

Autorin:
Isabel Steinhardt

Titel:
**Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis
– ein untrennbares Paar in Hochschulen?**

Erschienen in:

Zeitschrift:	Qualität in der Wissenschaft (QiW)
Erscheinungsjahr:	2015
Ausgabe:	1
Jahrgang:	9
Seiten:	9-15
ISSN:	1860-3041
Verlag:	UniversitätsVerlagWebler
Ort:	Bielefeld

Impressum/Verlagsanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Copyright: Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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 Website: www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns: E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Telefon: 0521/ 923 610-12

UniversitätsVerlagWebler – Der Fachverlag für Hochschulthemen

Isabel Steinhardt



Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen?

1. Evaluation an deutschen Hochschulen

Die systematische Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Evaluationsverfahren ist in Deutschland seit gut 20 Jahren aktuell. Ausgangspunkt für die flächendeckende Einführung von Evaluationen an Hochschulen war die Hochschulrektorenkonferenz (1995), die sich an einem europäischen Projekt zur Evaluation von Forschung und Lehre beteiligte. Das Ergebnis des Projekts war der Vorschlag, an allen Hochschulen zur Qualitätsverbesserung und -sicherung eine dreistufige Lehrevaluation einzuführen, bestehend aus Selbstreport, Begehung durch eine externe Peer Group und Abschlussbericht, die den Evaluationsverfahren des Nordverbundes stark ähnelten (Fischer-Bluhm 1998; Fischer-Bluhm et al. 2003). Zuvor gab es bereits an vielen Hochschulen Lehrveranstaltungsevaluationen, die bis heute ein wichtiger Baustein der internen Qualitätssicherung sind, wenn auch umstritten (Rindermann 1996; Wolbring 2013).

Neben Lehrevaluation und Lehrveranstaltungsevaluation gibt es eine nicht überschaubare Anzahl an weiteren Evaluationen in Hochschulen, die seit der Verankerung von Evaluation im Hochschulrahmengesetz von 1998 und den folgenden Novellierungen der Landeshochschulgesetze ein fester Bestandteil des Hochschulalltags geworden sind (Schmidt 2009). Die diversen Evaluationsverfahren beziehen sich z.B. auf den Workload von Studiengängen oder auf einzelne Projekte zur Verbesserung von Studium und Lehre (exemplarisch Steinhardt 2011; Steinhardt/Iden, 2012), aber auch Akkreditierungsverfahren werden als ex-ante Evaluation betrachtet (Harris-Huermann et al. 2014, S. 107). Dabei können die Evaluationen sowohl summativ, also als Abschlussbewertung eingesetzt werden, als auch formativ als Begleitung des Entwicklungsprozesses (eine Systematik bietet Schmidt 2009). Evaluationen haben an Hochschulen eine große Bedeutung und gewinnen im Zuge der Systemakkreditierung und der Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagements an Hochschulen weiter an Bedeutung.

Es existiert, wie kurz aufgezeigt, also eine Vielzahl an Evaluationsverfahren, die sowohl intern oder extern durchgeführt werden als auch als Kombination aus beidem. In Evaluationen werden eine Vielzahl sowohl an quantitativen als auch qualitativen Methoden verwendet, wie Befragungen mittels Fragebogen, Zeiterfassungsinstrumente für Workload, Gruppendiskussionen,

Interviews oder Portfolios. Als grundlegende Gemeinsamkeit dieser diversen Evaluationen kann gelten:

„Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z.B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“ (DeGEval 2008, S. 15).

Zu Grunde liegt dieser Definition von Evaluation, dass Daten empirisch erhoben werden müssen, oder es wird auf empirisch erhobene Daten zurückgegriffen, was eine gewisse Methodenkenntnis voraussetzt. So kommt Brandt (2009, S. 199) zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel der von ihm befragten Evaluator/innen sozialwissenschaftliche Methoden als eine sehr wichtige Kompetenzanforderung einschätzen. Er kommt gleichzeitig zu dem Schluss, dass gerade Methodenkompetenz als wichtige Wissensbasis ein Bestandteil von Professionalisierung von Evaluator/innen ist. Allerdings sieht Pohlentz (2008, S. 73) in Bezug auf die Lehrveranstaltungsevaluation einen großen Qualifizierungsbedarf im Bereich sozialwissenschaftlicher Methoden, um Analyseverfahren durchführen zu können, die über eine reine Beschreibung des Evaluationsgegenstands hinausgehen, also beispielsweise für Wirkungsanalysen, wie sie im Hochschulbereich in Bezug auf Steuerungstendenzen- und Rechenschaftspflicht notwendig wären, im Zuge von Autonomiebestrebungen der Hochschulen (ebd.). Pohlentz führt hierzu weiter aus:

„In dem Maße, in dem die nach außen gerichtete Legitimation der erbrachten Leistungen immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit der verantwortlichen Hochschulleitungen rückt, steigt der Bedarf an Professionalisierung im Bereich der Entwicklung, Implementierung und Administration von systematischen Verfahren zur Leistungsbeschreibung und Leistungsbeurteilung“ (ebd., S. 67).

