment and estimation of the effects and cause-effect relations – simultaneously or retrospectively. This may be done by standardised data

collections, or questionnaires, or open questions, or (in-depth) interviews. Furthermore, participant observations may be carried out (e.g., participation of experts in status seminars and presentations).

Here, either assessments of the development under the intervention measure by a (more or less 'fictional') comparison with the situation without the measure are utilized (shadow controls). Or the situation generally assumed to stand for the 'normal' development is used as the basis of comparison. The different judgments of the respondents can be (qualitatively) compared with each other and assessed (generic controls).

- Assessment of the effects of interventions by experts (e.g., (in-depth) interviews, standardised (online) surveys)
- As the case may be, analysis of quality feedback loops (for evaluation interventions and their effects)

As already mentioned above, for a reliable IA a combination of different methods (triangulation) usually will be helpful, if not required.

4. General Design for IAs of EQA of HEIs

4.1 Elements of monitoring

In order to adequately consider the process character of EQA procedures, the IA of (E)QA measures should be scheduled already at the start of the procedure and be implemented during the process (accompanying or simultaneous IA). By the simultaneity of the IA the following problems are avoided: memorisation problems of the involved persons; other time-lag problems; and the relegation to ex-post available data.

Ideally, a simultaneous IA should comprise a baseline study (comparative base) carried out before the first interventional measure, and an impact oriented monitoring system. That system should be based on causal hypotheses and different adequate models of change. It should observe the stepwise development of the outcomes and impacts of the EQA procedure.

The survey instruments should be adapted to the requirements of the IA in the following respects (also cf. World Bank IEG w.y., pp. 22 ff.):

- The design of the survey should reflect the (hypothetical) causal chain which shall be tested, so that (only) indicative informations are collected which are related to the different links of the causal chain.
- In accordance with a theory-based IA the questionnaires should also include questions which ask directly whether the measure X has caused the effect Y, or so. In general, however, indicators of the (hypothetical)

¹² For a list of strengthes and weaknesses of qualitative and quantitative methods, respectively, cf. (Kelle 2011).

¹³ The following considerations are in part based on (Duignan 2009).

¹⁴ All alternative cause-effect relations are listed; then, each of the possible alternative causes should be systematically eliminated as having caused the outcome. If it is possible to do so, it follows that the intervention is the relevant cause of the outcome.

¹⁵ The baseline also helps to identify "conservational effects" (which consist in the maintenance of the initial state).

causal chain should be 'measured'. The questionnaire design should let space for all different factors which might have been influential for (the occurrence of) Y.

- The survey instruments must be qualitatively adapted to the social, organisational and cognitive context of the persons questioned.

4.2 General design

The following methodical elements of IA of EQA procedures of HEIs are appropriate and should be used (also cf. Sect. 3.3):

- Before-after comparison (or reflexive control¹⁶) – after certain developmental steps¹⁷ (a.c.d.s.)
 - o Qualitative process tracing
 - Analysis of documents (e.g., self-evaluation report, monitoring reports, reports about performance numbers and indicators etc.)
 - Panel investigations/longitudinal studies (e.g., temporal development of performance numbers, indicators, qualitative magnitudes)
 - Analytical account of interaction processes (intervention-effect net-work) or feedback loops, respectively, and their interpretation with the help of the collected data and informations
 - o Quantitative process tracing
 - Statistical causal analysis (of probabilistic causal networks)

This approach might be definitely unfeasible in the case of an IA of EQA of HEIs because quantified probabilities and transition probabilities (specifying the causal network) are hardly achievable.
 - Cross-impact (or interaction) matrix

This method might be definitely unfeasible (see above) and too laborious in the case of an IA of EQA of HEIs (especially, concerning the Monte Carlo simulation).
 - o Comparative case studies (e.g., comparison with similar evaluation procedures)
- Assessment and estimation of the effects of EQA by participants (or shadow control) – a.c.d.s.
 - o Standardised (online) surveys with target groups (e.g., online surveys with persons 'directly' involved in EQA procedures, staff, students etc.) – complete acquisition¹⁸
 - o (Intensive in-depth) Interviews with target groups (e.g., representatives of the management level, of faculty etc.) – complete acquisition
 - o Participant observation (e.g., in status seminars, final presentations)
 - o Observations (in the broad sense) (e.g., estimations, conjectures, 'facts' on the basis of background knowledge, conversations with persons involved in EQA procedures)
- Assessment and estimation of the effects of EQA by experts – a.c.d.s.
 - o Standardised (online) surveys – complete acquisition
 - o (Intensive) Interviews with experts involved in EQA procedures (e.g. peers, experienced evaluators) – complete acquisition

- o Assessment by external experts (e.g., peer group which accompanies the EQA procedure solely under the aspect of the IA) – complete acquisition
- o Participant observation

4.3 Some basic questions of an IA of EQA of HEIs – a preliminary choice

Some leading questions for the design of IAs of EQA procedures of HEIs are:

- Which aims shall be achieved by the IA? Which causal hypotheses shall be tested? Are there additional aims?
- Which data, informations and information resources are required? Who shall be asked when about what in which way?
- What are the causal effects of EQA procedures for, e.g., the (internal quality) management, and eventually possibly the quality of a certain range or type of performance? What are intended and possible effects of EQA procedures of HEIs for the quality management at the levels of the institutional organisation, research programmes, young scientists development, curricula, administration etc., and the individual members? Which (other) factors affected these effects?

Some of the basic questions which – after certain developmental steps of an EQA process – should be answered¹⁹ by an IA of EQA of HEIs read:

(1) Involvement in and valuation of the EQA procedure

- To which group of participants (...) does the questioned person belong?
- What is the EQA procedure needed for (...)?
- What are the characteristics of the EQA process (...)?
- etc.

(2) Organisational system type

- Which organisational system type (...) is existent or predominant in which realm (...) of the HEI?
- Which models of decision and action (...) are appropriate (...)?
- Which functional type (...) of causal chain is adequate in a certain realm/sub-system (...) of the HEI?
- Is the updated organised anarchy-model (Fig. 1) (...) empirically adequate?
- etc.

¹⁶ For the different methods for establishing controls in impact evaluation – randomized, constructed, statistical, reflexive, generic, and shadow controls – cf. (Rossi et al. 2003).

¹⁷ E.g., before starting the EQA procedure (baseline study), after the first site visit, after the realisation of recommendations, after the second site visit, after further developmental steps, ..., at the end of the EQA procedure (endline study).

¹⁸ The IAs of EQA of HEIs reported in the literature are restricted to ex-post interviews and online surveys with selected target groups (cf., e.g., Stensaker et al. 2011).

¹⁹ This does not at all mean that the following questions shall be posed in the questionnaires in the manner they are formulated here for the purpose of clarifying the methodical approach. Also, in the selected choice below, there are placeholders – "(...)" – included which have to be specified in questionnaires.

(3) Influence of EQA procedure on the conceptions of internal QA

- Did the EQA procedure make contributions (...) to
- strategic aims (...) of the HEI, or of its subsystems (...)?
 - quality aims (...) of the HEI's subsystems (...)?
 - structure the process of establishing an internal QA system (...)?
 - enhance (or even generate) the ability of self-governance (...) of the HEI?
 - solve specific problems (...) of the HEI?
 - generate the basics for elements of contract management (...)?
 - establish quality feedback loops?
 - establish an information (management) system?
 - (measurable) impacts in the quality (...) of a certain range of performance (...)?
 - further the coherence (...) between external and internal QA mechanisms?
 - the development and improvement (...) of quality culture (...)?
 - etc.

5. Prospective Conclusions

The proposal of this paper is a comprehensive methodology of IA of EQA procedures of HEIs. It comprises a simultaneous IA with baseline study and before-after comparison (quasi-experimental design) as well as the completeness of the online surveys (e.g., systematic and complete inclusion of university staff and students).

This methodology may improve our abilities "to causally measure 'impact' and 'out-comes'" (Stensaker 2008, p. 8); to develop a deeper understanding of the relationship between (E)QA and organisational change (of HEIs); to produce more systematic, valid and reliable answers to the questions whether "different evaluation forms have different impacts at the institutional level", how "various actors inside HEIs perceive and value impact", and "what role does EQA play in changing organisational practices and processes" (Stensaker et al. 2011, p. 466).

References

- Cohen, M./March, J./Olsen, J. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 17/No. 1, pp. 1-25.
- DiMaggio, P.J./Powell, W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields. In: American Sociological Review, Vol. 48, pp. 147-160.

- Duignan, P. (2009): Seven Possible Impact/Outcome Evaluation Design Types. Out-comes Theory Knowledge Base article No. 209, (2005-2009) (<http://knol.google.com/k/paul-duignan-phd/seven-possible-outcome-impact-evaluation/2m7zd68aaz774/10>, last accessed 31/08/2011).
- Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Jansen, D. (2000): Der neue Institutionalismus. Lecture at Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften, Speyer (<http://www.dhvspeyer.de/jansen/download/SpeyererVortrag%20C3%A4geInstitutionalismus.pdf>, last accessed 31/08/2011).
- Kelle, U. (2011): Qualitative Forschung in der Wirkungsevaluation. Talk given at the spring meeting of the „AK Methoden in Gründung“ of the DeGEval at Helmut-Schmidt University Hamburg, 27/05/2011.
- Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden.
- Rossi, P.H./Freeman, H.E./Lipsey, M.W. (2003): Evaluation. A Systematic Approach. Thousand Oaks.
- Stensaker, B. (2008): Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. In: Quality in Higher Education, Vol. 14/No. 1, pp. 3-13.
- Stensaker, B./Langfeldt, L./Harvey, L./Huisman, J./Westerheijden, D. (2011): An In-depth Study on the Impact of External Quality Assurance. Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 36/No. 4, pp. 465-478.
- Westerheijden, D.F./Hulpiau, V./Waeyten, K. (2007): From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. In: Tertiary Education and Management, Vol. 13/No. 4, pp. 295-312.
- White, H. (2009): Theory-Based Impact Evaluation: Principles And Practice. Working Paper no. 3, International Initiative for Impact Evaluation 3ie, New Delhi, 2009 (<http://www.3ieimpact.org>, last accessed 31/08/2011).
- Woodward, J. (2005): Making Things Happen: A Theory of Causal Explanation. Oxford.
- Woolcock, M. (2009): Toward a Plurality of Methods in Project Evaluation: a Contextualised Approach to Understanding Impact Trajectories and Efficacy. In: Journal of Development Effectiveness, Vol. 1/No. 1, pp. 1-14.
- Worldbank (2004): OED and Impact Evaluation – a Discussion Note. 21st September, 2004 (http://www.worldbank.org/oed/docs/world_bank_oed_impact_evaluations.pdf, last accessed 31/08/2011).
- Worldbank IEG (without year): Impact Evaluation – The Experience of the Independent Evaluation Group of the World Bank (<http://www.oecd.org/dataoecd/8/35/37634791.pdf>, last accessed 31/08/2011).
- Zechlin, L. (2010): Sind Sie Gärtner oder Maschinist? In: duzMAGAZIN, Vol. 11, pp. 20-21.

■ **Dr. Dr. Theodor Leiber**, Professor für Philosophie an der Universität Augsburg, Wissenschaftlicher Referent Abteilung Evaluation, Institutionelle Qualitätssicherung, Wissenschaftsförderung bei evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg), E-Mail: leiber@evalag.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.):
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-36-3, 261 Seiten, 34.00 Euro

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

Philipp Pohlenz & Frank Niedermeier

Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium



Philipp Pohlenz



Frank Niedermeier

1. Einleitung

Der Artikel berichtet aus einem Projekt der Universität Potsdam zur Entwicklung eines Forschungsdesigns für die Untersuchung von Studienbiographien im zeitlichen Längsschnitt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Akzeptanz von Evaluationen als Instrument der „akademischen Selbstreflexion“ von der methodischen Elaboration der eingesetzten Verfahren abhängt. Da Evaluationsergebnisse zur Beurteilung der Qualität bspw. von Studiengängen vielfach hauptsächlich auf deskriptiv-statistische Datenauswertungen von studentischen Zufriedenheitsbefragungen zurückgreifen, werden sie vielfach als nicht hinreichend aussagekräftig wahrgenommen und in der Folge nur in geringem Maße für die Begründung von strategischen Entscheidungen im Bereich der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium genutzt.

Ein Beitrag zur Methodenentwicklung im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium könnte in der Zuordnung von Qualifikationszielen, die sich ihrerseits in Studiengangbeschreibungen finden lassen, zu einzelnen Lehr-/Lerneinheiten bestehen. Aus diesen Zuordnungen ließen sich Vermutungen zu den Wirkmechanismen von Lehre und Studium ableiten und mittels Hypothesen testender Verfahren belastbare Aussagen zur Wirkung bestimmter Lehr-/Lernformate auf den Studienerfolg untersuchen. Längsschnittdaten spielen in diesem Zusammenhang insofern eine wichtige Rolle, als sie es ermöglichen, den Prozesscharakter von Lehre und Studium im Sinne einer zeitlichen Beziehung von Input- und Output-/Outcome-Faktoren zu modellieren.

2. Probleme der Evaluation von Lehre und Studium aus methodologischer Sicht

An die Evaluation von Lehre und Studium werden hohe Erwartungen gerichtet. Sie soll als Steuerungsinstrument eingesetzt werden können und für diesen Zweck methodisch belastbare Informationen für die Bilanzierung der mit einem bestimmten Input (Lehrpersonal, Zeit etc.) erreichten Lerneffekte und Kompetenzzuwächse der Studierenden (Erreichen von Qualifikationszielen, „Employability“ etc.) zur Verfügung stellen.

Diesem Anspruch steht entgegen, dass wichtige methodische Voraussetzungen für eine entsprechend wirkungsorientierte Evaluation im Feld von Lehre und Stu-

dium nicht durchgängig gegeben sind. Schon früh wies Kromrey (bspw. 2001; zusammenfassend Pohlenz 2009) darauf hin, dass für den Nachweis eines kausalen Zusammenhangs zwischen studentischem Lernerfolg (Output bzw. Outcome der Lehre) einerseits und dem entsprechenden Einwirken der von der Hochschule für diesen Qualifizierungszweck vorgehaltenen Ressourcen, bestimmte methodologische Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Diese bestehen darin, dass die Evaluation als experimentallogisches Design konzipiert sein muss, mit der Möglichkeit, Störfaktoren in Experimental- und Kontrollgruppen statistisch zu kontrollieren. Bezogen auf die Evaluation von Lehre und Studium im beschriebenen Sinne könnten Störfaktoren beispielsweise in der unterschiedlichen Wochenarbeitszeit bestehen, die Studierende für Erwerbstätigkeiten aufwenden müssen. Sofern sich Studienerfolg bzw. Studienmisserfolg auch auf das unterschiedliche, für Studienzwecke verfügbare Zeitbudget der Studierenden zurückführen ließe, wäre dieses als verzerrender Störfaktor hinsichtlich der kausalen Verknüpfung des Studiums (Input) mit dem Studienerfolg (Output) zu interpretieren (Kromrey 2001; vgl. auch Pohlenz, Hagenmüller und Niedermeier 2009). Mögliche Variationsquellen, die sich in entsprechend verzerrender Weise auswirken können, sind natürlich vielfältig und entsprechend aufwändig ist es, ein umfassendes Kausalmodell für die Wirkungen von Lehre und Studium zu modellieren.

Zudem ist im laufenden Betrieb von Lehre und Studium kaum eine Situation vorstellbar, in der Studierende in Subgruppen zum Zweck des Vergleichs von Experimental- und Kontrollgruppen getrennt werden könnten. Dies würde die Zwecke der Evaluation über diejenigen der Lehre selber stellen und würde vermutlich nur geringe Akzeptanz finden, sondern vermutlich eher der Evaluation den Vorwurf lebensfremder „Methodenorthodoxie“ einbringen.

Die landläufig eingesetzte Praxis der Evaluation von Lehre und Studium besteht aufgrund der beschriebenen methodischen Limitationen denn auch weniger in einer Fokussierung auf die Wirkungen von Lehre und Studium bezüglich studentischer Qualifizierungserfolge, als in einer Beschreibung und Untersuchung der Prozesse von Lehre und Studium. Die Wirkungsorientierung richtet sich dann eher auf die Untersuchung von Evaluationen

selber und adressiert die Frage nach ihrer Steuerungsrelevanz, im Sinne ihrer Fähigkeit, Verbesserungsprozesse zu stimulieren (für das Feld der Lehrveranstaltungsevaluation vgl. Schmidt 2007).

Die Prozessorientierung von Evaluationen hat den Zweck, Lehre und Studium formativ zu begleiten und Informationen zu qualitätsrelevanten Aspekten in diesen Prozess einzuspeisen. Damit ist die Erwartung verbunden, dass Ergebnisse der entsprechenden Studierendenbefragungen zu ihren Qualitätseinschätzungen (in den meisten Fällen handelt es sich in der Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation um studentische Befragungen) der oben genannten akademischen Selbstreflexion der beteiligten Lehrenden und Studierenden hinsichtlich etwaiger Verbesserungspotenziale in der Lehre führen.

