QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Wirkungen von Evaluationen; Forschungsstände zu den Themen Studienabbruch und Leistung bei Berufungen

- Projektevaluation an Hochschulen – Steuerungsinstrument oder Legitimationsfassade?
- Blackboxhoch2: Chancen und Herausforderungen der Programmtheoriekonstruktion im Rahmen einer theoriebasierten Evaluation einer akademischen Weiterbildung
- Lehrveranstaltungsevaluation, Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit: Evaluationsergebnisse aus der Erprobung des Weiterbildungsstudiengangs „International Maritime Management"
- Studienabbruch – Was können Hochschulen tun? Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten
- Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? Ein Überblick zu jüngsten Forschungen

1
2019

UVW UniversitätsVerlagWebler

13. Jahrgang
ISSN 1860-3041
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

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

Susan Harris-Huemmert, Dr., Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Stefan Hornbostel, Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter der Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

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

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

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

Hinweise für die Autor*innen

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 beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Impressum

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

Satz: 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 erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 10.05.2019

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 79 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind 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/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt 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.

13. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von Susan Harris-Huemmert, Philipp Pohlenz & Lukas Mitterauer 1

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Marcel Faaß, Thi To-Uyen Nguyen, Olaf Ratzlaff & Wenke Seemann
Projektevaluation an Hochschulen – Steuerungsinstrument oder Legitimationsfassade? 3

Anna von Werthern & Elisa Knödler
Blackboxhoch2: Chancen und Herausforderungen der Programmtheoriekonstruktion im Rahmen einer theoriebasierten Evaluation einer akademischen Weiterbildung 9

Elisabeth Klimmek, Nicolas Nause & Peter John
Lehrveranstaltungsevaluation, Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit: Evaluationsergebnisse aus der Erprobung des Weiterbildungsstudiengangs „International Maritime Management“ 15

Susanne Falk & Maximiliane Marschall
Studienabbruch – Was können Hochschulen tun? Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten 23

René Krempkow
Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? Ein Überblick zu jüngsten Forschungen 28

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1 | 2019

Aus in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.

ISBN 978-3-946017-14-1, Bielefeld 2018,
212 Seiten, 39.70 Euro zzgl. Versand

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

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

In dieser Ausgabe befassen wir uns mit zunächst mit den Wirkungen von Evaluationen. Evaluationen können z.B. direkt bei der Entwicklung von Studiengängen eingesetzt werden, um Aufschlüsse auf das angedachte pädagogische Konzept und Studieninhalte zu erzielen. Unterschiedliche Evaluationskonzepte können hier mehr oder weniger Aufschluss liefern. Evaluationen können auch aufzeigen, wie wirkungsvoll Projekte funktionieren. Werden bzw. konnten alle Ziele erfüllt werden, oder sind weitere Entwicklungen von Projekten möglich? Sind programmtheoretische Ansätze hilfreich bei der Entwicklung von Evaluationskriterien? Unterschiedliche Personengruppen haben vermutlich verschiedene Sichtweisen auf Ziele, Methoden und Wirkungen von Evaluationen. Deren Stimmen müssen gemäß den Evaluationsstandards der DeGEval möglichst eingebunden werden. Die ersten Beiträge befassen sich mit diesen Themen und Fragestellungen. Die zwei konkludierenden Beiträge reflektieren den derzeitigen Forschungsstand zu den Themen Studienabbruch und Leistung bei Berufungen.

Evaluationen können verschiedenen Zielen und Zwecke dienen, z.B. die Bestätigung, dass bestimmte Qualitätsstandards erreicht werden (Rechtfertigungsfunktion), oder die Fokussierung auf Aspekte von Optimierung und Verbesserung, sodass bestimmte Bereiche innerhalb einer Institution weiterentwickelt werden können (Entwicklungsfunktion). Bei Projekten im Hochschulbereich, die das Lehren und Lernen tangieren und die durch Drittmittel gefördert werden, sind Evaluationen durchzuführen, um zu verifizieren, ob Projektziele und deren Wirkung eingetroffen sind. In ihrem Beitrag untersuchen *Marcel Faaß, Thi To-Uyen Nguyen, Olaf Ratzloff* und *Wenke Seemann* die Wirkung von Projektevaluationen. Die Projektevaluation berücksichtigt drei Perspektiven: die der Projektbeteiligten, Projektadministrator*innen, und Wissenschaftsmanager*innen. Diese Personengruppen wurden in einem Diskussionsforum zusammengeführt, um Herausforderungen der Projektevaluationen zu besprechen, als auch Problemlösungsansätze zu beleuchten. Seite 3