Und zur Leistungsbeschreibung und -beurteilung werden meist Evaluationsverfahren durchgeführt. Evaluator/innen stehen dabei, so Erzberger und Kelle (2013, S. 171), der Herausforderung gegenüber, einerseits die „Standards und Gütekriterien der Methodenentwicklung“ und andererseits die Anforderungen der Auftraggeber (z.B. Hochschulleitungen) zu erfüllen und dabei

die „Diskurswelten zueinander in Beziehung zu setzen“. Wie dies gelingt, wer Evaluationen an Hochschulen durchführt, welche Methodenkenntnisse bei den Personen vorhanden sind und wie das eigene Verständnis der Professionalisierung in diesem Bereich ist, darüber ist bisher wenig bekannt¹. So wird allgemein der Professionalisierungsgrad von Evaluator/innen als ambivalent beschrieben: Einerseits gäbe es deutliche Tendenzen zur Professionalisierung, der sich in personellem Zuwachs und funktioneller Differenzierung zeigt, andererseits weiche die „landläufig vorfindliche Praxis weit von professionellem Handeln“ ab (Seyfried/Pohlentz 2013, S. 47). Entsprechend wird im Folgenden zwei Fragen nachgegangen: erstens, als wie wichtig schätzen die Evaluator/innen Methodenkenntnisse ein? Und zweitens, gibt es einen Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Methodenkenntnis?

Vor der Analyse wird zunächst darauf eingegangen was unter Professionalisierung zu verstehen ist und wer in dieser explorativen Studie zur Gruppe der Evaluator/innen an Hochschulen gezählt wird. Dann wird anhand einer Sekundärauswertung der Daten des Forschungsprojektes „Die Rolle der neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Lehre und Studium (HO-PRO)“ diskutiert, ob eine Professionalisierung von Evaluator/innen in Bezug auf Methodenkenntnisse zu verzeichnen ist. Da in diesem Artikel der Versuch unternommen wird, erste Ansätze einer Beschreibung von Evaluator/innen an Hochschulen zu generieren, wird keine theoretische Auseinandersetzung mit Professionalisierung vorgenommen. Diese Auseinandersetzung haben in den letzten Jahren bezogen auf Evaluator/innen sektorübergreifend Brandt (2009), bezogen auf Hochschulprofessionelle Schneijderberg et al. (2013a) und in Bezug auf Qualitätsentwickler Kloke (2014) geleistet, auf die hier Bezug genommen wird.

2. Professionalisierung

In „traditionellen Professionstheorien“ (Kloke 2014, S. 107) wird „Professionalität über die Akteure, die handeln“ diskutiert, das heißt, „es wird davon ausgegangen, dass ein Angehöriger einer Profession auch professionell handelt“ (ebd.). Professionen haben sich aus Berufen entwickelt und nehmen unter den Berufen eine besondere Stellung ein (ebd., S. 113). Sie zeichnen sich durch spezifische Merkmale aus: eine relativ große Autonomie bezüglich der Kontrolle ihrer Arbeitsbedingungen; ein spezifisches Handlungs- und Erklärungswissen, für das eine gesellschaftlich artikuliert Nachfrage nach einem Problemlösungsbedarf vorliegen muss; einer spezifischen Handlungslogik, beruhend auf abstraktem, systematischem und wissenschaftlichem Wissen, welches durch eine spezialisierte, institutionalisierte und universitäre Ausbildung vermittelt wird, und einem verwalteten Berufsverband; einer Orientierung aufs Gemeinwohl und einem Bezug zu einem gesellschaftlichen Zentralwert (Brandt 2009, S. 21; Kloke 2014, S. 114). Als Professionen gelten beispielsweise Mediziner und Juristen. In „neueren Professionstheorien“ (Kloke 2014, S. 139) hingegen „kann Professionalität als Handeln einer bestimmten Qualität begriffen werden, welches sich auch

unabhängig vom berufs- und professionssoziologisch bestimmten Typ des Professionsmitglieds bestimmen lässt“ (ebd., S. 114). Zudem hat die Organisation, in der die Person beschäftigt ist, als entscheidendes Element der Strukturierung von Professionalisierung Bedeutung (ebd., S. 139). Für die hier zu untersuchende Personengruppe von Evaluator/innen gilt entsprechend: Die Struktur der Hochschule ist ein entscheidendes Prägungselement ihres professionellen Handelns, was bedeutet, dass sich ihr professionelles Handeln von dem anderer Evaluator/innen in anderen Organisationen unterscheidet. Professionelles Handeln von Evaluator/innen ist zudem unabhängig von der eigentlichen Berufsbezeichnung der Personen. Dies ist insofern von Bedeutung, da Evaluator/innen an Hochschulen ganz unterschiedliche Positionen einnehmen und Funktionen ausführen.