Ganz unabhängig davon, dass entsprechende Evaluationsergebnisse¹ überaus instruktiv sind, wie nicht zuletzt die Vielzahl von durchgeführten Projekten an Hochschulen und die zunehmende Professionalisierung des Feldes der Hochschulevaluation zeigen (z.B. Fischer-Blum 2010), lässt sich doch erkennen, dass im Zuge des Bologna-Prozesses verstärkte Aufmerksamkeit auf die Analyse von Lernergebnissen („Learning Outcomes“) gelegt wird (zusammenfassend z.B. Mitchell/Gehlich/Steinmann 2008). Die Vermutung liegt nahe, dass auch von der Evaluation von Lehre und Studium zunehmend erwartet (werden) wird, dass sie ein methodisch reflektiertes Repertoire zur diesbezüglichen Analyse von Lehre und Studium vorhält. In diese Richtung gehen bspw. auch die Bestandsaufnahme sowie die entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Verbesserung der Qualität der Lehre: „Erschwert wird die Qualitätsbewertung derzeit aufgrund einer für verschiedene zentrale Bereiche von Lehre und Studium noch ungenügenden Datenlage der Hochschulstatistik und Hochschulforschung. So gibt es kein überzeugendes Verfahren zur Kompetenzmessung“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 77 ff.). Auch wenn noch keine konkreten Hinweise auf eine nötige Methodenentwicklung in der Evaluation von Lehre und Studium gegeben werden, wird die Auffassung davon, was als Anspruch an die Evaluation von Lehre und Studium zu formulieren ist, damit deutlich.

3. Methodenentwicklung in der Evaluation von Lehre und Studium: Eine Annäherung

Zwei wichtige Ansatzpunkte für die Entwicklung wirkungsorientierter Evaluationsdesigns sind bereits benannt worden und sollen vor dem Hintergrund eines Entwicklungsprojekts der Universität Potsdam weiter diskutiert werden.

Dabei handelt es sich zum Einen um die Formulierung von Hypothesen zu Zusammenhängen und Wirkungsrichtungen zwischen Bestandteilen der Lehre und Ergebnissen von Lehr-/Lernprozessen im Sinne einer theoriebasierten Evaluation. Zum Anderen handelt es sich um die Berücksichtigung der zeitlichen Dimension, die der Lehre als Prozess des Kompetenzerwerbs, des Qualitätszuwachses, etc. innewohnt und die für die Untersuchung der Bedingungen des Studienerfolgs als Verhältnis zwischen einer Ausgangssituation (z.B. „individuelle

Lerndispositionen zu Studienbeginn“) und einer Zielgröße (z.B. „Qualifizierungserfolg am Ende der Regelstudienzeit“) sowie die „Einwirkungen“ des Studienprogramms und seiner Bestandteile in der Zwischenzeit („erfolgreiche Teilnahme am Studium; Erwerb von Leistungspunkten“ etc.) bedeutsam ist. Für eine wirkungsorientierte Evaluation ließen sich entsprechend Hypothesen ableiten, die die Determinanten des Studienerfolgs als Ergebnis von Lehr-/Lernprozessen modellieren (z.B.: „Je fachaffiner Vorkenntnisse und schulische Lernerfahrungen der Studienanfänger und Studienanfängerinnen zu Studienbeginn sind, desto größer ist die Erfolgswahrscheinlichkeit“). Mittels des Einsatzes Hypothesentestender Verfahren² ließen sich so aus den prozessbezogenen Daten Aussagen zu den kausalen Zusammenhängen zwischen dem Input und den Outputs/Outcomes von Lehre und Studium ableiten. Mit Bedacht wurde diese Herangehensweise als wirkungsorientierte Evaluation bezeichnet. Aufgrund der Vielfältigkeit möglicher Wirkungszusammenhänge und Einflussfaktoren auf den Verlauf und die Entwicklung individueller Studienkarrieren können verallgemeinernde Wirkmodelle von Lehre und Studium kaum postuliert werden.³ Eine theoriebasierte Herangehensweise an die Evaluation von Lehre und Studium erlaubt aber, Zusammenhänge für einen bestimmten Geltungsbereich zu modellieren. Entsprechende Ergebnisse sind aus vorliegender Sicht auch für die durch Evaluation angezielten Steuerungszwecke äußerst fruchtbar. Entsprechende Evaluationsansätze werden seit einigen Jahren erneut verstärkt aufgegriffen (Knaap 2004, S. 16). Diese nehmen die mit einem evaluierten Gegenstand oder Programm (hier: Studiengänge, Module, Lehrveranstaltungen etc.) verbundenen Annahmen hinsichtlich der Wirkung und Wirkungsrichtung einzelner Programmaktivitäten zum Ausgangspunkt. „An evaluation that is designed to develop a program theory which in turn is used to guide the program evaluation, is known in the evaluation theory literature as a Theory-Driven Evaluation (TDE)“ (Christie/Alkin 2003, S. 374). Ziel ist es, Hypothesen zu den (kausalen) Wirkungszusammenhängen zwischen Programmaktivitäten und zu erwartenden (intendierten oder nicht intendierten) Effekten zu entwickeln und diese empirisch zu untersuchen. „Evaluation seeks to discover whether programmes work; programmes are theories. Therefore it follows that: evaluation is theory testing“ (Pawson 2003, S. 472). Die entscheidende Stärke eines solchen Evaluationsverständnisses ist darin begründet, dass dazu

¹ Im Sinne des von Kromrey formulierten Anspruchs an Evaluation wären studentische Befragungen zu ihrer Studienzufriedenheit nicht als Evaluation zu bezeichnen, sondern eher als „Implementationsforschung“. Wir nutzen den Begriff Evaluation daher hier eher in einem alltagspragmatischen Verständnis und heben damit auf die gängige Praxis der Hochschulevaluation ab, Befragungen zur studentischen Zufriedenheit oder auch zu studentischen Selbsteinschätzungen hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs durchzuführen.

² Beispielsweise lineare Strukturgleichungsmodelle eignen sich zur Durchführung von Kausalanalysen (vgl. Jöreskog 1973).

³ Auch ist die Vorstellung davon, was eine „erfolgreiche Studienteilnahme“ kennzeichnet, durchaus unterschiedlich. Es wird hier deshalb auch eher methodisch argumentiert, mit dem Ziel, Untersuchungsdesigns für die Evaluation von Lehre und Studium zur Diskussion zu stellen, die über eine rein deskriptivstatistische Auswertung studentischer Befragungsdaten hinausgehen und das Ziel haben, die vielfach ungenutzten analytischen Potenziale dieser Daten zu heben.

Abbildung 1: Befragungszyklus im Online-Studierendenpanel



beiträgt, der Komplexität des kausalen Wirkungsgeflechts von Programmaktivitäten einerseits und den Einflüssen der „Programmumwelt“ andererseits gerecht zu werden.

Die zeitliche Dimension als Kennzeichen einer wirkungsorientierten Evaluation von Lehre und Studium wird als wichtiges Element bei der Untersuchung von Prozessen des Kompetenzerwerbs beschrieben (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XIV).⁴ Gemeint ist damit die zeitliche Abfolge von Input und Output/Outcomes im Sinne des Einwirkens von Studienprogrammbestandteilen als Intervention auf die jeweiligen Teilnehmer. Schon 1996 hat der Wissenschaftsrat die Bedeutung der Untersuchung von Studienverläufen für die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium betont (Wissenschaftsrat 1996).⁵ Studienbegleitende Längsschnittuntersuchungen zur Untersuchung von Studienbiographien werden hier als besonders aufschlussreich angesehen, weil sie Rückschlüsse auf die Arbeitsmarktrelevanz im Studium vermittelter Qualifikationen erlauben. Zudem ermöglichen sie Analysen, die in Studienverlaufsperspektive die Entwicklung von interessierenden Merkmalen betrachten. Längsschnittdaten erlauben es beispielsweise, den beruflichen Werdegang und Erfolg von Absolventen oder aber die Gründe für einen Studienabbruch in Beziehung zu Merkmalen der Studienbiographie zu setzen (vgl. Pohlenz/Hagenmüller/Niedermeier 2009). Wiederholungsbefragungen, die im Paneldesign angelegt werden, können zudem dazu beitragen, im Rahmen von Kausalanalysen entsprechende Entwicklungen in der Studienbiographie als Funktion von Drittvariablen zu untersuchen. Auf diese Weise ließe sich der oben als

Beispiel genannte Einfluss unterschiedlich verfügbarer Zeitbudgets als Faktor in die kausale Erklärung des Studien(miss)erfolges einbeziehen (vgl. Pohlenz/Hagenmüller/Niedermeier 2009; vgl. auch Engel u. Pohlenz 2001).

4. Praxisbeispiel: Umsetzung im Rahmen des Online-Studierendenpanels

Das Konzept einer studienbiographisch orientierten Evaluation von Lehre und Studium wird von der Universität Potsdam bereits seit längerem verfolgt (Pohlenz 2009). Durch eine Projektförderung im Rahmen des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kulturministerkonferenz wurde diese Initiative seit 2010 verstetigt und die längsschnittlich angelegte Datenerhebung in einem internetgestützten Untersuchungsinstrument realisiert (Pohlenz/Hagenmüller/Niedermeier 2009).

Dieses steht mittlerweile für eine Teilnahme von Studierenden der Universität an Wiederholungsbefragungen zu ihren Qualitätseinschätzungen über Lehre und Studium sowie zu verschiedenen Aspekten ihrer im Zeitverlauf erworbenen Studienleistungen zur Verfügung. Dabei wird auf einen Befragungszyklus zurückgegriffen, in dem die Studierenden in der Studieneingangsphase, in der Studienmitte (nach dem 3. Semester in BA-Studiengängen), in der Studienabschlussphase (nach dem 6. Semester; die entsprechende Befragung wird nach weiteren drei Semestern nochmals wiederholt, wenn die Regelstudienzeit entsprechend überschritten wurde) sowie nach Studienabschluss (Absolventenstudien) zur Teilnahme an Befragungen eingeladen werden (vgl. Abbildung 1).

Die Rekrutierung der Studierenden als Panelmitglieder erfolgt über mehrere zur Verfügung stehende Kommunikationskanäle, wie E-Mail-Listen der Universität (mittels derer alle Studierenden prinzipiell erreichbar sind). Daneben werden Printmedien für die Bewerbung des Pa-

Abbildung 2: Anmeldemaske des Online-Studierendenpanels



⁴ Kompetenzerwerbsdiagnose zu betreiben ist allerdings nicht das Ziel des nachfolgend beschriebenen Projekts zur Erhebung studentischer Befragungen im zeitlichen Verlauf. Kompetenzen sind – verkürzt gesagt – zu verstehen als Handlungsdispositionen, die in (mehr oder weniger) selbstorganisierten Prozessen und Handlungssituationen zum Einsatz kommen (in Anlehnung an Erpenbeck/Rosenstiel 2007). Sie allein mit Befragungsdaten zu Fragen von Studienqualität und zum Erwerb von Studienleistungen zu versuchen, würde der Komplexität der zu Grunde liegenden kognitiven und sozialen Prozesse des Kompetenzerwerbs nicht gerecht werden.

⁵ Zur Bedeutung der Zeitdimension für die theoriegeleitete Evaluation von Wirkungszusammenhängen vgl. auch Leiber in diesem Heft.

nels genutzt, um eine möglichst breite (Hochschul-)Öffentlichkeit für das Panel als Instrument der Qualitätsentwicklungskultur der Universität zu erreichen.

Die verschiedenen Kommunikationswege werden auch dafür genutzt, um über datenschutzrelevante Aspekte der längsschnittlich angelegten Datenerhebung aufzuklären. Eine biographische Begleitung von Studienkarrieren ist durchaus nicht ohne entsprechende Brisanz. Ein wichtiger Bestandteil der „Panelpflege“ besteht daher in der Aufklärungsarbeit über die konsequente Ausnutzung technischer Möglichkeiten zur Minimierung von Deanonymisierungsrisiken, beispielsweise bei der Nutzung persönlicher Stammdaten (also konstant bleibende Variable, wie das Geschlecht der Panelisten oder der elterliche Bildungshintergrund) für die Zuordnung von Befragungsdaten zu Panelmitgliedern. Abbildung 2 zeigt die Anmeldemaske des Online-Studierendenpanels. Dieses ist Bestandteil des Potsdamer Evaluationsportals (PEP), welches unter www.pep.uni-potsdam.de eingesehen werden kann.

Mittlerweile liegen mehrere Einzelstudien vor, so die Studieneingangsbefragungen von zwei aufeinanderfolgenden Studienanfängerkohorten sowie eine Befragung Studierender in der „Studienmitte“. Derzeit wird die Feldphase einer ersten Wiederholungsbefragung abgeschlossen (Stand Dezember 2011), so dass in Kürze erstmals echte Paneldaten von Studierenden vorliegen werden. Diese ermöglichen es, Studienverläufe zu analysieren, die die Studieneingangsphase und eine fortgeschrittene Studienphase umfassen. Erste Analysen im oben beschriebenen Sinne werden damit demnächst möglich und in Kürze berichtet. Die vorliegenden Querschnittuntersuchungen werden zum einen für Zwecke der hochschulinternen Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium genutzt. So sind auch die Einzelstudien zum Studieneingang im Sinne einer Bestandsaufnahme zu den Erwartungen der Studienanfänger an ihr Studium für die Fächer überaus instruktiv. Der Kern des Projekts besteht allerdings in diesem Zusammenhang perspektivisch darin, Determinanten zu identifizieren, die Auskunft über das Zustandekommen der in der zeitlichen Entwicklung und unter dem Eindruck der gesammelten Studierenerfahrungen zu Stande gekommenen Erwartungsbilanz geben.

Zum anderen können vorliegende Einzelstudien schon jetzt für die Untersuchung der Datenqualität der vorliegenden Daten genutzt werden. So lässt sich beispielsweise die Reliabilität studentischer Urteile anhand etwaiger (In)Konsistenzen bzw. (In)Stabilitäten über die Zeit untersuchen. Eine relevante Frage in diesem Zusammenhang ist beispielsweise, inwieweit der Zeitpunkt der Befragung von Studienanfängern im Zeitverlauf einen Einfluss auf die Beurteilung von Lehre und Studium hat. Anhand des Beispiels der konkreten Frage nach Studienmotivationen und dem Prozess der Studienentscheidung, die wir zwei Studienanfängerkohorten gestellt haben, wurde diese Frage untersucht. In beiden Befragungen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern aller Fächer der Universität Potsdam kamen die gleichen Fragebogenitems zum Einsatz, allerdings variierte der Zeitpunkt der Befragung im Studienverlauf (Ko-

Abbildung 3: Häufigkeiten der als bedeutend eingestufteten Studienwahlgründe in Prozent



horte 2009/10: nach dem zweiten oder dritten Semester, n = 1.019; Kohorte 2010/11: während des ersten Semesters, n = 535).

Im Ergebnis zeigt sich, dass die beiden in die Untersuchung einbezogenen Studienanfängerkohorten relativ homogene Gruppen sind. Die Beurteilung der Studieneingangsphase unterscheidet sich hinsichtlich der Fragen nach Studienmotivationen und den Wegen in das Studium kaum zwischen Studierenden, die die entsprechenden Fragen retrospektiv, mit einem zeitlichen Abstand von einem bis zwei Semestern beurteilen und denen, die unmittelbar zum Zeitpunkt der entsprechend gemachten Erfahrungen befragt werden (vgl. Abbildung 3).

Insgesamt legt der Vergleich der beiden Studierendekohorten nahe, dass retrospektive Befragungen zur Studienentscheidung und Studienmotivation auch nach einem längerem zeitlichen Abstand möglich sind, ohne dass der Befragungszeitpunkt die Ergebnisse wesentlich beeinflusst. Dies würde für die Reliabilität und damit für die Qualität der Daten bzw. der Datenerhebungsinstrumente sprechen. Um diese Erkenntnisse empirisch weiter zu untermauern, sind jedoch Längsschnittdaten nötig, die wie gesagt in Kürze im Verlauf des Projekts erstmals vorhanden sein und berichtet werden können. Durch eine solche Betrachtung wird es möglich sein, Veränderungen in ein und derselben Kohorte über das Studium hinweg zu untersuchen. Denn Abweichungen zwischen verschiedenen Kohorten können auch in anderen Ursachen zu finden sein, die bspw. in der Zusammenstellung der Stichproben begründet sind. Gerade Veränderungsmessungen machen die Längsschnittsperspektive für die Evaluation von Lehre und Studium besonders attraktiv.

5. Diskussion und Ausblick

Mit Blick auf die eingangs diskutierte Frage nach der nötigen Methodenentwicklung in der Evaluation von Lehre und Studium in Richtung wirkungsorientierter Designs lässt sich mit der Feststellung schließen, dass Längsschnittdaten eine wichtige Funktion für die Qualitätssicherung übernehmen können. Aus der Nutzung einer zeitbezogenen Auswertungsperspektive studentischer Qualitätsbeurteilungen und Leistungsdaten lassen sich relevante Hinweise auf Determinanten von Prozessen des Erwerbs von Qualifikationen ableiten. In Kombination mit geeigneten Verfahren der statistischen Datenanalyse können so Hypothesen zur Wirkungsweise von Studienprogrammbestandteilen, auch unter Kontrolle von Störvariablen untersucht werden.