Bildungsprogramme werden zunehmend theoriebasiert evaluiert. Implizite Annahmen über Wirkungsweisen von Programmen sind hierbei herauszuarbeiteten und offen zu legen. Obwohl es inzwischen ausführliche Literatur über theoriebasierte Evaluationsansätze gibt, wird der Weg hin zu einer Theoriefindung in der Literatur jedoch wenig berücksichtigt. Die Konstruktion einer Programmtheorie ist naturgegeben komplex, muss sie doch verschiedene Mechanismen und (multi-)kausale Zusammenhänge berücksichtigen. Doch genau das ist die Herausforderung guter Evaluatoren und Evaluatorinnen, wenn es um die Herausarbeitung von Kriterien geht. An der LMU München wurde eine akademische Weiterbildung TutorPlus, das größte Teilprojekt von PROFiL, der Einrichtung zur Personalqualifikation von Lehrenden an der LMU, eingeführt. *Anna von Wertern* und *Elisa Knödler* beschreiben in ihrem Beitrag wie ein wissenschaftliches Verfahrensmodell zur Programmtheoriekonstruktion als Evaluationsansatz des Programmes entwickelt und angewandt wird. Sie gehen explizit auf die Schritte zur Programmtheorie ein und zeigen, wie das Verfahrensmodell, obwohl sicherlich mit Mehraufwand in der Entwicklung verbunden, dem TutorPlus Programm auf längerer Sicht dienlich sein wird. Seite 9

Susan Harris-Huemmert

Philipp Pohlenz

Lukas Mitterauer

Berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge stellen hohe Ansprüche an die Entwickler und Entwicklerinnen von Studiengängen, denn sie müssen mit dem pädagogischen Konzept dafür Sorge tragen, dass alle angedachten Kompetenzen im Studiengang übermittelt und angeeignet werden. Der Fern-Masterstudiengang „International Maritime Management" der Jade Hochschule ist ein gutes Beispiel für solche Herausforderungen: ein Großteil des Studiums wird im Fernunterricht absolviert. Kurze Präsenzzeiten flankieren dem Fernstudium. Module können von den Studierenden flexibel ausgesucht werden, damit diese ihre Einsätze auf See mit den Studienaktivitäten abstimmen können. *Elisabeth Klimmek, Nicolas Nause* und *Peter John* beschreiben zwei komplementäre Ansätze zur Evaluation der Qualität des IMM-Studienganges vor dessen Einrichtung. Hierbei wurden zwei Konzepte miteinander verbunden. Zunächst wurden Teststudierende durch BEvaKomp (Braun 2008) zu ihrer Kompetenzentwicklung befragt. In der zweiten quantitativen Phase mit dem Fokus auf dem Lernerfolg und der Studierendenzufriedenheit wurde die Güte der Fernlerngemeinschaft durch Verwendung des Community of Inquiry-Modells erhoben. Forenbeiträge der Studierenden wurden hierfür analysiert. Klimmek et al. kommen zu dem Ergebnis, dass der kompetenzbasierter Ansatz hilfreiche Ergebnisse zur Entwicklung des Studiengangs lieferte, der COI-basierter Ansatz hingegen keinen Aufschluss über den Lernerfolg der Studierenden brachte. Seite 15

Studienabbrüche sind ein von der Politik als auch von den Hochschulen selber in der Regel nicht erwünschtes Phänomen. Es gibt viele Aspekte, die hinter Abbrüchen stehen: die Variablen, warum Studierende sich gegen das Fortführen eines Studiums entscheiden sind vielfältig. Inzwischen gibt es viele Ansätze, um Studierenden einen besseren Übergang ins Studium zu gewähren. Propädeutika werden angeboten, um Arbeitsweisen an Universitäten aufzuzeigen. Orientierungsprogramme führen die Erstsemestrigen in das Studium ein und unterstützen sie bei ihren organisatorischen Fragen. Trotzdem bricht ein beträchtlicher Teil der Studierenden das Studium ab oder wechselt in ein anderes Studienfach. In

ihrem Beitrag gehen *Susanne Falk* und *Maximiliane Marschall* auf den derzeitigen Forschungsstand zum Thema Abbruch ein, und reflektieren über die unterschiedlichen Angebote und Interventionen, die von Hochschulen angeboten werden. Sie schlussfolgern, dass noch mehr von den Hochschulen getan werden könnte, um Erstsemestrige in ihrem Lernen zu unterstützen. **Seite 23**