Zur Untersuchung, inwiefern eine Professionalisierung im Sinne von professionellem Handeln von Evaluator/innen (Brandt 2009) bzw. Qualitätsentwicklern (Kloke 2014) stattfand, haben Brandt und Kloke aus den vorhandenen Professionstheorien Analysedimensionen entwickelt, auf die im Folgenden aufgebaut wird, um eine Professionalisierung von Evaluator/innen in Hochschulen zu analysieren. In der folgenden Tabelle sind die Analysedimensionen von Brandt und Kloke dargestellt, die sich teilweise unterscheiden, sowie die von mir übernommene Bezeichnung für die weitere Analyse:

Tabelle 1: Analysedimensionen Professionalisierung

Brandt 2009	Kloke 2014	Verwendete Analysedimensionen
Aufgabenbereich (Tätigkeitsfeld)	Spezifische Handlungslogik	Tätigkeitsfeld (Organisationseinheit, Funktion, Tätigkeit)
Professionelle Wissensbasis	Wissens- und Kompetenzbasis	Professionelle Wissens- und Kompetenzbasis
Ausbildungsprogramme und Prüfungssysteme		Ausbildung, Weiterbildung und Netzwerke
Standards und Regelwerke	Zuständigkeitsanspruch/ Legitimation	-
Fachliche Organisation	Fachliche Organisation	- (siehe Netzwerke)
	Gründe für die Genese von Professionen/ Gründe für die Verwendung von Professionalität	-
	Verhältnis Organisation und Profession	-

Zur Beantwortung der Fragen, welche Bedeutung Evaluator/innen der Methodenkenntnisse in der täglichen Arbeit geben und ob ein Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Methodenkenntnis existiert, wird auf folgende Professionalisierungsdimensionen eingegangen: Erstens, welche Tätigkeiten und Funktionen üben Evaluator/innen überhaupt aus, um zu extrahieren, ob von einer homogenen oder heterogenen Gruppe von Personen auszugehen ist, die eventuell auf eine spezifische Handlungslogik zurückgreift. Zweitens, existiert

¹ Hierzu sei auf das Forschungsprojekt „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherungseinrichtungen“ (<http://www.uni-potsdam.de/ls-verwaltung/forschung/wiqu.html>) verwiesen.

eine professionelle Wissens- und Kompetenzbasis gerade in Hinblick auf Methodenkenntnis, ja kann die Einschätzung der Bedeutung der Methodenkenntnis sogar als die zentrale Basis und Gemeinsamkeit der Evaluator/innen gelten? Drittens wird betrachtet, ob sich Gemeinsamkeiten bei der Ausbildung und/oder Weiterbildung von Evaluator/innen finden. Inwiefern die befragten Personen wahrnehmen, dass es z.B. mit der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) eine fachliche Organisation gäbe, wird anhand der Vernetzung der Evaluator/innen kurz thematisiert.

In Tabelle eins sind weitere Analysedimensionen aufgeführt, die nach Brandt (2009) und Kloke (2014) zur Bestimmung von Professionalisierung relevant sind. Diese Analysedimensionen können aufgrund der Sekundärauswertung bereits vorliegender Daten nicht beantwortet werden. Keine Aussagen können entsprechend getätigt werden, inwiefern von den Evaluator/innen auf Standards und Regelwerke zurückgegriffen wird, da diese Frage weder in der quantitativen noch in der qualitativen Befragung gestellt wurde. Auch die zwei Analysedimensionen von Kloke (2014) „Gründe für die Genese von Professionen/Gründe für die Verwendung von Professionalität“ und „Verhältnis Organisation und Profession“ werden nicht übernommen. In diesem Artikel liegt der Fokus auf der Selbsteinschätzung von Evaluator/innen, was weder die systemische Sicht auf die Genese von Professionen bzw. Professionalität ermöglicht noch die Analyse zum Verhältnis von Organisation und Profession.

3. Datengrundlage

Wer aber sind nun die Evaluator/innen und wie ist ihre Professionalisierung vor allem in Bezug auf Methoden einzuschätzen? Für einen ersten explorativen Einblick wird eine Sekundärauswertung der Daten aus dem Projekt „Die Rolle der neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Lehre und Studium (HOPRO)“, die von 2009 bis 2013 am INCHER-Kassel unter der Leitung von Ulrich Teichler durchgeführt wurde, vorgenommen. Ziel der HOPRO-Untersuchung war es, „einen Einblick in den heutigen Entwicklungsstand der beruflichen Situation von Hochschulprofessionellen in Deutschland zu gewinnen sowie eine Deutung dieser Situation durch die Hochschulprofessionellen zu erheben“ (Schneijderberg et al. 2013b, S. 18). Als Hochschulprofessionelle werden dabei Personen bezeichnet, die nicht primär in Forschung, Lehre oder klassischen Verwaltungen tätig sind, sondern als Expert/innen differenzierte Aufgaben und Tätigkeiten zur Unterstützung von Entscheidungen, Dienstleistungen und der Gestaltung von Hochschulen übernehmen (ebd., S. 9). Anzutreffen sind diese Personen beispielsweise in der Studienberatung, Entwicklungsplanung, International Office, Qualitätssicherung oder in der Fachbereichsverwaltung. In der HOPRO-Studie wurde zum einen eine Fragebogenerhebung in 11 Universitäten unter den Hochschulprofessionellen durchgeführt, die einen Rücklauf von 28 Prozent (754 Personen) hatte. Mit Personen, die als HOPROs identifiziert worden waren, wurden zweitens zu einem späteren Zeitpunkt pro Universität zehn bis 15

Interviews durchgeführt, insgesamt 135 Expert/innen-interviews (ebd., S. 24f.).