In Kürze können dazu erste Ergebnisse zur Untersuchung von Studienverläufen aus dem aufgebauten Instrumentarium des Online-Studierendenpanels berichtet werden. Eine wichtige Entwicklungsaufgabe besteht darin, die vergleichsweise komplexe Herangehensweise zu einem Bestandteil der gelebten Praxis im Feld der „Qualitätssicherungsarbeit“ an Hochschulen zu machen. Der Einsatz von Hypothesen testenden statistischen Verfahren ist hier derzeit eher die Ausnahme, als die Regel. Insofern entsprechende Inventare und Kompetenzen nicht an jeder einzelnen Hochschule aufgebaut werden können, wäre zu überlegen, welche Beiträge die Hochschulforschung bei der Untersuchung von Fragestellungen zur Wirkungsweise von Studienprogrammen (oder Programmbestandteilen) leisten kann, die Institutionen übergreifend relevante Hinweise auf die Entwicklung von Studiengängen geben können.

Literaturverzeichnis

- Christie, C./Alkin, M. (2003): The User-Oriented Evaluator's Role in Formulating a Program Theory: Using a Theory-Driven Approach. *American Journal of Evaluation*, Vol. 24/No. 3, pp. 373-385.
- Engel, U./Pohlenz, P. (2001): Lehre und Studium im Spiegel studentischer Bewertungen: Über das Potsdamer Modell der Lehrevaluation. In: Spiel, C. (Hg.): *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*, S. 131-150. Münster u.a.

- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.V. (2007): *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der beruflichen, psychologischen und pädagogischen Praxis*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Fischer-Bluhm, K. (2010): Überlegungen zur Rolle und Position von „Qualitätsreferenten“ in Hochschulen. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* S. 55-72. Bielefeld.
- Jöreskog, K.G. (1973): A General Method for Estimating a Linear Structural Equation System. In: Goldberger, A./Duncan, O. (Ed.): *Structural Equation Models in Social Sciences*, pp. 85-112. New York/London.
- Knaap, P. van d. (2004): Theory-based Evaluation and Learning: Possibilities and Challenges. *Evaluation*, Vol. 10/No. 1, pp. 16-34.
- Kromrey, H. (2001): Studierendebefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hg.): *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*, S. 11-48. Frankfurt/Main.
- Mitchell, T./Gehmlich, V./Steinmann, M. (2008): *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis*. Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD. Bonn.
- Pawson, R. (2002): Evidence-based Policy: The Promise of Realist Synthesis. *Evaluation*, Vol. 8/No. 3, pp. 340-358.
- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld.
- Pohlenz, P./Hagenmüller, J.-P./Niedermeier, F. (2009): Ein Online-Panel zur Analyse von Studienbiographien. Qualitätssicherung von Lehre und Studium durch webbasierte Sozialforschung. In: Jakob, N./Schoen, H./Zerback, T. (Hg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*, S. 233-244. Wiesbaden.
- Schmidt, B. (2007): Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 55/H. 6, S. 183-190.
- Wissenschaftsrat (1996): *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*. Bonn.
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Drs. 8639-08. Berlin. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, zuletzt 8.12.2011

- Dr. Philipp Pohlenz, Geschäftsführer Zentrum für Qualitätsentwicklung, Leiter der Servicestelle für Lehrevaluation, Universität Potsdam, E-Mail: philipp.pohlenz@uni-potsdam.de
- Frank Niedermeier, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium – ZfQ der Universität Potsdam, E-Mail: fniederm@uni-potsdam.de

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn: *Hochschullehrerpsychologie*

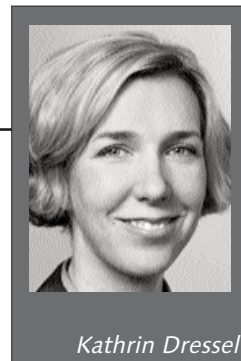
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Kathrin Dressel & Simone Gruber

Partizipation – dabei sein ist nicht alles! Das QM-System der TU München als selbsttragendes Modell der Qualitätsentwicklung



Kathrin Dressel



Simone Gruber

Die Technische Universität München versteht sich als „unternehmerische Universität“, die von der aktiven Mitwirkung und der Eigeninitiative aller ihrer Mitglieder, d.h. der Studierenden, der Hochschullehrer, der wissenschaftlichen und administrativen Mitarbeiter gleichermaßen getragen wird. „Dabei sein“ im Sinne einer statusgruppen-paritätischen Mitbestimmung im Rahmen der Gruppenuniversität ist in diesem Verständnis nicht „alles“. Damit aus einem losen Verbund eine lernfähige und sich selbst steuernde Organisation werden kann, bedarf es der Identifikation aller Hochschulangehöriger mit und Verantwortungsbereitschaft für die Universität als Ganzes.

1. Einleitung: Partizipation als Leitbild des QM?

Dem Qualitätsmanagement-System (QM-System) kommt eine wichtige Aufgabe bei der Etablierung eines Verständnisses der Universität als gemeinsame „Unternehmung“ zu – insbesondere was die Rolle der Hochschulangehörigen angeht. So wird Qualitätsmanagement (QM) an Hochschulen zumeist von zentralen Stellen getragen, die Hochschulangehörige zwar in die Prozesse einbinden, diesen – zumeist ganz entgegen der Absicht – aber de facto doch nur eine passive Rolle einräumen. Partizipation am QM-System der TU München soll demgegenüber eine aktive Mitgestaltung aller Beteiligten bei der Ausarbeitung, Implementierung und Umsetzung der Elemente des Qualitätsmanagements befördern, die zu Eigeninitiative und insbesondere zur Übernahme von Umsetzungsverantwortung jedes Einzelnen motiviert. Auf diese Weise soll ein sich selbst tragendes System der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung entstehen.

Im Folgenden werden Erfahrungen mit der Implementierung und Umsetzung dieses Systems am Beispiel zweier Elemente im Zusammenhang mit dem Studiengangslebenszyklus aufgezeigt: dem Prozess zur Einführung von Studiengängen und der Evaluation von Studiengängen (vgl. 4.). An den Anfang wird eine kurze Erläuterung des Leitbildes der TU München (vgl. 2.) und deren Implikationen für das QM-System (vgl. 3.) gestellt, um abschließend die Frage zu beantworten, inwiefern das Konzept der Partizipation als Leitbild des Qualitätsmanagements dienen kann (vgl. 5.).

2. Die TU München als „unternehmerische Universität“

Auf dem Ansatz der „entrepreneurial university“ von Burton Clark (1998, 2004) aufbauend, versteht sich die TU München als eine „unternehmerische Universität“ und hat auf dieser Basis im Jahr 2006 erfolgreich ihr Zukunftskonzept im Rahmen der „Exzellenzinitiative“ des Bundes und der Länder entwickelt. Universitäten können – so Clarks These – den immer weiter steigenden Erwartungen von Seiten verschiedener Interessengruppen in ihrer traditionellen Form nicht mehr gerecht werden, sondern müssen sich zu strategisch handlungsfähigen Organisationen wandeln (Clark 1998, S. 129). Basierend auf Fallstudien empfiehlt Clark den Universitäten daher Initiativen in fünf Bereichen zu ergreifen. Neben (1.) dem Aufbau einer administrativen Infrastruktur für Forschungstransfer und Existenzgründung sowie (2.) der Diversifizierung der Finanzierungsquellen gehören zu diesen „pathways of transformation“ auch (3.) eine Stärkung der Steuerungsfähigkeit auf zentraler und dezentraler Ebene sowie der Aufbau einer „entrepreneurial culture“, die ergänzt um (4.) eine Übernahme unternehmerischer Einstellung im „academic heartland“, also der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlicher in den Fakultäten bzw. Fachbereichen vor allem (5.) eine proaktive Haltung und positive Einstellung zu Veränderung jedes einzelnen Hochschulmitgliedes umfasst (Clark 1998, S. 5ff.; Clark 2004, S. 76ff.).

Im diesem Sinne fühlt sich die TU München dem Leitbild der „unternehmerischen Universität“ verpflichtet und versteht sich als eine gemeinsame „Unternehmung“ ihrer Hochschulmitglieder im Hinblick auf das Ziel exzellenter Forschung und Lehre im internationalen Wettbewerb. An Stelle eines „loosely coupled system“ (Weick 1976), das sich in eine Vielzahl von Individualinteressen aufsplittet und dem Status quo verhaftet ist, wird die Vorstellung einer aktiven, nach außen orientierten, strategisch handelnden Organisation vertreten.

Welche Implikationen hat dieses Leitbild einer Universität für die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagementsystems im Bereich Studium und Lehre im Hinblick auf Partizipation ihrer Mitglieder?

Für die Ausgestaltung des QM-Systems sind vor allem zwei Aspekte der oben genannten „pathways of transformation“ handlungsleitend:

Das QM-System der TU München soll erstens so ausgerichtet sein, dass es den Aufbau einer „**entrepreneurial culture**“ fördert. Dazu wird Partizipation nicht allein als „Mitreden“ und „Mitentscheiden“ dürfen aller Statusgruppen darüber verstanden, was Qualität in Studium und Lehre ausmacht. Häufig werden dabei die Fragen nach der Umsetzung der Entscheidungen (Was kostet das?, Wer macht das?) ausgeblendet und in der Regel nur ein Konsens im Sinne des kleinsten gemeinsamen Nenners möglich. Aufgrund der Veto-Macht der Beteiligten bedeutet dies nicht selten ein Festhalten am Status quo statt einer Veränderung (Schimank 2001, S. 229ff.).

Partizipation soll dagegen die Verantwortungsübernahme aller Hochschulangehöriger – Studierender, Hochschullehrer, wissenschaftlicher und administrativer Mitarbeiter – umfassen, Veränderungsmaßnahmen nicht nur zu planen, sondern auch umzusetzen, zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Das QM-System der TU München ist daher ein dezentral ausgerichtetes System, das die beteiligten Akteure in die Verantwortung für die Qualität von Studium und Lehre nimmt und zum Ziel hat, deren Handlungsfähigkeit sicherzustellen, damit sie diese Verantwortung auch wahrnehmen können. Es ist dazu nicht als Qualitätskontrolle von Außen konzipiert, die primär und ausschließlich die Steuerungsinteressen der Leitungsebene bedient, sondern die jeweiligen Akteure (Studierende, Lehrende, Studiengangverantwortliche, Fakultäten/Studiendekane und die Hochschulleitung) befähigt, Verbesserungspotentiale erkennen und Lösungen entwickeln und umsetzen zu können.

Zweites soll das QM-System die **Steuerungsfähigkeit der Universität** fördern, indem es als ein Instrument für strategisches Handeln aller Akteure dient. Qualitätsmanagement ist insofern mehr als Qualitätssicherung, als es nicht um das rückwärtsgewandte Absichern von Bestehendem geht (d.h. Einhaltung eines bestimmten Qualitätsniveaus), sondern um die dynamische Gestaltung des Besseren (vgl. Verbesserung des Qualitätsniveaus). Wie im folgenden Kapitel genauer geschildert wird, umfasst Qualitätsmanagement die systematische Gestaltung aller Arbeitsprozesse – ob in Forschung, Lehre oder Verwaltung, ob auf organisatorischer oder individueller Ebene – in einer Weise, dass die vier Schritte des Qualitätsregelkreises durchlaufen werden. Qualitätsmanagement bedeutet daher – im Gegensatz zu Qualitätssicherung – Steuerung, weil es die handelnden Akteure – von der Hochschulleitung bis hin zum einzelnen Mitarbeiter – mit den nötigen Informationen zu zielorientierten Handeln versorgt.

3. Das QM-System der TU München

Das QM-System der TUM liefert die Grundlage für strategische Entscheidungen, indem alle hochschulinternen Prozesse entsprechend der Regelkreissysteme für die Planung, Strukturierung, Umsetzung, Bewertung und Veränderung gestaltet werden. Bei diesem auch als PDCA-Zyklus oder Qualitätsregelkreis (Deming 1986) bezeichnetem Vorgehen handelt es sich um einen iterativen, vierphasigen Prozess kontinuierlicher Verbesserung, bei dem die Festlegung von Qualitätszielen und

Qualitätskriterien für die Beurteilung des Erfolges (Outcome) gleich zu Beginn notwendig ist (plan). Dementsprechend bildet das erste Element des Studiengangslebenszyklus – der das zentrale Handlungsfeld des QM-Systems im Bereich Studium und Lehre darstellt – die Konzeption und Einführung eines neuen Studienprogramms. In diesem Schritt werden von der Fakultät und ihren Mitgliedern die Ziele des Studienprogramms definiert, wesentliche Bestandteile der Lehre unter Berücksichtigung interner und externer Vorgaben ausgearbeitet und somit bereits eine Grundlage für die spätere Wirkungsmessung geschaffen. An die Planungsphase schließt sich die Durchführung der Maßnahmen an (do) – der Betrieb bzw. die Durchführung des Studiengangs. Die Umsetzungsphase ist erst durch die Überprüfung der Wirkungen abgeschlossen (check). Die Wirkungsmessung gibt Aufschluss über die Effektivität der Maßnahmen und insbesondere darüber, wie Maßnahmen zu bestimmten intendierten bzw. nicht intendierten Wirkungen geführt haben. Drittes Element des Studiengangslebenszyklus bildet folgerichtig die Evaluation des Studiengangs und seiner einzelnen Bestandteile (Module und Lehrveranstaltungen), auf deren Basis Optimierungsbedarfe in der Konzeption und im Betrieb des Studiengangs identifiziert und Verbesserungsmaßnahmen angestoßen werden können (act). An dieser Stelle schließt sich der Regelkreis und ermöglicht die kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre an der TU München. Die Anwendung von Regelkreissystemen im Qualitätsmanagement der TU München wird als kontinuierliche Aufgabe für alle Beteiligten angelegt, um Teil des strategischen Entwicklungsprozesses der gesamten Hochschule zu sein. Das Ziel ist die Implementierung und dauerhafte Etablierung wirksamer Regelkreissysteme in allen im Bereich Studium und Lehre relevanten Prozessen. Dazu gehören auch die den Studiengangslebenszyklus unterstützende Handlungsfelder Berufungsprozess oder Personalentwicklung/Hochschuldidaktik.

4. Entwicklung und Implementierung des QM-Systems der TU München

Zentrale Herausforderung bei der Entwicklung und Implementierung des QM-Systems an der TU München war und ist es, an vorhandene Maßnahmen und etablierte Initiativen in den Fakultäten anzuknüpfen und gleichzeitig die Einhaltung gewisser Standards sicherzustellen. Einerseits müssen die einzelnen QM-Elemente externen Vorgaben genügen (Stichwort: Systemakkreditierung, Hochschulgesetz) und die Gütekriterien der sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung berücksichtigen, was bedeutet, dass möglichst objektive, verlässliche und valide Instrumente und Methoden entwickelt und verwendet werden. Für die Akzeptanz und Förderung der aktiven Mitwirkung aller Hochschulangehörigen bei der Ausarbeitung, Implementierung und Umsetzung aller Elemente des QM-Regelkreises ist es andererseits unabdingbar, dass das QM-System an etablierte Initiativen und Prozesse innerhalb der Fakultäten anknüpft und ausreichend Gestaltungsspielräume für fakultätsspezifische Bedingungen gewährt. Dazu gehört auch, bereits vorhandenes Engagement zu würdigen

und anzuerkennen, dass sich die einzelnen Hochschulangehörigen bereits vor Implementierung des hochschulweiten QM-Systems verantwortungsvoll mit der Qualität von Studium und Lehre auseinandergesetzt haben.

Im Folgenden werden Erfahrungen mit der Implementierung und Umsetzung der beiden Elemente „Studiengangsentwicklung“ und „Evaluation von Studiengängen“ näher beschrieben und gezeigt, wie die von Clark beschriebene „entrepreneurial culture“ in Form einer proaktiven Haltung und positiven Einstellung der Hochschulmitglieder zu Veränderung auch im Zusammenhang mit QM erreicht werden kann.

Die Verantwortung für die Umsetzung des QM-Systems der TU München in Studium und Lehre ist dezentral angesiedelt, d.h. bei den Fakultäten. Entwicklung und Implementierung wird zentral durch das Hochschulreferat Studium und Lehre unterstützt, das dem Vizepräsidenten bzw. der Vizepräsidentin für Studium und Lehre zugeordnet ist.