Entscheidungen über die Personen, die eine Berufung erhalten sollen, sind für Hochschulen von immenser Bedeutung, denn hier werden Forschungs- und Lehrschwerpunkte für die nächsten Jahrzehnte gesetzt. Im letzten Beitrag geht *René Krempkow* der Frage nach, wie Postdocs und Juniorprofessoren und -professorinnen ihre Lebenszeitprofessuren erhalten. In Deutschland wurden von geraumer Zeit Junior-Professuren (Tenure Track) eingeführt, die nach positiver Evaluation in Voll-Professuren umgewandelt werden können, was in vielen Fällen auch geschieht. Nach derzeitigem Stand der Literatur scheinen soziale Faktoren eine wesentlich höhere Rolle in Berufungskommissionen zu spielen als bisher angenommen. Auch wirken die Berufungskriterien nach außen oft als wenig transparent und nicht immer leistungsbezogen. Einige Hochschulen haben daher ihre Berufungsprozesse geändert. Der Beitrag skizziert Ansätze, was im deutschen Hochschulsystem getan werden könnte, um Berufungen fairer und transparenter zu gestalten. **Seite 28**

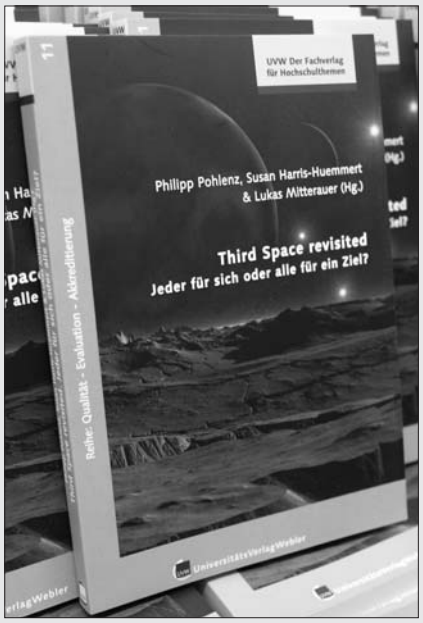
Susan Harris-Huemmert,
Philipp Pohlenz &
Lukas Mitterauer

Aus der Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017, 154 Seiten, 27.90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space" beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung" dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.
Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost" (uncoupled) oder „Found" (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

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

Marcel Faaß, Thi To-Uyen Nguyen,
Olaf Ratzlaff & Wenke Seemann

Marcel Faaß

Thi To-Uyen Nguyen

Olaf Ratzlaff

Wenke Seemann

Projektevaluation an Hochschulen – Steuerungsinstrument oder Legitimationsfassade?

Third party funded projects in higher education regarding teaching and learning often demand project evaluation in order to verify projects' objectives and impact. As project evaluation, – in contrast to program evaluation –, is a relatively recent development (at least in the higher education sector), it remains unclear in many cases if they are conducted to serve as an effective management instrument or if they are rather part of a legitimation strategy with no (or only little) intention to unfold impact on quality enhancement.
This article reviews the effectiveness of project evaluation from three different perspectives: project staff members, project executing administration and higher education managers which were previously brought together in a discussion forum in order to discuss challenges and elaborate problem-solving approaches.

1. Hintergrund

Vor dem Hintergrund der hohen Zahl an drittmittelgeförderten Projekten[1] an Hochschulen und den damit einhergehenden, oftmals durch die Geldgeber geforderten, begleitenden Projektevaluationen[1] gibt es momentan eine Vielzahl von entsprechenden Initiativen an Hochschulen. Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages waren gemeinsame Überlegungen von Projektevaluator*innen zu Herausforderungen und Besonderheiten von Projektevaluationen an Hochschulen und die bisher noch fehlende systematische Auseinandersetzung mit Projektevaluationen bei gleichzeitig zunehmender Notwendigkeit von Evaluationen von (Drittmittel-)Projekten in der Hochschullandschaft. Durch Drittmittelprogramme geförderte Angebote an Hochschulen (z.B. in der Lehre) weisen oftmals einen hohen Innovationsgrad oder Reformcharakter auf und bedürfen für Fragestellungen wie Projektzielerreichung oder Wirksamkeit der Angebote einer ausführlichen Evaluation. Anders als bei nicht-projektbezogenen Evaluationen in Lehre und Studium an Hochschulen liegen die Besonderheiten von Projektevaluationen (vgl. Tabelle 1) z.B. darin, dass Stellenanteile für die Evaluation oder für die Evaluation eingestellte Personen oftmals in den Projekten verortet sind und somit ebenfalls an die Projektlaufzeit gebunden sind. Im Gegensatz dazu sind nicht-projektbezogene Stellen im Qualitätsmanagement an Hochschulen zunehmend systemisch verankert (bspw. Lehrveranstaltungsevaluation), da sie mehr und mehr als Daueraufgabe in zentralen oder dezentralen Einrichtungen an Hochschulen angesiedelt werden. Die Zielstellung von Projektevaluationen ist es häufig, Wirkungen von Projekten zu messen und aufzuzeigen und im Vergleich zu regelmäßig durchgeführten Evaluationen im Rahmen von QM-Systemen weniger auf Qualitätsentwicklung innerhalb der Hochschule abzuzielen.