Die Daten stellen den Korpus dar, aus dem die Daten ausgewählt werden, die Evaluation thematisieren. Das heißt, die Sekundäranalyse umfasst nur Daten von Evaluator/innen, also solchen Personen, die nach Selbstauskunft Evaluationen durchführen. Ausgewählt wurden bei der quantitativen Befragung die Datensätze, bei denen einer der fünf wichtigsten Aufgabenbereiche Evaluation ist. Dabei findet hier keine Unterscheidung statt, welche Form oder Funktion die jeweilige Evaluation hat oder welche Methodik angewandt wird. Auch lässt sich keine Aussage über die Qualität oder die angewandten Standards der durchgeführten Evaluationen tätigen (vgl. Schmidt 2009). Aus den 754 Datensätzen wurden 63 (8%) ausgewählt, wobei bei allen Items jeweils zwei bzw. drei Personen nicht geantwortet haben, d.h., der Datensatz umfasst meist nur Angaben von 60 bis 61 Personen. Es handelt sich dabei um einen sehr geringen Anteil, weshalb die vorgestellten Ergebnisse auch nur einen explorativen Charakter haben und nicht verallgemeinert werden können. Explorativ sind die Daten auch dahingehend, da in beiden Studien nur Universitäten berücksichtigt wurden. In den Blick genommen werden gleichzeitig nur Personen, die innerhalb von Universitäten Evaluationen durchführen und keine Professor/innen sind. Nicht betrachtet werden entsprechend Personen die sich als Gutachter/innen an Evaluationen beteiligen (vgl. hierzu Harris-Huermann 2011).

Aus den in der HOPRO-Studie durchgeführten Interviews wurden diejenigen ausgewählt, die ebenfalls auf die Fragen zu Aufgaben und/oder Kern der Tätigkeit antworteten, Evaluation zu betreiben oder damit beschäftigt zu sein. Dies waren 32 Interviews aus den Organisationseinheiten Fachbereich, Hochschuldidaktik, Qualitätssicherung bzw. -management und Studienberatung. Auch hier wurden keine Unterschiede nach der Art oder der Häufigkeit der Evaluationstätigkeit gemacht.

4. Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis

4.1 Organisationseinheit, Funktion, Tätigkeit

Zunächst wird der Frage nachgegangen, wo Evaluator/innen innerhalb der Hochschule angesiedelt sind,

Tabelle 2: Organisationseinheit Evaluator/innen; offene Frage: „Wie lautet die offizielle Bezeichnung der Organisationseinheit, der Ihre Stelle zugeordnet ist?“ Quelle: HOPRO-Befragung 2009-2010

Organisationseinheit	N	%
Fachbereich Mitarbeit	28	45
Fachbereich Management	6	10
Qualitätssicherung/-management	16	25
Leitungsposition zentrale Verwaltung	4	6
zentrale Studienberatung	2	3
Internationales	2	3
Personalentwicklung	2	3
Anderes	3	5
Gesamt	63	100,0

das heißt, welcher Organisationseinheit sie zugeordnet sind. Auffällig ist, dass innerhalb des Samples keine Organisationseinheit Evaluation angegeben wurde. Beschäftigt sind die Evaluator/innen vielmehr zu 55 Prozent in Fachbereichen, also dezentral, oder zu 25 Prozent in zentralen Einrichtungen der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements.

Bei der Betrachtung der Primärfunktionen der Evaluator/innen zeigt sich ein heterogenes Bild, wobei herauszuheben ist, dass 16 Personen, also 25 Prozent als Primärfunktion oder Teil der Primärfunktion Evaluation angegebenen haben. zwölf dieser Personen betreiben zugleich sehr häufig Evaluationen und vier Personen häufig, gefragt nach der Häufigkeit von Evaluation in den letzten zwölf Monaten. Das heißt, diese Personen haben als (eine) Haupttätigkeit und Funktion Evaluation.

Tabelle 3: Primärfunktion(en) von Evaluator/innen; Frage: „Bitte nennen Sie Ihre Primärfunktion bzw. bei Gleichverteilung Ihre Primärfunktionen (z.B. Bologna-Beauftragte/r, Evaluator/in, Fachbereichsreferent/in...)“; Quelle: HOPRO-Befragung 2009-2010

Primärfunktion(en)	N	%
Evaluation	11	17
Koordination Studium und Lehre	11	17
Fachbereichskoordination, Referent/in Fachbereich	5	8
Mischfunktion (einschließlich expliziter Nennung von Evaluation) ²	5	8
Mischfunktion (ohne explizite Nennung von Evaluation)	5	8
ReferentIn Studiendekanat	5	8
Beratung	4	6
Geschäftsführung	3	5
Leitungsfunktion (unbestimmt)	3	5
Personalentwicklung	2	3
Projektmitarbeiter/in	2	3
Qualitätsmanagement	2	3
Internationales	1	2
Fehlend	4	6
Gesamt	63	100

Daneben gibt es die größere Gruppe der Evaluator/innen, die Evaluation nicht als Primärfunktion, sondern als eine von maximal fünf hauptsächlichen Tätigkeiten angeben. Auch bei der Häufigkeit der Durchführung von Evaluation weist diese Gruppe große Unterschiede auf: 14 Personen sehr häufig, 11 Personen häufig, 11 Personen teils teils, drei Personen manchmal und eine Person gar nicht/selten.