4.1 Anwendungsbeispiel: Studiengangsentwicklung

Vorgehen bei der Entwicklung:

Die Ausarbeitung dieses, den Regelkreis einleitenden QM-Elements erfolgte – wie bei allen anderen Elementen auch – in enger Zusammenarbeit mit ausgewählten Pilotfakultäten, die die Heterogenität der Fakultäten der TU München widerspiegeln. Den Auftakt bildeten Interviews mit zentralen Funktionsträgern zu den in der Fakultät bereits bestehenden Strukturen und Prozessen. Darauf folgten iterativ organisierte Arbeitstreffen und Diskussionsrunden mit den unterschiedlichen Akteuren der „Piloten“ (Lehrende, Studierende, Studiendekane), in denen der Prozess insgesamt sowie Inhalte, Standards und Verantwortlichkeiten der einzelnen Prozessschritte erarbeitet wurden. Um die Übertragbarkeit auf alle 13 Fakultäten der TU München zu gewährleisten, wurden einzelne Aspekte (z.B. die Verantwortlichkeiten, fakultätsinterne Gremien) hinreichend offen geregelt, so dass sich alle Organisationseinheiten in den Prozessen wiederfinden und auch weiterhin auf bewährte Strukturen zurückgreifen können. Darüber hinaus wurden vom Hochschulreferat Studium und Lehre umfangreiche Hilfsdokumente entwickelt, die die Fakultäten dabei unterstützen, ihre neuen Studiengänge eigenverantwortlich und auf einem hohen Qualitätsniveau zu erarbeiten.

Prozess der Studiengangsentwicklung:

Der Prozess der Studiengangsentwicklung selbst sieht zunächst die Ideenentwicklung auf Fakultätsebene vor. Bei positivem fakultätsinternen Feedback werden diese Ideen in eine Konzeptskizze eingearbeitet. Dabei werden erste Vorstellungen über Ziele, Bedarf und Machbarkeit des geplanten neuen Studienprogramms umrissen. Wird die Konzeptskizze durch die Hochschulleitung positiv gewürdigt, schließt sich daran die Ausarbeitung des neuen Studiengangs an. Schriftliches Hauptergebnis dieses Prozessschritts ist die transparente und vollständige Dokumentation des Studiengangs, in der die Qualitätsziele und Qualitätskriterien des neuen Studienpro-

gramms für die Beurteilung seines späteren Erfolges definiert sind. Im Einzelnen beinhaltet die Studiengangsdokumentation die Darstellung der Ziele, die mit dem Studiengang erreicht werden sollen sowie ein outcomeorientiertes Qualifikationsprofil der künftigen Absolventinnen und Absolventen. Ferner wird im Rahmen der Dokumentation in einer Bedarfsanalyse dargelegt, wie attraktiv das Studienangebot für die unterschiedlichen Stakeholder ist und die Frage beantwortet, wie es sich im nationalen und internationalen Vergleich positioniert. Eine detaillierte Darstellung des Studiengangaufbaus, der organisatorischen Zuständigkeiten und der personellen und sachlichen Ressourcen geben Auskunft über die Studierbarkeit des geplanten Angebots. Parallel dazu sind die Fakultäten aufgefordert, die satzungsrelevanten Regelungen für die Fachprüfungs- und Studienordnung auszuarbeiten. Verantwortlich für diesen zentralen Prozessschritt sind die Fakultäten, die von ihrem persönlichen Ansprechpartner im Hochschulreferat Studium und Lehre Unterstützung erhalten. Vor Einreichung der Unterlagen in die Hochschulgremien (Hochschulpräsidium, Senat, Hochschulrat) werden sie vom Hochschulreferat Studium und Lehre frei gegeben. Somit ist gewährleistet, dass nur Studiengänge in den Gremiendurchlauf gespeist werden, die den internen und externen Qualitätsstandards genügen.

Dem durchaus nicht zu vernachlässigenden Aufwand, der bei der Erstellung der Studiengangsdokumentation von Seiten der Fakultäten betrieben werden muss, stehen eine Reihe von Vorteilen gegenüber, die deutlich machen, dass dieser Prozessschritt kein bürokratischer Akt ist, der lediglich den Steuerungsinteressen der Hochschulleitung und seiner nachgeordneten Organisationseinheiten dient. So unterstützt die Ausarbeitung der Studiengangsdokumentation die Fakultäten vor allem bei der systematischen Auseinandersetzung mit ihrem geplanten Studienangebot. Dadurch wird gewährleistet, dass sich alle an der Studiengangsentwicklung Beteiligten frühzeitig und strukturiert mit allen Fragen befassen, die für einen erfolgreichen Start und Betrieb des Studiengangs relevant sind. Aber auch für die Außendarstellung ist das Dokument von hoher Relevanz: Es ermöglicht den Fakultäten, die Qualität der eigenen Studienangebote darzustellen, sich von Angeboten der nationalen und internationalen Hochschullandschaft abzugrenzen und mögliche Alleinstellungsmerkmale sichtbar zu machen. Studierende und Lehrende werden mit zuverlässigen Informationen über die Inhalte, Struktur und Qualifikationsziele des Studiengangs versorgt, die wechselseitige Anerkennung von Leistungen wird unterstützt. Und schließlich bilden die Inhalte der Studiengangsdokumentation die Basis für die Evaluation des Studienprogramms, indem sie eine systematische und von allen fakultätsinternen und -externen Gremien legitimierte „Sollvorgabe“ bilden, auf deren Basis Optimierungsbedarfe in der Konzeption und im Betrieb des Studiengangs identifiziert werden können. Die Studiengangsdokumentation ist somit zentrales Arbeitsinstrument für das strategische Handeln der Fakultäten.

4.2 Anwendungsbeispiel: Evaluation von Studiengängen Prinzipien der Evaluation:

Um zu den oben beschriebenen Zielsetzungen des QM-Systems der TU München beizutragen, ist die Evaluation von Studiengängen nach folgenden Prinzipien gestaltet. Evaluation der TU München ist nicht als isoliertes Verfahren konzipiert, sondern als ein Element in das QM-System eingebunden. So bildet der Evaluationsprozess eine wesentliche Funktion innerhalb des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (vgl. „check“ im PDCA-Zyklus), indem er die Feedback-Struktur schließt und die Entscheidungsträger mit Informationen über den Grad der Zielerreichung bei der Umsetzung ihrer Studiengänge versorgt (vgl. Studiengangsdokumentation). Auf dieser Basis kann über weitere Ausrichtungen bzw. Umsetzungsweisen von Studiengängen entschieden werden. Hiermit soll sichergestellt werden, dass aus den Evaluationsergebnissen auch fakultäts- und studiengangsspezifische Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet werden. Die Beteiligten werden in die Verantwortung genommen, aus den Evaluationsergebnissen Konsequenzen zu ziehen.

Dazu muss Evaluation den Beteiligten alle relevanten Steuerungsinformationen für den Bereich Studium und Lehre liefern können. Neben dem studentischen Feedback zu Lehrveranstaltungen müssen Lehrprofile der jeweiligen Fakultäten und auch organisatorische Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden. Es werden daher im Rahmen des Evaluationsverfahrens der TU München drei Ebenen unterschieden – Lehrveranstaltungen/Module, Studiengang, Fakultät – und spezifische Instrumente entsprechend des jeweiligen Informationsbedarfs zeitlich aufeinander abgestimmt eingesetzt, so dass eine kontinuierliche (Selbst-)Bewertung aller Hochschulmitglieder – von der Hochschulleitung, über die Fakultäten bis hin zu den einzelnen Lehrenden – stattfinden kann.

Bei der Auswahl der Instrumente und des Evaluationsdesigns gilt es allerdings zu beachten, dass es im Sinne des „Entwicklungsparadigmas“ der Evaluation darum gehen soll, Steuerungsinformationen zu liefern, nicht den Evaluationsgegenstand bis in alle Details zu „beforschen“ oder als bloßes Kontrollinstrument der Hochschulleitung zu dienen (vgl. Kromrey 2001, S. 113ff.). Die Konzentration liegt daher auf der Etablierung effizienter Verfahren, die die Evaluationslast der Beteiligten reduzieren und eine stärkere Konzentration auf die Ableitung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen erlauben. Zur Umsetzung dieser Prinzipien wurde folgendes Vorgehen hinsichtlich der Entwicklung und Implementierung des Evaluationsverfahrens gewählt.

Vorgehen bei der Entwicklung des Evaluationsverfahrens:

In einem ersten Schritt erfolgte die Entwicklung eines Rahmenkonzepts zur Evaluation zentral durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Hochschulreferats Studium und Lehre. Hierbei wurden folgende Differenzierungen in Abstimmung mit verschiedenen Beteiligtengruppen (Studierendenvertreter, Studiengangsverantwortliche, Evaluationsverantwortliche der Fakultäten,

Verantwortliche der Hochschuldidaktik und des Genderzentrums) vorgenommen und im „Parlament Lehre“ (Gremium der Studiendekane) sowie der Hochschulleitung diskutiert und beschlossen:

- Differenzierung in verschiedene Evaluationsebenen (Lehrveranstaltung, Studiengang, Fakultätsorganisation): Zu welchen Bereichen sind Steuerungsinformationen nötig, wenn es um die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre geht?
- Differenzierung in zwei Informationsarten entsprechend des PDCA-Zyklus (strategisch und operativ): Evaluationsergebnisse für strategische Entscheidungen – Machen wir das Richtige (PLAN)? Evaluationsergebnisse für operative Entscheidungen – Machen wir es richtig (Do)?
- Differenzierung in verschiedene Feedback-Zielgruppen (Studierende, Absolventen, Arbeitgeber, externe Experten): Welche Zielgruppen können zu welchen Evaluationsbereichen relevante Feedback-Informationen geben?
- Festlegung der obligatorischen Instrumente (Lehrveranstaltungsbewertung, Studierendenbefragung, Absolventenbefragung, externe Evaluation): Welche Instrumente sind laut externen Anforderungen notwendig?
- zeitliche Abstimmung beim Einsatz der Instrumente für ein kontinuierliches Qualitätsmanagement (Zeitpläne für den Einsatz von verschiedenen Instrumenten): Zu welchen Zeitpunkten müssen welche Evaluationsergebnisse für welche Akteure vorliegen?
- Regelungen zur Dokumentation und Rechenschaftslegung

In diesem Schritt wurden bewusst keine konkreten Vorgaben zu den Prozessen oder Ausgestaltung der Instrumente vorgenommen.

Dazu wurde in einem zweiten Schritte eine IST-Aufnahme bereits etablierter Evaluationsinstrumente und Prozesse in den Fakultäten durchgeführt. Hierbei zeigte sich, dass sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene zwar bereits eine Vielzahl von Instrumenten etabliert sind (bspw. regelmäßige Town-Hall Meetings; Studierendenbefragungen, Absolventenbefragungen, Kontakt zu Arbeitgebern). Diese basierten allerdings häufig auf der Initiative Einzelner und waren somit nicht institutionalisiert oder dokumentiert. Insbesondere wurden die Ergebnisse nicht systematisch transparent gemacht und Konsequenzen abgeleitet.

Vorgehen bei der Implementierung des Evaluationsverfahrens:

Die Implementierung des Verfahrens liegt in der Verantwortlichkeit der einzelnen Fakultäten bzw. Studiendekane. Dazu werden möglichst kleine, arbeitsfähige Projektgruppen eingerichtet (mindestens Studiendekan, Evaluationsbeauftragte; die Einbindung der übrigen Fakultätsmitglieder und insbesondere der Studierenden liegt in der Verantwortung des Studiendekans). Die Ausarbeitung der Instrumente und Prozesse erfolgt hierbei in einem Wechselstromverfahren. Bereits vorhandene Instrumente (quantitativ: Fragebögen für Absolventenbefragungen, Studierendenbefragungen; qualitativ:

Town-Hall-Meetings o.ä.) und Prozesse werden durch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Hochschulreferats Studium und Lehre auf die Einhaltung methodischer und inhaltlicher Kriterien geprüft und gemeinsam mit den Fakultäten weiterentwickelt. Zu bisher noch nicht vorhandenen Instrumenten und Prozessen macht das Hochschulreferat Studium und Lehre Vorschläge, die in Zusammenarbeit mit den Fakultäten auf deren spezifische Bedingungen angepasst werden.

Umsetzung des Evaluationsverfahrens:

Der Einsatz der Evaluationsinstrumente liegt in der Verantwortung der Fakultäten bzw. Studiendekane. Die Fakultäten setzen ihre Instrumente entsprechend der entwickelten Prozesse eigenverantwortlich ein. Dem Anstoß durch eine „interne Qualitätsagentur“ dazu bedarf es nicht. Evaluation findet in den Fakultäten vielmehr als ein kontinuierlicher Prozess statt und nicht nur zu bestimmten Zeitpunkten.

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse, die Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen und die Prüfung des Umsetzungsstandes erfolgt durch fakultätseigene Gremien, wobei auf bestehende Strukturen zurückgegriffen wird. So bestehen bspw. durch das seit 2007 etablierte Studienbeitragsmanagement in allen Fakultäten sog. „Studienbeitragskommissionen“, die mit der Entwicklung von Konzepten zur Verbesserung von Studienbedingungen betraut sind. Die Auswertung erfolgt im Hinblick auf die Identifizierung von Verbesserungsmöglichkeiten und der Ableitung von konkreten Maßnahmen unter Zuweisung von Umsetzungsverantwortlichkeiten bzgl. der Konzeption und des Betriebs der Studiengänge.

Die Gesamtdarstellung der Evaluationsergebnisse und die abgeleiteten Maßnahmen werden in einem Protokoll dokumentiert, die inklusive Umsetzungsstand fakultätsintern veröffentlicht und in regelmäßigen Abständen dem Hochschulpräsidium vorgestellt werden. Auf Basis der Evaluationsergebnisse und Veränderungsmaßnahmen werden die kontinuierlich weiterentwickelten Studiengänge in einem Abstand von fünf Jahren den Hochschulleitungsgremien zur erneuten Überprüfung vorgelegt.

5. Fazit: Partizipation als Leitbild des QM - Dabei sein ist nicht alles!

Partizipation kann dann als ein Leitbild bei der Entwicklung eines auf Steuerungsfähigkeit und unternehmerische Kultur ausgerichteten QM dienen, wenn ein Verständnis von Partizipation zugrunde gelegt wird, dass sich nicht auf ein bloßes Mitentscheiden möglichst aller Beteiligter auf möglichst allen Ebenen über Qualität beschränkt. Vielmehr gilt es, jeden Hochschulangehörigen – Studierende, Hochschullehrer, wissenschaftliche und administrative-technische Mitarbeiter gleichermaßen – zur Verantwortungsübernahme für die Qualität im jeweiligen Gestaltungsumfeld zu motivieren. Ziel muss somit die Aktivierung jedes Einzelnen sein, Gestaltungs-

freiräume zu erkennen und diese auch zu nutzen. Beteiligung an Entscheidungen über die Qualität in Studium und Lehre ist dazu eine wichtige Voraussetzung, aber allein nicht hinreichend. Strebt ein QM-System nach kontinuierlicher Qualitätsverbesserung, also Veränderung statt einem Festhalten am Status quo, müssen die Verbesserungspotentiale jedes Einzelnen im Mittelpunkt stehen.

Auf diese Weise lässt sich ein QM-System, welches auch als Instrument zur Durchsetzung von Steuerungsinteressen der verschiedenen Leitungsebenen verstanden wird, mit Partizipation vereinbaren. Ein QM-System wird nach diesem Verständnis von Partizipation für die Hochschulmitglieder, d.h. im Hinblick auf deren Steuerungsinteressen konzipiert und umgesetzt. Es findet quasi auf Augenhöhe statt, weil es den Einzelnen im Engagement für Studium und Lehre ernst nimmt und dabei Vertrauensvorschüsse gewährt. So geht ein in dieser Weise konzipiertes QM-System von der Annahme aus, dass alle an Studium und Lehre Beteiligten an guten Leistungen und an Verbesserung ihrer Arbeit interessiert sind. Auch wenn es immer Ausnahmen gibt, kann erwartet werden, dass die Mehrheit der Hochschulangehörigen nicht absichtsvoll schlecht lehrt oder lernt bzw. schlechte Studiengänge konzipiert und organisiert. Deshalb soll QM Instrument des individuellen Lernens sein, nicht der Kontrolle. Dies würde ja gerade die Unterstellung bedeuten, dass die Akteure kein Interesse an Lehre haben, nur das absolute Minimum leisten wollen und man sie dabei „ertappen“ müsse. Demotivation wäre die Folge und trotz einer noch so detailliert geregelten Partizipation bliebe alles beim Alten.

Literaturverzeichnis

- Clark, B.R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. Oxford, New York, Tokio.
- Clark, B.R. (2004): *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead, New York.
- Deming, W.E. (1986): *Out of the Crisis*. MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Kromrey, H. (2001): *Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB)*. Jg 24/H. 2, S. 105-131.
- Schimank, U. (2001): *Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen*. In: Stoelting, E. (Hg.): *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden, S. 223-242.
- Weick, K.E. (1976): *Educational Organizations as loosely coupled systems*. In: *Administrative Science Quarterly*. June 21, S.1-19.