Die Tabelle drei zeigt, allein nach der/den Primärfunktion(en) eine Unterscheidung zwischen Evaluator/innen und Nicht-Evaluator/innen zu tätigen ist bei Hochschulen nicht adäquat, da Evaluationen in vielen Bereichen durchgeführt werden. Gleichzeitig kann umgekehrt nicht von der/den Primärfunktion(en) auf die Organisationseinheit geschlossen werden. Dabei ist die Frage, die Brandt (2009) aufwirft, zentral, inwiefern Evaluation nur als Methode oder wirklich als inhaltliches Gegenstandsgebiet betrachtet wird? Mit Blick auf die HOPRO-Daten kann daran anschließend untersucht werden, was

tatsächlich gemacht wird, wenn Personen angeben, Evaluation als Tätigkeit zu betreiben. Zieht man hierzu die Interviews der HOPRO-Studie heran, wird deutlich, dass die tatsächliche Tätigkeit in Bezug auf Evaluation sehr unterschiedlich ist. Drei Gruppen können hier unterschieden werden: erstens die Gruppe, die Evaluation als (eine) Haupttätigkeit ausführt. Sie sind meist in Qualitätssicherungseinrichtungen angesiedelt und konzipieren und führen Evaluationen durch. Dabei reicht das Portfolio der durchgeführten Evaluationen von Lehrveranstaltungsevaluation, Lehrrevaluation, Workload-Untersuchungen bis zu sehr umfassenden Studierendenbefragungen oder Leistungsmessungen.

Zweitens die Gruppe derjenigen, die selbstentwickelte Evaluationen von besonderen Lehrveranstaltungen oder Workshops bzw. Weiterbildungsangeboten durchführen, dies aber nur bei Bedarf tun, also als gelegentliche Zusatztätigkeit. Personen dieser Gruppe sind in der Studienberatung, Weiterbildung oder in International Offices tätig.

Und drittens diejenigen, die als Tätigkeit Evaluation nennen, darunter aber die reine Organisation von Evaluation, die weder die Konzeption noch die Auswertung umfasst, meinen:

„Also, das was, was die einzelnen Fakultäten und dann eben auch Studiendekanatsreferentinnen, -referenten leisten, das sind dann, also, eher die, also, Vorbereitung für die Gremiensitzungen. Das heißt, also, wie soll die Evaluation in den einzelnen Fakultäten stattfinden? Wie wird das dann, ja, sagen wir mal, konkret umgesetzt? Also, ich sammle dann, zum Beispiel, Informationen ein und gebe das dann weiter an die Stabstelle (...)“ (Interview 112, HOPRO-Befragung 2011).

Solche Beschreibungen in Bezug auf die Evaluationsstätigkeit finden sich bei Koordinator/innen von Studium und Lehre und Referent/innen des Studiendekanats, also Mitgliedern in der Fachbereichsverwaltung bzw. des Fachbereichsmanagements, die meist auch die Aufgabe einer Qualitätssicherung von Studium und Lehre innerhalb ihres Fachbereichs angeben. Hierunter fallen auch diejenigen, die Lehrveranstaltungsevaluationen mit fertig entwickelten Fragebögen durchführen und automatisiert auswerten lassen (beispielsweise mit EvaSys). Es könnte hier vermutet werden, dass zentrale Stellen, z.B. Stabstellen für Qualitätssicherung, in diesen Hochschulen eingerichtet wurden, so dass die Konzeption und Auswertung von Evaluation dort vorgenommen wird und somit die Fachbereiche entlastet werden.

Deutlich wird in Bezug auf Organisationseinheit, Funktion und Tätigkeit, dass in Hochschulen nicht von einem eigenen Berufsfeld von Evaluator/innen gesprochen werden kann, sondern Evaluation zum überwiegenden Teil ein Tätigkeitsfeld unter mehreren ist. Von Interesse ist deshalb, ob sich eine gemeinsame professionelle Wissens- und Kompetenzbasis findet, die sich von denen

² Unter Mischfunktionen fallen Aufzählungen wie: „Bologna-Beauftragte, Evaluation und Berichtswesen, Projektmanagerin, Lehrkoordinatorin, Controlling, Profilierung des Fachbereichs“.

der anderen HOPROs unterscheidet und damit auf die Tätigkeit als Evaluator/in zurückgeführt werden könnte.