■ Simone Gruber, M.A., Hochschulreferat für Studium und Lehre, Technische Universität München, E-Mail: gruber@zv.tum.de

■ Kathrin Dressel, Dipl. Soz., Hochschulreferat für Studium und Lehre, Technische Universität München, E-Mail: dressel@zv.tum.de

Anette Köster



Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen der überarbeiteten institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen

Evaluation im Bereich Hochschule ist ohne die Einbeziehung der an den Prozessen rund um Lehre und Forschung beteiligten Personen nicht denkbar. Allerdings gehört Partizipation zu den zwar per se positiv besetzten Verfahrensgrundsätzen, wird jedoch in ihrer Komplexität und Auswirkung häufig unterschätzt. Im Kontext des QM-Systems der Universität Duisburg-Essen (UDE) war das Verfahren der institutionellen Evaluation von einem sehr hohen Grad an Partizipation geprägt, der sich in den Einheiten unterschiedlich auswirkte und nicht immer zu mehr Zufriedenheit, Akzeptanz und besseren Ergebnissen geführt hat. Bei der konzeptionellen Überarbeitung des Verfahrens wird zukünftig der Anteil der Partizipation an Begleitprozessen wie der Datenerhebung reduziert und stattdessen im mittel- bis langfristigen Follow-Up investiert. Denn nur wenn die Evaluationsergebnisse zu zielführenden Maßnahmen und spürbaren Verbesserungen führen, werden Erwartungen erfüllt, die mit Partizipation verstärkt geweckt werden. In diesem Sinne entspricht der Titel dieses Textes einem „Weniger“ beim Einsatz von Akteuren bei Evaluationen begleitenden organisatorischen und methodischen Angelegenheiten und einem „Mehr“ in der sich anschließenden relevanteren Gestaltungsphase.

1. Institutionelle Evaluation im QM-System der UDE

Die institutionelle Evaluation wird an der UDE auf der Ebene von Institutionen wie zum Beispiel einer Fakultät oder auch den zentralen Einrichtungen wie Verwaltung, Rechenzentrum, Bibliothek und nicht zuletzt dem Rektorat eingesetzt. Sie gehört seit 2006 zu den Kernelementen des QM-Systems. 11 Fakultäten und ebenso viele zentrale Einrichtungen durchlaufen dieses Instrument der Qualitätsentwicklung in einem Turnus von ca. sechs Jahren. Die zugrunde liegende Zielsetzung ist es, allen Einheiten dieser Organisationsebene eine regelmäßige und systematische Stärken-Schwächen-Analyse sowie die Ableitung entsprechender Maßnahmen zur Weiterentwicklung in den Bereichen Lehre, Forschung und Organisation zu ermöglichen. Das Verfahren soll Zeit und Raum geben für eine systematische und regelmäßige Selbstreflexion der eigenen Arbeit und die daraus abzuleitende dezentrale Strategiebildung (Keller, Staack 2009, S. 11f.; Saarbrücker Erklärung 2011, S. 2).

Hinsichtlich der Methodik und Organisation werden die evaluierenden Einheiten an der UDE vom Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) unterstützt. Die Mitarbeiterinnen sind für die Konzeption des Evaluationsmodells, die Rahmenorganisation und Moderation der institutionellen Evaluation verantwortlich, während im jeweiligen Verfahren die Leitung der Einrichtung für die Umsetzung des Verfahrens und der herausgearbeiteten Optimierungsansätze verantwortlich ist.

Die institutionelle Evaluation an der UDE gliedert sich prinzipiell in fünf Phasen: Vorbereitungsphase, interne Evaluation, externe Evaluation (Peer Review), Reflexionsphase und Follow-Up. Um den laufenden Betrieb einer Einheit nicht erheblich zu stören, erstrecken sich diese fünf Phasen über einen Zeitraum von etwa einem Jahr – je nach Größe der Einheit. Die Ergebnisse des Verfahrens sind schließlich u.a. Gegenstand der alle drei Jahre stattfindenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Rektorat und Fakultäten bzw. zentralen Einrichtungen. Hier werden nicht nur vom Rektorat ausgehende hochschulübergreifende Strategien und die dezentralen Strategien der Einheiten abgeglichen, sondern innovative Ansätze durch Anschub- bzw. Teilfinanzierungen gefördert. Durch den dreijährigen Rhythmus der Ziel- und Leistungsvereinbarungen ist zudem die Überprüfung der Maßnahmenumsetzung gewährleistet, wengleich ohne Sanktionen (Nickel 2009, S. 159ff.; Friedrichsmeier/Wannöffel 2010, S. 37ff.).

2. Partizipation im bisherigen Verfahren der institutionellen Evaluation

Idee

Für das Verfahren der institutionellen Evaluation an der UDE ist prinzipiell die Beteiligung aller in den Prozessen rund um Lehre, Forschung und Organisation involvierten Akteure vorgesehen (Friedrichsmeier/Wannöffel 2010, S. 8). In einer Fakultät sind dies das Dekanat, die Professor/inn/en, der wissenschaftliche Mittelbau, weitere Beschäftigte etwa aus den Sekretariaten oder technische Mitarbeiter/innen sowie Studierende. Absolvent/inn/en und Vertreter/innen der Berufspraxis werden zudem durch Befragungen bzw. das Peer Review einbezogen. Bei den zentralen Einrichtungen handelt es sich um die Leitungsebene, Mitarbeiter/innen

aller hierarchischen Ebenen sowie die jeweiligen Kundengruppen. Der zugrunde liegende Gedanke ist es, dass jede/r Beteiligte für seine Statusgruppe eine Expertin bzw. ein Experte ist und seine bzw. ihre Perspektive bei den jeweils passenden Fragestellungen mit entsprechendem Gewicht einbezogen wird. Auf diese Weise wird die Qualität von Prozessen und Ergebnissen multiperspektivisch betrachtet, bewertet und letztlich verbessert. Dabei sollten sich die genannten Akteure das Verfahren selbst zu Eigen machen. Das umfasst eine weitestgehende gemeinsame Gestaltung des Verfahrens und dadurch eine zumindest teilweise individuelle Konzeption der Verfahrensbestandteile, die gemeinsame Analyse der Ergebnisse sowie die gemeinsame Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen. Dabei wird die evaluierende Einheit insbesondere durch das methodische Know-how der im Verfahren neutralen Mitarbeiterinnen des ZfH unterstützt (Stagge 2000, S. 196). Die Hochschulleitung ist an definierten und abgesprochenen Punkten der Evaluation involviert und greift jenseits davon nicht in die Evaluation ein.

Umsetzung

Eine der wesentlichen Organisationsformen von Beteiligung im Rahmen der institutionellen Evaluation war bislang – neben Befragungen und Gruppeninterviews – die in jedem Verfahren eingerichtete Arbeitsgruppe (AG). Sie bestand etwa aus 10-12 Mitgliedern und setzte sich aus allen Statusgruppen der Einheit zusammen. Damit die AG während des Verfahrens strategie- und entscheidungsfähig blieb, war die Leitung der evaluierenden Einheit von Anfang an gesetztes Mitglied (Berthold et al. 2011, 85), das über die weitere Zusammensetzung der Gruppe entschied. Empfehlung seitens des ZfH war es, Personen mit breiter Akzeptanz, gutem Kommunikationsvermögen und Interesse an der übergreifenden Entwicklung der Einheit anzusprechen. Die projektartige Organisationsform der Evaluation stand matrixartig quer zur gewohnten Hierarchie und das nicht nur für die Dauer des Verfahrens, sondern auch bei der Umsetzung von Maßnahmen. Zeitpläne, Verfahrensschwerpunkte und eine entsprechende Gliederung des Selbstberichts festzulegen, die Erhebungsinstrumente zu konzipieren, SWOT-Analysen durchzuführen und Ansätze für die Weiterentwicklung der Einheit zu entwickeln und auf den Weg zu bringen, waren die Aufgaben der Arbeitsgruppe (Bülow-Schramm/Bender 2009, S. 81).

Herausforderungen und Erfahrungen

Rückblickend auf mittlerweile fünf Jahre Erfahrung mit diesem Ansatz lässt sich sagen, dass für diese Form der Beteiligung über eine Arbeitsgruppe über die Maßen viel Energie aufgewendet wurde. Häufig stellte es sich als Herausforderung heraus, bei den Mitgliedern sowohl überhaupt ganzheitliches Interesse für die eigene Einheit zu wecken und zu erhalten, als auch den nicht selbstverständlichen, dennoch notwendigen Überblick in alle relevanten Bereiche herzustellen (Berthold et al. 2011, S. 88). Nicht immer ist es gelungen, dass sich die Statusgruppen überhaupt als solche identifizierten (z.B. der Mittelbau) und gemeinsame Perspektiven entwickelten.

Des Weiteren war es insbesondere für die weiteren Beschäftigten sehr ungewohnt, die über Jahre eingespielten Hierarchien in den Hintergrund zu stellen und gleichgestellt mit AG-Mitgliedern mit Vorgesetztenfunktion an einem Projekt zu arbeiten (Stagge 2000, S. 200 u. 205; Nickel 2009, S. 117). Die Studierenden, die für die Evaluationsverfahren gewonnen werden konnten, hatten zwar weniger Probleme damit, mit Lehrenden zusammenzuarbeiten, die möglicherweise noch relevant im weiteren Studienverlauf geworden sein könnten. Jedoch hatten sie zum Teil damit zu kämpfen, von den Lehrenden in der AG grundsätzlich in ihrer Sichtweise auf das Aktivitätsspektrum einer Fakultät ernst genommen zu werden. Sofern sich die Leitung einer Einheit dazu entschlossen hatte, Vertreter/innen aus dem Bereich der Gleichstellung oder der Personalräte als feste Mitglieder der AG zu benennen, war es auch für diese Personen teilweise schwierig, die Erwartungen an ihre Beteiligung im Verfahren zu erfüllen, weil ihnen nicht durchgängig Akzeptanz oder Vertrauen entgegengebracht wurde. Nicht zuletzt funktionierte auch die Beteiligung der Hochschulleitung nicht immer so wie theoretisch konzipiert. Das bisherige Evaluationsmodell sah für das Rektorat etwa gegen Mitte des Verfahrens, also rund um das Peer Review, sowie im Follow-Up bestimmte Aufgaben vor. In der Praxis erwies es sich für die Rektorsratsmitglieder jedoch als Herausforderung, die mit den Evaluationsergebnissen erreichte Detailtiefe nachzuvollziehen und in ihrer Beratung adäquat einzuordnen. Galt es auf der einen Seite, die evaluierende Einheit unbehelligt von Eingriffen von oben zu lassen, entstand auf der anderen Seite jedoch eine Distanz, die sich zum Ende einer Evaluation kaum noch überbrücken ließ (Mittag 2006, S. 129f.).

Alle diese aus dem Partizipationsmodell entstandenen interpersonellen Beziehungen galt es schließlich in der Moderation und der Führung durch das Verfahren seitens des ZfH zu berücksichtigen. Der Aufwand dafür hat nicht selten zu zeitlichen Verzögerungen geführt, die allen Beteiligten Geduld und Verständnis abforderten. Mit Blick auf die insgesamt erarbeiteten Ergebnisse stellt sich die Frage, ob dieser hohe Grad an Partizipation gerechtfertigt war und die damit verbundenen Ziele überhaupt erreicht wurden. Dazu werden im Folgenden einige Projektverläufe der letzten Jahre unter dem Aspekt der Partizipation näher betrachtet, wobei eine breite Spanne ihrer Ausprägungen und Auswirkungen auf das Gesamtverfahren sichtbar wird.

Beispiel 1: Evaluation einer zentralen Einrichtung

Hierbei handelte es sich um eine Einheit, die es offensichtlich gewohnt war, trotz klarer hierarchischer Gesamtstruktur Prozesse partizipativ zu organisieren. Die Mitarbeiter/innen, die die Evaluations-AG bildeten, konnten sich schnell in ihre Rolle als Expert/innen ihrer Teileinheit bzw. Statusgruppe einfinden und als Multiplikatoren fungieren. Da sich die Leitungsebene sichtbar zurücknahm und damit die Blickrichtung des Verfahrens insbesondere zur Mitarbeiterschaft freigab, konnten sich die AG-Mitglieder in ihrer Teilverantwortung entfalten und maßgeblich einbringen. Beteiligung im Rahmen die-

ser Evaluation war stark auf die gemeinsam gesetzten Ziele des Verfahrens ausgerichtet. Wann immer die Gelegenheiten einer bestimmten Teileinheit unter die Lupe genommen wurden, waren der Einsatz und die Expertise gerade ihrer Vertreter/innen innerhalb der AG von besonderer Bedeutung, wobei die Sichtweise anderer Bereiche nicht außer Acht gelassen und offen aufgenommen wurde. Dass der Partizipationsansatz der institutionellen Evaluation in dieser Einrichtung so gut aufging, hat sich positiv auf das Gesamtergebnis ausgewirkt: Die beteiligten Gruppen hatten das Gefühl, durch ihren Einsatz etwas eigens für sich gewonnen zu haben – ein Effekt, der sich auch auf die nachhaltige Umsetzung von Maßnahmen ausgewirkt hat.

Beispiel 2: Evaluation einer zentralen Einrichtung

Bei dieser Einrichtung handelte es sich um eine Einheit, die bislang eher wenig Erfahrung mit Qualitätsentwicklung und mit bereich- und statusgruppenübergreifendem Arbeiten hatte. Die Mitarbeiter/innen, die um ihre Mitwirkung in der Evaluations-AG gebeten wurden, brachten dafür zunächst weniger intrinsische Motivation hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Einrichtung ein, als vielmehr relativ offene Skepsis gegenüber dem Verfahren an sich und der Rolle des ZfH sowie die daraus rührende Haltung, mit ihrer Beteiligung das Schlimmste notfalls verhindern zu können. Ein großer Teil der Aufmerksamkeit dieser AG war entsprechend auf die Verfahrensgestaltung fokussiert und fehlte dafür bei der Analyse der auf sie selbst gerichteten positiven wie negativen Evaluationsergebnisse. Demgegenüber war die Einstellung der Leitung dem Verfahren gegenüber durchgängig sehr aufgeschlossen und eine breite und offene Partizipation der Mitarbeiter/innen ausdrücklich erwünscht, wenngleich nicht konstant und damit ausreichend aktiv gefördert. Letztlich führte auch das Festhalten der AG-Mitglieder an den in der Einrichtung bestehenden und fest verinnerlichten Hierarchien dazu, dass die Ergebnisse dieser Evaluation wahrscheinlich allein mit der Leitungsebene in vergleichbarer Qualität und zudem höherer Effizienz hätten erarbeitet werden und die dazugehörigen Maßnahmen top-down über Arbeitsaufträge umgesetzt werden können (Stagge 2000, S. 206). Die Mühe und Geduld, die von allen Beteiligten jedoch letztlich aufgebracht worden sind, haben auch zu einem breiter gestreuten Verständnis für die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung geführt und mit Sicherheit zu einer besseren Basis für die turnumgemäß nach 6 Jahren folgende Evaluation.

Beispiel 3: Evaluation einer Fakultät

Ebenso wie für die zentralen Einrichtungen sind auch bei der Evaluation von Fakultäten deren eingespielte Kultur und ihr sich darin spiegelndes Selbstverständnis von zentraler Bedeutung. Die angeführte Fakultät zeichnete sich auch jenseits des Themas Evaluation durch einen sehr hohen Grad von Partizipation aus, der schon nahezu als basisdemokratisch ausgelegt werden könnte (Sursock 2011, S. 54). Das Prinzip „Alle entscheiden über Alles“ lag demnach auch der institutionellen Evaluation zugrunde und führte innerhalb der AG wie auch

der Fakultät zu einem immensen kommunikativen Aufwand und dadurch bedingten zeitlichen Verzögerungen. Da das Einbeziehen so vieler Personen mit unterschiedlichen individuellen Interessen jedoch nicht auf ein mit der Evaluierung verbundenes Ziel ausgerichtet war, kam es häufig zu einem nicht weiterführenden „Zerreden“ von bereits identifizierten Knackpunkten (Stagge 2000, S. 206f.). Die Mitglieder der AG empfanden die Aufgabe, eine Stärken-Schwächen-Analyse durchzuführen sowie Optimierungsansätze daraus abzuleiten, unter diesen Umständen eher als eine zusätzlich aufgelastete Bürde und insgesamt wenig motivierend. Da ihr Anspruch bei diesem Prozess ausgesprochen Kraft raubend war und einen kaum durchzuhaltenden Level erreichte, fanden die Reflexionsphase sowie das Follow-Up nahezu ausschließlich mit der Fakultätsleitung statt. Einige speziell auf bestimmte Statusgruppen bezogene Ergebnisse sind dabei auf der Strecke geblieben.