4.2 Professionelle Wissens- und Kompetenzbasis

Bei der Betrachtung der Wissens- und Kompetenzbasis werden im Folgenden nur die Kompetenzen aus der quantitativen Befragung betrachtet, bei denen die Angaben der Evaluator/innen um mindestens 0,3 Punkte höher waren, als die der HOPROs insgesamt. Bei den anderen Kompetenzen unterscheiden sich die Evaluator/innen nicht gravierend von den HOPROs insgesamt, nur die Fremdsprachenkompetenz ist bei Ihrer Arbeit weniger gefordert als bei den HOPROs gesamt. Wie in Tabelle 4 dargestellt, ist der größte Unterschied an geforderten Kompetenzen für die Arbeit bei der Fachkompetenz für Methoden zu finden und dies bei einer deutlich geringeren Standardabweichung als bei den HOPROs, was darauf hindeutet, dass die Methodenkompetenz eine gemeinsame Kompetenzbasis darstellen könnte. Zudem ist eine höhere Komplexitätsbewältigung und eine höhere Reflexion von Konflikten gefordert. Beides könnte auf die besondere Herausforderung zurückzuführen sein, vor der Evaluator/innen stehen, gerade wenn sie mehrere Tätigkeiten auszuführen haben. Zudem müssen Evaluator/innen, wie dies Erzberger und Kelle (2013) ausführen, zwischen der Methodenanforderung einerseits und den Anforderungen der Auftraggeber andererseits vermitteln, was hoch komplex sein kann. Und Evaluator/innen müssen oftmals komplexe Zusammenhänge in Evaluationen für die Abnehmer der Daten bzw. Ergebnisse komplexitätsreduziert darstellen, was eine hohe Kompetenz in Komplexitätsbewältigung erfordert. Die Bewertung, die Evaluationen immanent ist, kann wiederum zu mehr Konflikten führen, als dies sonst im Tätigkeitsbereich von HOPROs der Fall ist, weshalb Evaluator/innen diese Kompetenz als wichtiger einschätzen könnten.

Tabelle 4: Kompetenzen von Evaluator/innen. Frage: In welchem Maße sind folgende Kompetenzen bei Ihrer Arbeit gefordert? Skala von 1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht/in sehr geringem Maße. Quelle: HOPRO-Befragung 2009-2010

	Evaluator/innen			HOPROs insgesamt	
	N	Mittelwert	Standardabw.	N	Mittelwert
Fachkompetenz für Methoden (Evaluation etc.)	61	1,8	0,866	631	2,6
Komplexitätsbewältigung	59	1,3	0,527	631	1,6
Reflexion von Konflikten	59	2,0	0,91	632	2,3

Darüber hinaus geben die Evaluator/innen ebenso wie die HOPROs an, dass im Durchschnitt die wichtigsten Kompetenzen folgende sind: „Kommunikationskompetenzen (Mittelwert 1,4), Verantwortungsbewusstsein (1,5), Organisations-/Planungskompetenzen (1,5), Selbstständigkeit/Eigenverantwortung (1,5), Kenntnisse der Organisation und ihrer Abläufe (1,5), Belastbarkeit/Stressresistenz (1,6) und Zeitmanagement (1,6)“ (Schneijderberg/Hinzmann 2013, S. 135). Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen von Brandt, wo-

nach kein exklusives Handlungs- und Kompetenzmodell von Evaluation besteht, sondern ein Gesamtanforderungsprofil, also die Kombination verschiedener Kompetenzbereiche (Brandt 2005, S. 239).

Schneijderberg und Hinzmann (2013) haben die Antworten aller Interviewten zu Kompetenzen unterteilt nach Beschäftigung in Organisationseinheiten ausgewertet. Hiernach gaben 53 Prozent der Interviewten, die im zentralen Qualitätsmanagement und -entwicklung beschäftigt sind (dies sind 15 Personen), an, dass „Fachkompetenzen im Bereich Methoden der empirischen Sozialforschung“ eine wichtige Kompetenz für die Arbeit ist (ebd.: S. 146)³. Wohingegen die Interviewten aus den anderen Organisationseinheiten (z.B. Studienberatung oder Fachbereich) Methodenkompetenz als weniger wichtige Kompetenz (Nennung unter 10 Prozent) einschätzen (ebd.: S. 142). Vergleicht man nun die 32 identifizierten Interviewten, die als Aufgabe oder Tätigkeit Evaluation genannt haben – unabhängig von der Organisationseinheit –, so geben 16 Personen an, dass Kenntnisse der empirischen Sozialforschung wichtige Kompetenzen zur Ausführung der eigenen Tätigkeit sind, also 50 Prozent. Dabei gibt es keinen Zusammenhang zur Organisationseinheit Qualitätsmanagement und -entwicklung. Diese 50 Prozent haben gleichzeitig angegeben, dass Evaluation eine ihrer Haupttätigkeiten ist. Das heißt, wird Evaluation als (eine) Haupttätigkeit betrieben, wird Methodenkenntnis als eine wichtige Kompetenz genannt.