Beispiel 4: Evaluation einer Fakultät

Als nahezu konträr ist das Partizipationsverständnis einer anderen evaluierten Fakultät einzuordnen, die im Verfahren zum Tragen kam. Wird hier das Dekanat noch über das paritätisch besetzte Gremium des Fakultätsrates und in diesem Sinne unter Beteiligung aller Statusgruppen gewählt und ihm damit ein gewisses Vertrauen ausgesprochen, erwartet man danach von ihm bei vielen übergreifenden Themen, zwar im Namen der gesamten Fakultät, aber dennoch eben allein zu entscheiden bzw. zu organisieren. Den Fakultätsangehörigen, so der zugrunde liegende Gedanke, wird auf diese Weise der Rücken frei gehalten von Zeit raubenden Angelegenheiten, die Verwaltung, Organisation und hochschulinterne Kommunikation betreffen. Zudem lag die offenbar allein entscheidende und deshalb besonders große hierarchische Stufe zwischen der Professorenschaft auf der einen und sämtlichen weiteren Statusgruppen auf der anderen Seite. Partizipation im Rahmen der institutionellen Evaluation war dementsprechend nicht nur ungewohnt, sondern geradezu unerwünscht in dieser Einheit, was die Zusammenarbeit mit der AG auch deutlich prägte (Stagge 2000, S. 206). Da das Evaluationsmodell die Beteiligung aller Statusgruppen dennoch etwa über Befragungen und Gesprächsrunden obligatorisch vorsah, wurden hier sogar wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Situation etwa des akademischen Mittelbaus, der Studierenden oder den weiteren Beschäftigten gewonnen, der partizipative Ansatz des Verfahrens trotz allem jedoch nicht als Mehrwert empfunden. Letztlich wurden diese Ergebnisse auch nicht in vollem Umfang bei der Maßnahmenableitung berücksichtigt.

3. Lessons Learned

Eine so weit wie möglich gehende Beteiligung ist mittlerweile zu einem positiven, jedoch selten tiefer reflektierten Wert an sich geworden, über den man schnell Konsens erzielen kann und der beispielsweise im Kontext eines Projekts zum guten Handwerk zählt und mit Transparenz, Ergebnisoffenheit und Wertschätzung von Mitarbeiter/innen assoziiert wird (Berthold et al. 2011,

S. 88). Bei der Evaluation im Hochschulbereich ist zu bedenken, dass die Akteursgruppen in der Regel wenig echtes methodisches Wissen in ein Verfahren und demnach auch keine klaren, abgestimmten Vorstellungen ihrer Rolle mitbringen. Das Evaluationsmodell der UDE ist prinzipiell bewusst so angelegt, dass es als methodische Grundlage hochschulweit, das heißt, für zentrale Einrichtungen genauso wie für Fakultäten eingesetzt werden kann. Dass dies möglich ist, haben die abgeschlossenen Verfahren bewiesen. Die Herangehensweise bietet genug Möglichkeiten individueller Anpassungen, so dass sich jede Einheit mit ihren besonderen Gegebenheiten gut mit ihrem Verfahren identifizieren kann. Dieser Ansatz hat wesentlich zur Akzeptanz dieses Instruments beigetragen. Sicherlich wird die multiperspektivische Analyse durch unterschiedlich relevante Akteure auch eines der grundlegenden Prinzipien bleiben, jedoch muss man sich bewusst sein, dass ein zunächst auf das allgemeine Evaluationsmodell hin ausgerichtetes Konzept der Partizipation sich nicht in allen Einheiten gleich auswirkt. Vielmehr hängt die Umsetzung mit dem häufig bereits eingespielten und in verschiedenen Kontexten praktizierten Stellenwert von Beteiligung ab. Hier spielt sicher die so wenig greifbare, aber oft angeführte Fakultätskultur eine Rolle. Ihr ist bis zu einem gewissen Grad auch ein/e Dekan/in unterlegen, dennoch hängt das Gelingen von partizipativem Vorgehen sehr stark von der Haltung und dem konkreten Vorleben der Leitungsebene ab. Mindestens ebenso wichtig für eine gelingende Partizipation ist es, dass ein sichtbarer Zusammenhang mit den Zielen, die eine Einheit mit der Evaluation verfolgt, hergestellt wird. Nur so kommt die Expertise der einzelnen Akteure richtig zur Geltung und gibt ihnen ein klares Bild über den zur Verfügung stehenden Spielraum. Weitere Beschäftigte etwa sollte man erst gar nicht in die Bredouille bringen, sich zum Thema Lehrleistungen zu äußern, ihnen jedoch eine maßgebliche Rolle und Verantwortung bei der Bewertung und Weiterentwicklung fakultätsübergreifender Verwaltungsprozesse zuordnen. Ähnliches gilt für das Fachwissen der die Evaluation methodisch begleitenden Personen. Ihr angemessener Anteil am Gelingen des gesamten Verfahrens ist, von Beginn an Konsens über das Vorgehen durch schlüssige und transparente Konzepte herzustellen. Gegenseitiges Vertrauen der zusammenarbeitenden Personen und in die abgesprochene Vorgehensweise ist eine unerlässliche Voraussetzung für gelingende Partizipation. Wenn jedoch der Mehrwert von Partizipation für die gesamte Evaluation oder einzelne Teile hingegen für die Beteiligten nicht erkennbar oder akzeptabel ist, bleibt ihre Einbindung – so die Erfahrung – bestenfalls wirkungslos, kann sich aber auch kontraproduktiv und letztlich demotivierend auswirken. Je höher der Grad an Partizipation in einem Evaluationsverfahren gewünscht ist, desto komplexer ist seine Umsetzung und desto höher sind auch die Ressourcen, die insbesondere für den hohen Kommunikations- und Organisationsaufwand veranschlagt werden müssen. Bei all dem ist nicht zuletzt zu bedenken, dass am Ende eine Evaluation anhand der Qualität ihrer Ergebnisse bewertet wird. Ob Partizipation dann einen entscheidenden

Teil dieser Qualität ausmacht, muss von Fall zu Fall entschieden und von Beginn des Verfahrens an bedacht werden (Nickel 2009, S. 118: „Demokratie-Entrümpelung“, S. 282f.).

4. Partizipation im überarbeiteten Verfahren der institutionellen Evaluation

Nach fünf Jahren praktischer Erfahrung mit der institutionellen Evaluation als einem Kernelement des QM-Systems der UDE war es Zeit für eine konzeptionelle Überarbeitung des zugrunde liegenden Evaluationsmodells. Die Gründe dafür lagen neben den Erwägungen aus der unmittelbaren Verfahrenspraxis heraus in inneruniversitären strategischen Entwicklungen, in der Entwicklung des deutschen Akkreditierungssystems sowie in der schlichten Tatsache, dass das ZfH Kapazitäten in andere Zuständigkeiten umzuschichten hatte. Die Merkmale des überarbeiteten Verfahrens sind folgende:

- Das QM-System der UDE hatte bislang die **Qualitätssicherung auf Studiengangsebene** überwiegend nach außen, nämlich in die Programmakkreditierung, verlagert. Da inzwischen aber ein Projekt zur Weiterentwicklung des QM-Systems begonnen wurde mit der Zielsetzung einer möglichen Meldung zur Systemakkreditierung, ergab sich hieraus die Notwendigkeit, für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Studiengänge eigene Ansätze zu entwickeln. Die institutionelle Evaluation insbesondere mit ihrer Kombination aus interner und externer Evaluation bietet hierfür einen geeigneten Anknüpfungspunkt (Surssock 2011, S. 50f.).
- Eine stärkere **Standardisierung des Verfahrens** soll zu einer Entlastung der evaluierenden Einheit wie auch des methodisch und organisatorisch begleitenden ZfH führen. Bislang dienten die in jedem Verfahren individuell entwickelte Gliederung des Selbstberichts sowie die Befragungsdesigns von Mitarbeiter-, Studierenden- bzw. Kundenbefragungen dazu, insgesamt Akzeptanz zu erreichen, die jeweilige Einheit sollte sich ihre Evaluation buchstäblich zu Eigen machen. Insbesondere in der Phase der Implementierung stand diese Herangehensweise noch im Vordergrund. Inzwischen hat sich vieles so weit eingespielt, dass die evaluierenden Einheiten vorkonzeptionierte Gliederungen bzw. Frageleitfäden und Fragebögen bevorzugen (Surssock 2011, S. 52f.). Und auch den durchaus erlebten Momenten der Willkür im Rahmen des obligatorischen Peer Reviews soll beispielsweise durch standardisierte Frageleitfäden für die Peers und die gemeinsame workshopartige Ausarbeitung des Gutachtens entgegengewirkt werden.
- Durch die Weiterentwicklung des QM-Systems soll mehr **Steuerungsrelevanz** für die Leitungen der Fakultäten, der zentralen Einrichtungen und für das Rektorat entstehen. Dazu dient neben der Vergleichbarkeit der Verfahren in ihrem Kern auch eine zielgerichteter Datenerhebung bzw. -auswahl.
- Ein Teil der durch Standardisierungen frei werdenden Kapazitäten der Beteiligten soll aus dem eigentlichen Evaluationsverfahren in die sich anschließende Phase

der Maßnahmenumsetzung verlagert werden. Somit wird die Nachhaltigkeit der Evaluationsergebnisse durch **umgeschichtete Partizipation** gestärkt.

In der neuen Ausgestaltung von Partizipation gibt es in Zukunft keine vom ZfH moderierte und die Evaluation dauerhaft begleitende Arbeitsgruppe mehr. Stattdessen soll die evaluierende Einheit für die Zusammenarbeit mit dem ZfH eine/n Verfahrenskoordinator/in benennen, der – je nach Entscheidung der Leitungsebene – mit einer eigenen AG arbeiten kann. Dafür wird diese Person vom ZfH angemessen vorbereitet und kann für seinen genau definierten Einsatz im Rahmen der institutionellen Evaluation ein hochschuldidaktisches Zertifikat zum Thema Qualitätsmanagement erwerben. Die Beteiligung von Professorenschaft, Mittelbau, Studierenden und weiteren Beschäftigten wird in Zukunft konzentriert auf die weiterhin obligatorischen und durch hohen Rücklauf von bis zu 70% gekennzeichneten Mitarbeiter- und Studierendenbefragungen. Deren Ergebnisse werden in einer gemeinsamen mit Vertreter/innen dieser Akteursgruppen durchgeführten SWOT-Analyse zugrunde gelegt. Zudem sind nach wie vor nach Statusgruppen unterteilte Gesprächsrunden bei der Vor-Ort-Begehung der Peers vorgesehen.

Die abgeschlossenen Evaluationsverfahren haben gezeigt, dass es wichtig ist, die Einheit bei der Umsetzung der erarbeiteten Ergebnisse zu unterstützen. Voraussetzungen sind die konkrete Maßnahmenplanung mit dem Festlegen von Zielen, Meilensteinen und Verantwortlichkeiten – anders als bislang – noch stärker durch das ZfH und andere Serviceeinrichtungen der UDE begleitet. Damit eine Einheit nicht in dieser Planungsphase stehen bleibt, ist bei den grob ausgearbeiteten Projekten als mittel- und langfristiges Follow-Up der Evaluation wiederum die Beteiligung der zuvor involvierten Akteursgruppen gefragt. Ihnen wird damit die direkte Beteiligung von der Stärken-Schwächen-Analyse über die Maßnahmenableitung bis hin zur konkreten Umsetzung, die ja eine spürbare Weiterentwicklung mit sich bringen soll, ermöglicht. Dieses gestalterische Kontinuum appelliert an das Verantwortungsbewusstsein aller involvierten Statusgruppen und soll zugleich die Leitungsebene entlasten, die im Follow-Up der Evaluation bislang eher einsam agierte (Mittag 2006, S. 129). Ab 2012 möchte die UDE zudem jährliche QM-Konferenzen in den Fakultäten und zentralen Einrichtungen als eine Art Fortschrittsmonitoring einrichten. Neben der gemeinsamen Analyse ausgewählter Kennzahlen

und qualitativen Informationen rund um das Leistungsspektrum einer Einheit, kann hier auch der Stand Maßnahmenumsetzung aus einem Evaluationsverfahren betrachtet und gegebenenfalls nachjustiert werden (Mittag 2006, S. 132-138).

Nicht zuletzt wird es zudem Änderungen hinsichtlich der Partizipation des Rektorats geben. Zwar bleibt es bei der Prämisse der Prozess-ownership durch die evaluierende Einheit, jedoch profitiert auch sie selbst insbesondere im Follow-Up, wenn die Erkenntnisinteressen des Rektorats von Anfang an mit in die Verfahrensgestaltung aufgenommen werden und in den das Verfahren abschließenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Rektorat und Einheit darauf Bezug genommen werden kann.

Literaturverzeichnis

Berthold, C./Behm, B./Daghestani, M. (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“ Strategisches Management an Hochschulen, CHE Arbeitspapier 140, http://www.che.de/downloads/CHE_AP140_Strategie.pdf, abgerufen am 12.12.2011.

Bülow-Schramm, M./Bender, K. (2009): Mitbestimmung im Feld Studienreform und Qualitätssicherung, In: Keller, A./Staack S. (Hg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert, Bielefeld 2009, S. 79-84.

Friedrichsmeier, A./Wannöffel, M. (2010): Mitbestimmung und Partizipation – Das Management von demokratischer Beteiligung und Interessenvertretung an deutschen Hochschulen, Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 203, http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_203.pdf, abgerufen am 12.12.2011.

Keller, A./Staack, S. (2009): Einleitung, In: dies. (Hg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert, Bielefeld 2009, S. 11-16.

Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre, Münster.

Nickel, S. (2009): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung, 2. aktualisierte Auflage, München und Mering.

Saarbrücker Erklärung zur Hochschulautonomie (2011): 6. Treffen von Vorsitzenden deutscher Universitäts- und Hochschulräte, 27./28.10.2011, <http://idw-online.de/de/attachmentdata11964.pdf>; abgerufen am 12.12.2011.

Stagge, C. (2000): Kooperative Wege der Hochschulentwicklung. Moderationsmethode als Beteiligungsplacebo? In: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, S. 191-212.

Sursock, A. (2011): Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy, EUA Publication, Brüssel 2011.

■ Dr. Anette Köster, Leiterin des Bereichs Qualitätsentwicklung & -management, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: anette.koester@uni-due.de

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.): Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19,80 Euro

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

Kathrin Schneider



Kathrin Schneider

Studierende als Partner – auch in Sachen Evaluation?!?!

Die Technische Universität (TU) Kaiserslautern stand Anfang 2011 vor der Frage, wie man das hochschulweite Konzept Studierende als Partner evaluieren kann. 18 Monate zuvor war die TU mit diesem Konzept im Rahmen des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ des Stifterverband der Deutschen Wissenschaft ausgezeichnet worden (vgl. Stifterverband der Deutschen Wissenschaft 2009). Gleich zu Beginn der Planung war klar, dass bei der Auswahl der Evaluationsmethode das Prinzip *form follows function* verfolgt werden musste und das Konzept Studierende als Partner sich in der Methodenwahl spiegeln sollte. Woraus sich die nächsten Fragen ergaben, erstens: Welche Methoden gestatten so viel Teilnahme und Mitbestimmung wie möglich? und zweitens: Welche Methoden bereiten den Studierenden so wenig zusätzliche Arbeitsbelastung wie möglich?

1. Was bedeutet der Begriff „Partner“

... an der Technischen Universität: Hinter dem Partnerbegriff verbirgt sich die Vorstellung einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Lehrenden, Studierenden und Hochschulleitung. Dabei sind neben einem wertschätzenden und konstruktiven Umgang miteinander, auch ein verantwortungsvolles Mitgestalten und eine gegenseitige Fürsorgepflicht mitgedacht. Studierende sind sowohl Kunden, aber auch Schutzbefohlene und gleichzeitig eigenständige Persönlichkeiten, denen man auf der Erwachsenenenebene begegnen muss und die wertvolle Ideen zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre beisteuern können.

... im Rahmen des Wettbewerbs **Exzellente Lehre**: Die partnerschaftliche Einbindung der Studierenden steht auch im Vordergrund des Konzeptes der TU vor allem in den Bereichen Studium und Lehre. Um dies zu erreichen sieht der Antrag u.a. die Maßnahme der Einrichtung eines Steering-Komitees Studium und Lehre vor. Dieses Gremium besteht zu einem Drittel aus Studierenden, einem Drittel Vertreter aus dem Mittelbau und einem Drittel Professorinnen und Professoren. Dabei ist das Besondere nicht die drittelparitätische Besetzung, sondern die Vertretungsregelung. Diese besagt, dass sich Professorinnen und Professoren von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern und umgekehrt vertreten lassen können. Alle Teilnehmenden haben das gleiche Stimmrecht (vgl. TU Kaiserslautern 2009).

... für die Partizipation im Forschungsprozess: Es war von Anfang an klar, dass bei der Auswahl der Methode das Prinzip *form follows function* verfolgt werden sollte und das Konzept *Studierende als Partner* sich in der Methodenwahl spiegeln musste.

Einerseits hätte die Einbindung der Studierenden dadurch geschehen können, dass sie aktiv in die Methodenauswahl und -entwicklung einbezogen werden. Diese Variante hätte allerdings den Nachteil, dass die Studierenden eine Mehrbelastung auf sich nehmen müssten.

Eine andere Möglichkeit der Einbindung der Studierenden sahen die Verantwortlichen darin, dass die Studierenden, neben den Lehrenden und der Hochschulleitung als eigene und den beiden anderen gleichgestellte Gruppe betrachtet werden. Auf diese Weise soll die *Augenhöhe* zwischen den Gruppen gewahrt bleiben. Gleichzeitig sollte der Aufwand für die Entwicklung des Evaluationsdesigns, die Durchführung und Auswertung an zentraler Stelle verbleiben.

Die Entscheidung für ein Vorgehen nach Variante zwei wurde auch vor dem Hintergrund der verstärkten zeitlichen und konzeptionellen Einbindung der Studierenden im Rahmen des Qualitätsmanagements getroffen.

Planung, Durchführung und Organisation übernahmen zwei Mitarbeiterinnen aus dem Zentrum für Lehrerbildung und dem Referat Qualität in Studium und Lehre.

2. Ziele der Evaluation

Um den Erfolg, aber auch Nachbesserungsmöglichkeiten, bei der Realisierung des Konzeptes Studierende als Partner zu erheben, wurden mehrere Teilfragen gefunden. Diese galt es, mittels der Evaluation zu beantworten. Zu diesen Fragen gehörten:

- Wie erfolgreich wurde das Konzept implementiert?
- Welche Schwächen und Risiken verbergen sich in dem Konzept?
- Welche Veränderungen haben sich in letzten Monaten ergeben?
- Wo und wie sehen sich die einzelnen Statusgruppen?
- Welche Verbesserungsvorschläge haben sie?
- An welchen Stellen können sie sich vorstellen, am Gelingen mitzuarbeiten?

Für die Beantwortung wurde eine universitätsweite Evaluation des Konzeptes geplant, um die Sichten jeder Statusgruppe zu erfahren.

3. Methode

Abbildung 1: Schematische Darstellung der SWOT-Analyse inklusive Beispielfragen

... **forschungstheoretische Einordnung:** Hochschulen sind autopoetisch geschlossene und selbstreferenzielle Systeme, die vor dem Hintergrund einer komplexen Umwelt (Anforderungen und Vorgaben des Staats, der Wirtschaft, anderer Hochschulen, der Studierenden) agieren. Ihr Handeln folgt der Eigendynamik des Systems Hochschule und ist daher nur schwer bis gar nicht vorherzusagen.

Vor diesem Hintergrund kann das Feld, in dem diese Evaluationsstudie stattfand, als komplex gelten. Nach Kurtz und Snowden (vgl. Rogers 2011, S. 6) charakterisieren sich Felder als komplex, wenn sie „undurchschaubar“ und die Handlungsmuster erst nachträglich erkennbar sind. Expertise kann beim Umgang mit diesen komplexen Situationen helfen, muss es aber nicht. Jede Situation ist dabei einzigartig und Handlungen sind wirkungsunsicher, d.h. eine Handlung kann das gewünschte Ziel erreichen, kann aber auch eine ganz andere Wirkung zeigen. Die Beachtung der vorhandenen Beziehungen kann als Schlüssel zum Verstehen der (Handlungs-)muster dienen (vgl. Rogers 2011, S. 8).

In dieser Evaluationsstudie war das Ziel einerseits die Rekonstruktion der Wirklichkeit der Betroffenen (vgl. Deissler 1986), d.h. es geht um die Perspektiven der unterschiedlichen Stakeholder und deren Beziehungen zueinander. Ein weiteres Ziel war die eigenständige Entwicklung von Lösungsansätzen. Diese beiden Ziele erfordern nach William 2010 (vgl. Dinges 2011, S. 7) die Beachtung von drei Aspekten, die typisch für systemische Evaluationen sind:

- Beziehungen,
- Perspektiven und
- Grenzen.

Für die Auswahl der Methode bedeutet dies eine Hinwendung zu einem systemischen Evaluationsansatz. Aus der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Dinges 2011, S. 5) ist bekannt, dass eine Kombination von traditionellen und typisch systemischen Methoden möglich ist.

... **Entwicklung der Untersuchungsmethode:** Die Entscheidung fiel auf eine qualitative Form der Erhebung – eine SWOT-Analyse.

SWOT-Analysen sind ein Instrument der strategischen Planung, wobei das englische Akronym SWOT übersetzt werden kann als Stärken (Strengths), Schwächen (Weaknesses), Chancen (Opportunities) und Risiken (Threats). Diese Methode vereint mit Blick auf die Anforderungen der Untersuchung mehrere Vorteile in sich:

1. mit dieser Methode können vergangene, gegenwärtige und zukünftig erwartete Entwicklungen erfragt werden.
2. diese Entwicklungen in Vergangenheit und Gegenwart können in Stärken und Schwächen unterteilt

	Vergangenheit/ Gegenwart	Zukunft
positiv	<p>Stärken</p> <p><u>Beispielfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Auf einer Skala von 1-10: wie schätzen Sie die Stärken des Konzepts ein? Was ist für Sie die größte Stärke? • Was glauben Sie ist die größte Stärke des Konzepts aus Sicht der Hochschulleitung? 	<p>Chancen</p> <p><u>Beispielfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn wir die Lehrenden fragen würde, wo denken Sie, würden diese die größten Chancen des Konzepts für die Zukunft sehen? • Im Vergleich zur Vergangenheit, welche positiven Veränderungen können zukünftige Studierende erwarten?
negativ	<p>Schwächen</p> <p><u>Beispielfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo sehen Sie die Schwäche, die Sie am ehesten beheben können und was könnten Sie dazu beitragen? Wer müsste noch etwas dazu tun? • Welche Ängste, glauben Sie, haben die beiden anderen Partner bzgl. des Konzepts? Welche dieser Ängste sind bisher eingetreten? Welche nicht? 	<p>Risiken</p> <p><u>Beispielfragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was glauben Sie, befürchten Ihre Partner in der Zukunft von Ihnen? • Welche Risiken sehen Sie und was können Sie tun, um diese zu minimieren?

werden, für Vorannahmen in der Zukunft spricht man von Chancen und Risiken, die die Probanden antizipieren werden können.

3. diese Art der Betrachtung bietet gleichzeitig die Möglichkeit nach Lösungs- und Verbesserungsmöglichkeiten zu fragen, so dass eine Ideen- und Lösungsgeneration aus den Betroffenen heraus stattfinden kann.
4. Beziehungen können erfragt und thematisiert werden.

Auf Basis dieser Kategorisierung in Vergangenheit/Gegenwart und Zukunft, sowie positiv und negativ wurden Leitfragen generiert, die einen Einstieg ermöglichen sollten.

Da als ein Ziel die Rekonstruktion der einzelnen Sichten auf die Entwicklungen an der TU definiert worden war, bot sich die Anwendung zirkulärer Fragen an (vgl. Deissler 1986). Die Grundlage des zirkulären Fragens bildet die Vorstellung, dass Kommunikation eine wechselseitige Beziehungsdefinition darstellt.

Unter Zirkularität verstehen Selvini-Palazzoli u.a. (1981, S. 131) „die Fähigkeit des Therapeuten [Anmerkung KS: auch des Forschenden], sich selbst in seiner Befragung vom Feedback leiten zu lassen, das sich ihm aus dem Verhalten der Familie [Anmerkung KS: auch der Organisation] darbietet, wenn er um Informationen über ihr Verhältnis untereinander, d.h. über Unterschiede und Veränderungen bittet.“

Für die Gestaltung des Interviewaufbaus bedeutet das, dass die einzelnen Fragen aufeinander aufbauen und sich aufeinander beziehen. Der Interviewer lässt sich somit durch die Antworten der Probanden leiten und nimmt mit der folgenden Frage Bezug auf die vorangegangene Antwort (vgl. Penn 1983, S. 206).

Die SWOT-Analyse als Instrument eignet sich auch vor dem Hintergrund, dass zirkuläre Fragen ebenfalls auf eine zeitliche Ebene bezogen sind (vgl. Abbildung 1). Innerhalb eines Interviews wird ein Bogen geschlagen: entweder von der Vergangenheit in die Gegenwart/Zukunft

oder umgekehrt (vgl. Penn 1983, S. 206). Über diese Vergleiche, die durch eine Betrachtung über die Zeit ausgelöst werden, können Unterschiede erkannt werden, die im Folgenden als Ressourcen genutzt werden. Im Rahmen der SWOT-Analyse bedeutet dies, dass sie zur Entwicklung von Lösungsansätzen genutzt werden.

Obwohl Rothermel und Feierfeil (1987, S. 343) herausfanden, dass Fragen nach Sichtweisen und Erklärungen, triadische Fragen und Rankingfragen besonders geeignet sind, Beziehungen zu definieren, spielt die Art der Frage eine untergeordnete Rolle. Entscheidend für ein gelingendes zirkuläres Fragen ist die Haltung des Interviewers (eine ausführliche Darstellung dazu findet sich bei Pfeffer 2001). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es in systemischen Interviews kein richtig und wirklich gibt, sondern dass mehrere Sichten gleichwertig nebeneinanderstehen können (vgl. Rothermel/Feierfeil 1987, S. 334). Der Interviewer hat während der Gruppendiskussion die Aufgabe, darauf zu achten, dass alle Probanden ihre Sicht frei äußern können. Das Zusammenfassen von Antworten auf Kernpunkte, die Verwendung von Metaphern und eine gewisse Hartnäckigkeit unterstützen den Prozess der rekursiven Informationsschöpfung (vgl. ebd.; Deissler 1986).

Die Einnahme unterschiedlicher Beobachterpositionen und den Perspektivenwechsel, der durch den Einsatz des zirkulären Fragens ausgelöst wird, unterstützt das Erkennen von (Handlungs-)Mustern. Starre Muster, die Entwicklungen blockieren, können durch Perturbation (Irritationslernen) aufgebrochen werden.

Systemische Fragen erlauben somit das Rekonstruieren von Wirklichkeit und helfen gleichzeitig dabei neue Impulse zu geben.

... Umgang mit den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität: Das qualitative Paradigma erlaubt eine weichere Auslegung der drei Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 326ff). Dem Kriterium der Objektivität wurde versucht, durch das Einhalten eines Leitfadens, einem sich wiederholenden Ablauf in der Durchführung und einer gemeinsamen Leitung des Interviews zu entsprechen. Wiederholungsreliabilität als Kriterium musste in dieser Studie abgelehnt werden (vgl. Lamnek nach Bortz/Döring 2009, S. 327), da der Einsatz von zirkulären Fragen nicht nur zur Informationsschöpfung dient, sondern gleichzeitig im Probanden neue Impulse setzt, die seine Wirklichkeitswahrnehmung verändern können (vgl. Schlippe/Schweitzer 2007, S. 137). Dem Kriterium der Validität sollte durch eine kommunikative Validierung entsprochen werden.

... Stichprobe: Die Gesamtstichprobe bestand aus den drei Statusgruppen: Studierende, Lehrende, Hochschulleitung.

Aufgrund der Bedeutung des Partnerbegriffs wurden alle drei Statusgruppen befragt. Denn Partner ist man nur in Beziehung zu jemand anderem, zu einer anderen Gruppe. Daher hätte eine rein studentische Befragung nicht diesem Bild entsprochen.

Von der vierköpfigen Hochschulleitung der TU nahmen drei Vertreter an einem einstündigen Interview teil.

Über vorhandene E-Mail-Verteiler wurden die einzelnen Fachschaften und über diese die Studierenden zu der Befragung eingeladen. Es nahmen zwölf Studierende teil, davon sieben Frauen und fünf Männer. Bei diesen Studierenden handelt es sich um Personen, die sich aktiv im Hochschulleben beteiligen. Einerseits stellt dies eine Selektion dar, die die große Masse der Studierenden ausschließt, andererseits sind es Personen, die Veränderungen und Unterschiede am Ehesten wahrnehmen können, da sie engagiert und gut eingebunden in hochschulpolitische Veränderungsprozesse sind.

Da eine Teilnahme aller Lehrenden an der TU im Rahmen einer Befragung nicht möglich war, wurden alle Lehrenden, deren Projekte durch die Mittel des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ gefördert wurden eingeladen. Zu diesem Zeitpunkt handelte es sich um 22 Personen, wovon 19 Personen aufgeteilt auf vier Gruppeninterviews teilnahmen.

... Durchführung: Es fanden sechs Gruppeninterviews getrennt nach Statusgruppen statt:

Diese Trennung der Interviewgruppen erfolgte aus dreierlei Gründen:

1. Für jede Statusgruppe sollte ein eigenes Profil, wie sie die Entwicklungen der TU wahrnimmt, erstellt werden.
2. Eine Beeinflussung der einzelnen Statusgruppen durch die Äußerung anderer sollte ausgeschlossen werden.
3. Die Befragung sollte in einem geschützten Rahmen stattfinden, um auch Kritik zu ermöglichen.

Die Durchführung der Interviews erstreckte sich über vier Wochen. Zur Dokumentation der Gruppendiskussionen wurden diese aufgezeichnet.

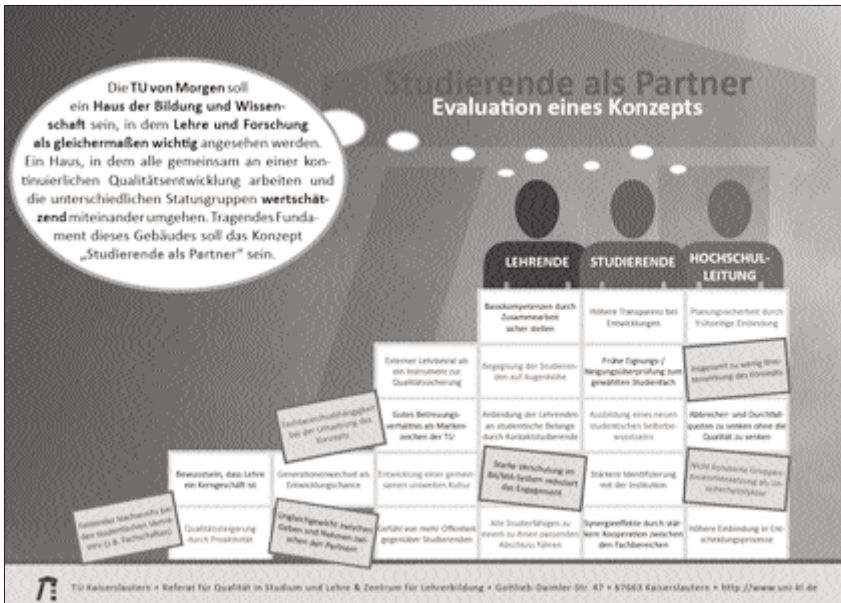
Die Organisation der Räume, die Durchführung bzw. die Leitung der Interviews und deren Dokumentation und Auswertung lag in den Händen der beiden Interviewerinnen. Die Einbindung der Studierenden, Lehrenden und Hochschulleitung wurde in der Auswertungs- und Ergebnisphase durch eine kommunikative Validierung erreicht. Alle Ergebnisse wurden schriftlich nochmals an die Probanden zurückgespielt, von diesen ergänzt und zu Endergebnissen zusammengefasst.

4. Ergebnisse:

Die Durchführung der SWOT-Analyse ermöglichte eine hohe Einbindung der Beteiligten. Vor allem auf Ebene der Entwicklung von Lösungsansätzen zeigten sich positive Effekte, da die Probanden diese im Rahmen der Interviews diskutierten. Ergebnisse und Ziele, die aus einer Gruppe heraus entwickelt werden, besitzen eine andere Tragfähigkeit und Praxisrelevanz wie strategische Überlegungen, die am grünen Tisch entwickelt wurden und dann top-down durchgesetzt werden sollen.

Nach der kommunikativen Validierung durch die drei Gruppen wurden die Ergebnisse grafisch aufbereitet und in einzelnen Gremien zur Diskussion gestellt.

Abbildung 2: Aufbereitung der Ergebnisse in Posterform (Schneider/Menzer/Oberfranz 2011)



deren Ende die Studierenden das klare Statement formulierten, dass sie genau diese Bevorzugung nicht wollen und sie es eher so einschätzen würden, dass sie bei Lehrenden, mit denen sie einen partnerschaftlichen Umgang pflegen, ihre Arbeit intensivieren, um ein würdiger Partner zu sein.

5. Reflexion und Fazit

... Auswirkungen auf die Universität: Durch die intensive Gesprächssituation in den Interviews (vgl. O'Brian/Bruggen 1985, S. 318) entwickelte sich ein anderes Gefühl für Austausch und der Wunsch, diesen zu intensivieren. Außerdem wuchs eine Neugier auf die Sichten der Anderen. Diese wurden als spannend empfunden und es zeigte sich, dass die Partnerschaft nur funktionieren kann, wenn alle miteinander kommunizieren und die Möglichkeit haben, auch kritische Punkte anzusprechen.

Diese Diskussionen sind gewünscht, um eine weitere Verschränkung der unterschiedlichen Perspektiven zu erreichen und durch eine Offenlegung der verschiedenen Sichtweisen eine Annäherung zwischen den einzelnen Gruppen zu ermöglichen.