4.3 Ausbildung, Weiterbildung und Netzwerke

Dabei gibt es weder in den Interviews noch in der Fragebogenbefragung eine eindeutige Tendenz, wo die Kompetenzen allgemein erworben wurden, ob im Studium, im Job, im Selbststudium oder bei Qualifizierungsmaßnahmen wie Kursen oder Tagungen. So geben auch nur 38 Prozent an, dass die im Studium absolvierte(n) Fachrichtung(en) „die best mögliche/en Fachrichtung(en) für Ihre derzeitige Aufgaben“ ist bzw. sind. Die Befragten kommen dabei zu 41 Prozent aus den Sozialwissenschaften, zu 19 Prozent aus den Naturwissenschaften, zu 18 Prozent aus den Kulturwissenschaften/Sprachen, zu acht Prozent aus den Mathematik/Ingenieurwissenschaften und zu drei Prozent aus den Sportwissenschaften. Von einem homogenen Wissens- und Kompetenzerwerb kann entsprechend eher nicht gesprochen werden. Zudem kann dadurch nicht von einer fachlichen Wissensbasis ausgegangen werden, wie dies bei den klassischen Professionen der Fall ist (z.B. Medizin).

Zudem gibt es bisher für Evaluator/innen keinen klaren Ausbildungsweg: Bachelorstudiengänge zum Thema Evaluation werden nicht angeboten, im Masterbereich gibt es bisher in Deutschland nur zwei Studiengänge: den gemeinsamen Master Evaluation der Universität des Saarlandes und der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes und den Master of Evaluation

³ Bei Kloke (2014, S. 287) in der Befragung der Qualitätsentwickler sind es 50%, die Kenntnisse der empirischen Sozialforschung als wichtig bis sehr wichtig einschätzen.

der Universität Bonn. Allerdings gaben die Evaluator/innen in den Interviews auch an, dass sie eine spezifische Ausbildung nicht für sinnvoll oder notwendig halten, mit der Begründung, dass es vor allem darauf ankomme, analytisch denken zu können, gut zu kommunizieren und konfliktfähig zu sein sowie die eigene Hochschule und das Hochschulsystem insgesamt zu kennen. Anzutreffen ist allerdings, dass sich acht Personen eine Weiterqualifizierung im Bereich Evaluation wünschen. Für das Lernen im Arbeitskontext sind formelle als auch informelle Netzwerke von Bedeutung, da in ihnen ein Austausch über die eigene Arbeit stattfinden kann. Solche Netzwerke bestehen allerdings unter den Evaluator/innen nur zu einem geringen Teil. Zwei interviewte Personen gaben an, dass sie Mitglied in der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) sind, und zwei Personen sind in Hochschulevaluationsverbänden aktiv. Zudem sind diese Personen auch in informellen Netzwerken zu Evaluation aktiv. Das heißt, insgesamt herrscht eine sehr geringe Vernetzung im Bereich Evaluation. Vernetzt sind die Interviewten hingegen zu einem großen Teil in ihren jeweiligen anderen Funktionsbereichen wie Studienberatung, Hochschuldidaktik oder Studiengangentwicklung.

5. Fazit

Nach der explorativen Sekundärauswertung der HOPRO-Daten in Bezug auf Evaluator/innen kann zusammengefasst werden, dass es zumindest das Indiz gibt, dass nicht von einer Professionalisierung von Evaluator/innen in Hochschulen kaum gesprochen werden kann. Zwar werden an Hochschulen immer mehr und häufiger Evaluationen durchgeführt, was bedeutet, dass ein Bedarf an professionell durchgeführten Evaluationen existiert und damit ein Bedarf an professionell Handelnden in diesem Bereich. Bisher hat dies aber nicht zu einem eigenen Berufsfeld geführt, das ein Indiz für eine Professionalisierung sein könnte, wie dies beispielsweise bei Qualitätsentwicklern zu verzeichnen ist (Kloke 2013). Vielmehr zeigt sich, dass Evaluation in vielen Organisationseinheiten von Hochschulen durchgeführt wird, überwiegend aber in Fachbereichen selbst und in Stabstellen für Qualitätssicherung bzw. -management. Die Personen, die Evaluationen durchführen, haben dabei nur zu 17 Prozent Evaluation als Primärfunktion, die anderen betreiben Evaluation als Zusatzfähigkeit oder organisieren und planen Evaluationen lediglich. Von Interesse war deshalb zu betrachten, ob es eine gemeinsame Wissens- und Kompetenzbasis der Evaluator/innen gibt. Hier zeigt sich, dass die Hypothese, dass Evaluation und Methodenkenntnis ein untrennbares Paar darstellen, bejaht werden kann. Die „Fachkompetenz für Methoden (Evaluation etc.)“ wurde von Evaluator/innen als wesentlich notwendiger für ihre Arbeit eingeschätzt als von den HOPROs insgesamt. Dabei zeigt sich aber kein eindeutiger Ausbildungsweg, wo diese Kompetenz erworben wurde. Aufgrund des explorativen Charakters dieser Sekundärauswertung konnten viele Fragen nicht beantwortet werden, die aber gerade im Bereich der Evaluation an Hochschulen von Bedeutung sind, um in diesem Bereich eine Professionalisierung voranzutreiben. Das Wissen

über die Methodenkenntnisse und die Professionalisierung von Evaluator/innen ist insofern von Bedeutung, als die Ergebnisse von Evaluationen zur Steuerung von Hochschulen eingesetzt werden. Insofern ist es relevant, dass die produzierten Ergebnisse den Standards guter Evaluation entsprechen:

„In dem Maße, wie eine auf die Analyse von Wirkungen des Hochschulhandelns zielende Qualitätssicherung bzw. Evaluation seitens der Öffentlichkeit und der Politik gefordert wird, ist es vonnöten, die erforderlichen Kompetenzen zur Entwicklung und Durchführung von entsprechenden Forschungsdesigns zum Repertoire der mit diesen Evaluationen befassten Personen zu machen“ (Pohlenz 2008, S. 73).