Die Vielfalt der Ergebnisse, sowohl im Sinne der zeitlichen Betrachtung Vergangenheit/Zukunft, als auch auf Wirkungsebene, kann an zwei konkreten Beispielen illustriert werden:

- Beispiel für eine Entwicklung in der Vergangenheit/ Gegenwart, die durch das Interview eine offizielle Wertschätzung erfuhr:

Der AstA begann 2010 mit der Organisation der AstA-Cafés, in denen je ein Vertreter der Hochschulleitung zu einem Gespräch bei Kaffee und Kuchen eingeladen wird. Dazu sind ebenfalls alle interessierten Studierenden geladen. Die Themen, die im AstA-Café besprochen werden und sich vor allem um die Belange von Studierenden drehen, sind den Vertretern, nicht wie im Rahmen von Interviews, vorab unbekannt. Dieses Angebots des Austauschs wurde von der Hochschulleitung als sehr positiv hervorgehoben. Einerseits zeigt sich hier das neu entwickelte Selbstbewusstsein der Studierenden, die so noch mehr zu einem Partner auf Augenhöhe werden. Andererseits ermöglicht dieses informelle Austauschforum natürlich auch viel näher an den Themen der Studierenden zu sein.

- Beispiel für ein antizipiertes Risiko und die dadurch angestoßene Diskussion:

Lehrende äußerten in den Interviews die Befürchtung, dass das partnerschaftliche Verhältnis sich zu einer Anspruchshaltung entwickeln könnte, die sich z.B. darin ausdrückt, dass Studierende in Prüfungen nur noch gut benotet werden dürften. Nach dem Motto: Partnern schadet man nicht. Die Konfrontation der Studierenden mit dieser Hypothese löste eine Diskussion aus, an

Erstaunlicher Weise hat sich aus den Interviews ergeben, dass sich das große Ziel der drei Gruppen ähnelt und in einem Statement zusammenfassen lässt: „Die TU von Morgen soll ein Haus der Bildung und Wissenschaft sein, in dem Lehre und Forschung als gleichermaßen wichtig angesehen werden. Ein Haus, in dem alle gemeinsam an einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung arbeiten und die unterschiedlichen Statusgruppen wertschätzend miteinander umgehen. Tragendes Fundament dieses Gebäudes soll das Konzept 'Studierende als Partner' sein" (vgl. Abbildung 2).

Für die längerfristigen strategische Entwicklungen an der TU bedeutet das, dass die Einbeziehung aller und vor allem das Schaffen von Austauschforen verstärkt werden muss, um dieses gemeinsame Ziel zu erreichen. Schon kurzfristig führte der intensive Austausch zu einem besseren Verständnis der Sichtweisen der Gruppen.

... Partner-Gedanken: Der Aufbau der Studie sollte das Konzept Studierende als Partner widerspiegeln. Dazu sollten sich einerseits die Probanden und die Evaluierenden auf Augenhöhe begegnen (Partnerschaft zwischen Probanden und Forschenden), andererseits sollten die drei Gruppen, in gleicher Weise zu Wort kommen (Studierende als Partner von Lehrenden und der Hochschulleitung). Beide Ziele wurden erreicht:

- Die Probanden wurden soweit wie möglich in den Forschungsprozess eingebunden.
- Die Einbindung der drei Gruppen in Planung, Durchführung und Ergebnissicherung fand gleichwertig statt.

... Methode: Rückblickend erwies sich die Methode als geeignet, um die jeweilige Sichtweise zu rekonstruieren. Auch die Arbeitsbelastung für die einzelnen Statusgruppen konnte gering gehalten werden, was sich positiv auf die Bereitschaft an der Teilnahme der Untersuchung auswirkte.

Kritisch kann angemerkt werden, dass die Stichprobe nicht umfangreich war und dadurch keine Repräsentativität gegeben ist. Allerdings wurden die Probanden so gewählt, dass sie als an der Entwicklung der TU interessiert und in diese involviert gelten können. Eine Vollerhebung, in der alle Studierenden und Lehrenden zu Wort kommen könnten, wäre nur durch das Bereitstellen entsprechender Ressourcen möglich gewesen.

... **Einschätzung der Studierenden und Lehrenden:** In Gesprächen nach der Untersuchung zeigte sich, dass sowohl die Lehrenden, als auch die Studierenden sich durch die Befragung gut eingebunden und vor allem gut abgebildet fühlten. Eine Erhöhung der Arbeitsbelastung haben sie während der Studie nicht erlebt. Diese Rückmeldung bestätigt, dass das Doppelziel „die Einbindung aller Statusgruppen ohne die Arbeitsbelastung zu erhöhen“ erreicht wurde.

Literaturverzeichnis

- Bortz, J./Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg.
- Deissler, G.K. (1986): Rekursive Informationsschöpfung: zirkuläres Fragen als Erzeugung von Information. Marburg.
- Dinges, S. (2011): Systemic Approaches in Evaluation – first draft. Paper für DSA Study Group: „The challenge of evaluation: From results to impact analysis.“
- O'Brian, C./Bruggen, P. (1985): Our personal and professional lives: Learning positive connotation and circular questioning. In: Family process: a multidisciplinary journal of family study research and treatment, Vol. 24/No. 3, pp. 311-322.
- Penn, P. (1983): Zirkuläres Fragen. In: Familiendynamik: systemische Praxis und Forschung, Jg. 8/H. 3, S. 198-220.

- Pfeffer, T. (2001): Das zirkuläre Fragen als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg.
- Rogers, P.J. (2011): Program theory and logic models for systemic evaluation. Präsentation auf der der Konferenz: Systemic Approaches in Evaluation" (GIZ, BMZ) vom 25.-26.Januar 2011. Online verfügbar unter http://www.evaluation-conference.de/en/sessions_c1.html (letzter Zugriff: 28.11.2011).
- Rothermel, A./Feierfeil, R. (1987): Zirkuläres Fragen als Methode der systemischen Therapie: eine qualitative empirische Untersuchung zu diesem Konzept. In: Familiendynamik: systemische Praxis und Forschung, Jg. 14/H. 4, S. 33-345.
- Schlippe, A. von/Schweitzer, J. (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 10. Auflage. Göttingen.
- Schneider, K./Menzer, C./Oberfranz, S. (2011): Studierende als Partner – Evaluation eines Konzepts. Poster zur Tagung Visionary teaching – teaching is touching the future, Ruhr-Universität Bochum.
- Selvini-Palazzoli, M./Boscolo, L./Cecchin, G./Prata, G. (1981): Hypothesisieren – Zirkularität – Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. In: Familiendynamik: systemische Praxis und Forschung, Jg. 6/ H. 2, S. 123-139.
- Stifterverband der Deutschen Wissenschaft (2009): Ausschreibung Wettbewerb Exzellente Lehre. Online verfügbar unter: <http://www.exzellente-lehre.de/> (letzter Zugriff: 26.10.2011).
- TU Kaiserslautern (2009): Innovative Lehr- und Lernformen mit den Studierenden als Partner. Antrag für den Wettbewerb „Exzellente Lehre“ des Stifterverbands der Deutschen Wissenschaften. Online verfügbar unter: www.uni-kl.de/refls (letzter Zugriff: 26.10.2011).

■ **Kathrin Schneider, M.A.**, systemische Beraterin (IFW), Referentin für Studium und Lehre, TU Kaiserslautern,
E-Mail: Kathrin.Schneider@verw.uni-kl.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

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, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

**Im Ausland forschen
Gerda Henkel Stiftung und Europäische Kommission
starten zweite Ausschreibungsrunde ihres M4HUMAN-Förderprogramms**

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die einen längeren Forschungsaufenthalt im Ausland planen, können sich bis zum 15. Juni 2012 bei der Gerda Henkel Stiftung um ein Marie Curie-Stipendium bewerben. Die Geschäftsstelle der Stiftung nimmt im Rahmen ihres Programms „M4HUMAN“ („Mobility for experienced researchers in historical humanities and Islamic studies“) Anträge für ein Forschungsvorhaben im Bereich der Historischen Geisteswissenschaften oder zu einem Thema des von der Gerda Henkel Stiftung unterhaltenen Förderschwerpunkts „Islam, moderner Nationalstaat und transnationale Bewegungen“ entgegen. Gerda Henkel Stiftung und Europäische Kommission schreiben das Programm gemeinsam aus.

Nach erfolgreichem Start im vergangenen Jahr, in dem gut 40 Antragsteller aus 17 Herkunftsländern in das Programm aufgenommen wurden, stellen die Förderpartner noch einmal Mittel für bis zu 60 Stipendien bereit. Die vollständige Pressemitteilung und weitere Informationen zur Ausschreibung (in englischer Sprache) finden Sie unter:
http://www.gerda-henkel-stiftung.de/m4human.php?language=en&nav_id=831

Kontakt: Gerda Henkel Stiftung, Dr. Sybille Wüstemann
E-Mail: wuestemann@gerda-henkel-stiftung.de

Quelle: Presseinformation, 15. Februar 2012

7. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung: Wissenschaft als Beruf

Unterschiedliche Akteure im gesellschaftlichen Raum artikulieren einen zunehmenden Bedarf an Forscherinnen und Forschern. Tatsächlich strebt eine zunehmend größere Zahl junger Menschen eine wissenschaftliche Karriere an. Zugleich gibt es Kritik an der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und an der Struktur der akademischen Karrieren. Beim Doktoratsstudium, der ersten Phase der wissenschaftlichen Karriere, geht es um die Qualität der Forschungsausbildung und um die Frage, ob die Universitäten ausreichend dem Umstand Rechnung tragen, dass ein wachsender Teil ihrer Absolventinnen und Absolventen wissenschaftliche Berufsperspektiven außerhalb der Universität wahrnehmen.

Wissenschaftliche Laufbahn an Universitäten sind vor allem im deutschsprachigen Raum mit großen Unsicherheiten behaftet – woran sich wenig geändert hat, seit Max Weber von „akademischem Hasard“ gesprochen hat. Die Universitäten, die die wichtigste Ausbildungsstätte für den wissenschaftlichen Nachwuchs sind, haben auf diese Kritik mit Reformmaßnahmen reagiert.

Die Jahrestagung 2012 widmet sich schwerpunktmäßig diesen Themen. Wir freuen uns über Themenvorschläge vor allem zu folgenden Bereichen:

- Doktoratsstudien
- Akademische Karrieren
- Hochschulmanagement
- Hochschuldidaktische Forschung
- Zukunftsthemen der Hochschulforschung

Das vorläufige Programm wird ab März 2012 auf der Website der GfHf verfügbar sein unter:
<http://hochschul-forschung.de>

Termin:
10. Mai 2012 ab 11 Uhr bis 11. Mai 2012 ca. 16:30 Uhr

Ort:
Sensengasse 3, 1090 Wien

Quellen:
<http://idw-online.de/pages/de/event37980>, 16.02.2012
<http://ho.snsy.de/jahrestagungen/>, 16.02.2012

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.

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 3+4/2011
Anwendungsorientierte
Grundlagenforschung

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Veränderungen zwischen Grundlagen-
und angewandter Forschung – einige
Folgen für die Forschungsförderung
Teil I: Die Art staatlicher Förderung
angewandter Forschung führt zu P
roblemen

Simon Koechlin
Auf die Plätze, fertig ...

Urs Hafner
Pasteurs Praxis

Wolff-Dietrich Webler
Teil II: Das Programm des SNF zur
anwendungsorientierten Grundlagen-
forschung – vergleichbare Förderchan-
cen in Deutschland?

Jürgen Schlegel
Die Exzellenzinitiative – ein Paradig-
menwechsel in der Wissenschaftspoli-
tik von Bund und Ländern

Jörg Jerusel & Christian Scholz
„Ist zusammengewachsen,
was zusammengehört?“
Die deutsche Hochschulpartizipation
an ausgewählten EU-Förderprogram-
men. Ein Ost-West-Vergleich im
6. Forschungsrahmenprogramm
und TEMPUS-III-Programm

Matthias Fuhrland & Jens Weber
Problemzone Hochschulpatente

Werner Marx
Literaturflut - Informationslawine -
Wissensexplosion
Wächst der Wissenschaft das Wissen
über den Kopf?

René Krempkow & Uta Landrock
Matthäus-Effekte oder Governance-
Effekte?
Eine Analyse zur leistungsorientierten
Mittelvergabe an den Medizinischen
Fakultäten Deutschlands

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2011
Hochschulentwicklung/-politik

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Zeithistorische Selbstaufklärung
Ein Handlungsmodell für die
verstetigte Präsenz der
Hochschulzeitgeschichte
im Hochschulalltag

Hochschulforschung

*Peter Lorson, Astrid Lubinski,
Matthias Nickel & Marc Toebe*
Studienerfolg - Was verstehen Hoch-
schulen aus dem deutschsprachigen
Raum darunter?

Werner Nienhüser
Ressourcenabhängigkeit und Hoch-
schulräte.
Eine empirische Analyse

*Sigrid Blömeke &
Olga Zlatkin-Troitschanskaia*
Kompetenzmodellierung und
Kompetenzfassung im
Hochschulsektor – Aufgaben und Her-
ausforderungen des
BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs

*Anne-Marie Lödermann &
Katharina Scharrer*
Aneignung beschäftigungsrelevanter
Kompetenzen an der Universität
– Bewertung aus Studierendensicht

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2011
Organisations- und
Managementforschung

Christoph Biester & Charlotte Wagner
Die Einheit von Forschung und Lehre
in der W-Besoldung:
Humboldtsche Ideale und die
Stakeholder der Universität

*Gerald Gaberscik, Hans Michael Muhr
& Franz Stelzer*
Balancetorte und Effizienzspinne – ein
Indikatorenset für Lehre, Forschung
und Administration

*Stefan Süß, Jost Sieweke &
Bianca Köllner*
Studienbelastung und gemeinnütziges
Engagement von Studierenden nach
der Bologna-Reform

Entwicklung, Gestaltung und
Verwaltung von Hochschulen
und Wissenschaftseinrichtungen

Wolff-Dietrich Webler
Erfassung der Qualität der Lehre
– Warum so viele Versuche scheitern

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 4/2011

Kompetenzen nachhaltig sichern und transformieren

Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit ...aus 8 Perspektiven

Einführung

Personal- und Organisationsentwicklung im Kontext eines dynamischen Umfelds

Entwicklung erfordert Flexibilität und Stabilität - Neue Steuerungs- und Lösungsmodelle

Bewegung verlangt nach Balance Das Verhältnis der Hochschulen zu ihren Instituten

Systemische Bescheidenheit Nutzen, was da ist und sich gemeinsam entwickeln

Mit dem Wissen von Heute die Fundamente für Morgen legen Sichern, was da ist

Rollenflexibilität und Gestaltungskompetenz Neue Herausforderungen für akademische Führungskräfte

Hochschulen benötigen Strategien Forschung und Wissenstransfer benötigen eine strategische Ausrichtung

Die künftige Rolle der Personal- und Organisationsentwicklung Die Herausforderungen

Wolff-Dietrich Webler

Unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2011

Lernberatung und neue Lernkonzepte

Beratungsentwicklung/-politik

Brigitte Reysen-Kostudis
Lernen 2.0

Sylvia Schubert-Henning
Die Studierwerkstatt der Universität Bremen - mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen für eine selbstbestimmte Lernkultur

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Gabi Meihswinkel
Schreiben, bis der Wecker klingelt! Ein Erfahrungsbericht

Heike Kamp & Andrea Joswig
Literaturrecherche jenseits von Google - Bibliotheken als Lernpartner

Tanja Henking & Andreas Maurer
Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur - Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik

Renate Heese
Der nicht präsente Student Bedingungen und Anforderungen an eine Lernberatung im Fernstudium

Cornelia Borsch-Blohm
Studieren mit AD(H)S



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

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):

**Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008**

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

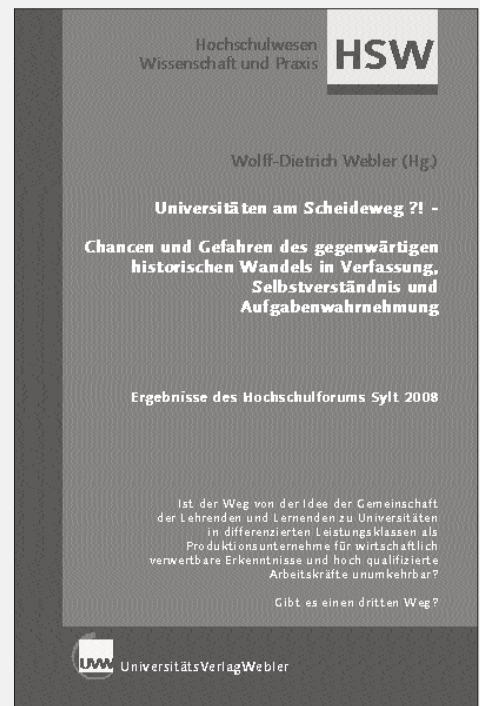
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaeh-
gens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scher-
rer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von
Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.