Eine Folgeforschung müsste entsprechend in den Blick nehmen, welche Evaluationen von Evaluator/innen betrieben werden, das heißt, welche Formen und welche Methoden eigentlich verwandt werden und wie sie sich diese angeeignet haben. Gefragt werden müsste auch, welche Qualitätsstandards angelegt und ob beispielsweise die Standards guter Evaluation der DeGEval berücksichtigt werden oder ob es Evaluationsatzungen gibt? Zudem wäre von Bedeutung zu erfahren welche Form der Weiterbildung Evaluator/innen an Hochschulen benötigen und welche Vernetzung gewünscht ist. Erst dann kann eine umfassende Beantwortung zum Stand der Professionalisierung gegeben werden.

Literaturverzeichnis

- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008):* Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage, Mainz. http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf
- Erzberger, C./Kelle, U. (2014):* Methodisch handeln im Evaluationsprozess. In: Böttcher, W./Kerlen, C./Maats, P./Schwab, O./Scheikh, S. (Hg.): Evaluation in Deutschland und Österreich. Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. S. 171-177. Münster u.a.
- Fischer-Bluhm, K. (1998):* Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), 1998: Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland. Reihe Beiträge zur Hochschulpolitik. S. 25-33. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Bd. 6.
- Fischer-Bluhm, K./Tschirkov, C./Zemene, S. (2003):* Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 2/H. 2, S. 311-321.
- Harris-Huermann, S. (2011):* Evaluating Evaluators. An Evaluation of Evaluation in Germany. Wiesbaden.
- Harris-Huermann, S./Mitterauer, L./Pohlenz, P. (2014):* Evaluation im Kontext der Hochschule. In: Böttcher, W./Kerlen, C./Maats, P./Schwab, O./Scheikh, S. (Hg.): Evaluation in Deutschland und Österreich. Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. S. 107-115. Münster u.a.
- Hochschulrektorenkonferenz (1995):* Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen, Bundesrepublik Deutschland, Nationaler Bericht. Dokumente zur Hochschulreform 105. Bonn.
- Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2010):* Hochschulmanagement - Auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI Mitteilungen, H. 5, S. 234-241.
- Pohlenz, P. (2008):* Heterogenität von Qualitätsmanagement. Neue Mode oder wesentliches Gestaltungsprinzip der Lehre? In: Qualitätsmanagement und Heterogenität, Jg. 4/H. 2, S. 12-24.
- Rindermann, H. (1996):* Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Schmidt, U. (2009):* Evaluation an deutschen Hochschulen : Entwicklung, Stand und Perspektiven. In: Widmer, T./Beywl, W./Fabian, C. (Hg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. S. 163-169. Wiesbaden.
- Schneijderberg, C./Hinzmann, M. (2013):* Qualifikationen und Kompetenzen der Hochschulprofessionellen. In: Schneijderberg, C./Merkator, N./Teichler, U./Kehm, B. (Hg.): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. S. 121-162. Frankfurt a. M. u.a.
- Schneijderberg, C./Merkator, N./Teichler, U./Kehm, B. (Hg.) (2013a):* Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt a. M. u.a.

Schneijderberg, C./Teichler, U./Merkator, N./Kehm, B. (2013b): Ausgangslage und Zielsetzung der Untersuchung der Neuen Hochschulprofessionellen. In: dieselben (Hg.): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionellen und die Gestaltung von Studium und Lehre. S. 9-32. Frankfurt a. M. u.a.

Seyfried, M./Pohlenz, P. (2013): Professionalisierung von Qualitätsentwicklung und Evaluation der Hochschullehre - zwischen Kontrolle und Selbstreflexion. In: Hense, J./Rädiker, S./Widmer, T./Böttcher, W. (Hg.): Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. S. 43-64. Münster u.a.

Steinhardt, I. (Hg.) (2011): Studierbarkeit nach Bologna. In: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17.

Steinhardt, I./Iden, K. (2012): Formative Studiengangsevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen? In: Qualität in der Wissenschaft; Jg. 6/H. 4, S. 105-112.

Wolbring, T. (2013): Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt am Main/New York.

■ Dr. Isabel Steinhardt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren am INCHER-Kassel, E-Mail: steinhardt@incher.uni-kassel.de

Susanne Schulz (Hg.): Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg–Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.



ISBN 978-3-937026-94-7,
Bielefeld 2015, 269 Seiten, 46.60 €

Erhältlich im Fachbuchhandel
und direkt beim Verlag – selten
im Versandbuchhandel
(z.B. nicht bei Amazon).

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