Tab. 1: Besonderheiten von Projektevaluationen im Vergleich zu herkömmlichen Evaluationen in Lehre und Studium

	Qualitätsmanagement & Evaluation Studium & Lehre	Qualitätsmanagement & Evaluation Projekte
Gegenstand	Kernaufgaben und -prozesse	Projekte (Innovations- /Reformcharakter)
Recht	Hochschulgesetze Akkreditierungspflicht	Vergabekriterien & Evaluations-anforderungen der Projektträger
Struktur	Daueraufgabe zentraler u./o. dezentraler Einrichtungen	projektinterne Aufgabe
Personal	i.d.R. /zunehmend unbefristet	i.d.R. befristet
Umsetzung	Evaluationsroutinen, integrierte QM-Systeme mit Regelkreis	i.d.R. außerhalb von Routinen und standardisierten Prozessen
Erwartung	Qualitätsentwicklung Steigerung Leistungsfähigkeit	Qualitätssicherung & Projektevaluation, Wirkungsmessung

Quelle: eigene Darstellung.

[1] Projektförderung an Hochschulen im Rahmen von Förderprogrammen wie dem Qualitätspakt Lehre (BMBF), der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF) oder der Exzellenzinitiative (DFG).

[2] Mit Projektevaluationen sind begleitende Evaluationen von drittmittelgeförderten Projekten (z.B. im Bereich Studium & Lehre, Governance oder Hochschulentwicklung) wie beispielsweise des Qualitätspaktes Lehre, der Qualitätsoffensive Lehrerbildung oder der Exzellenzinitiative gemeint.

Der vorliegende Beitrag soll aufzeigen, wie die Stakeholder die Bedeutung von Projektevaluationen für ihre jeweiligen Steuerungsaufgaben beurteilen, müssen sie doch als Hochschulleitung, Projektträger oder Projektleitung auf diese Evaluationen zurückgreifen, wenn sie die Wirksamkeit von Projekten bewerten wollen. Verfolgen Projektevaluationen an Hochschulen die Intention, als Grundlage für wirkungsorientierte Steuerungsentscheidungen zu dienen oder fungieren sie lediglich als Legitimationsfassade? Fragestellungen, auf die im Beitrag eingegangen wird, sind: Wer führt Projektevaluationen an Hochschulen durch? Welche Herausforderungen resultieren aus Projektevaluationen an Hochschulen? Welche Funktionen haben Projektevaluationen an Hochschulen? Wie werden Ergebnisse von Projektevaluationen an Hochschulen genutzt? Wie wird die Wirksamkeit von Projektevaluationen an Hochschulen eingeschätzt?

Um ein möglichst umfassendes Bild zur Thematik zu erhalten, wurde versucht, alle Stakeholder an Projektevaluationen in das Forschungsdesign zu integrieren. Grundlage des vorliegenden Beitrages sind die Ergebnisse einer Befragung der für Projektevaluationen verantwortlichen Mitarbeiter*innen der Berliner und Brandenburger Hochschulen zu den besonderen Herausforderungen und Problemstellungen von Projektevaluationen an Hochschulen. Um alle Perspektiven der an Projektevaluationen Beteiligten abbilden zu können, werden zudem die Positionen einer Vertreter*in einer Hochschulleitung, eines Projektträgers sowie einer Hochschul- und Evaluationsforscher*in zu den gleichen Fragestellungen, die auch in der Befragung eingesetzt wurden, gegenübergestellt. Die Perspektiven des Projektträgers und der Hochschulleitung dienen dazu, die Sichtweise der Auftraggeber*innen und Adressat*innen von Projektevaluationen aufzuzeigen. Die Perspektive der Hochschul- und Evaluationsforscher*in dient dazu, die gewonnen Ergebnisse einer Forschungsperspektive gegenüberzustellen. In einem letzten Schritt werden Diskussionsergebnisse und Lösungsvorschläge von aus der Befragung resultierenden Herausforderungen von Projektevaluator*innen bei Projektevaluationen dargestellt. Diese wurden im Rahmen eines Forums auf der 16. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen[3] erarbeitet. Neben der Darstellung der Befragungsergebnisse hinsichtlich der Herausforderungen der Projektevaluator*innen und der Perspektive der Stakeholder an Projektevaluationen ist es somit auch möglich gemeinsam erarbeitete Lösungsansätze zu thematisieren und im Rahmen des Beitrages darzustellen.

2. Methodisches Vorgehen

Um einen ersten Einblick in die Arbeit von Projektevaluator*innen zu gewinnen, wurde im Januar 2018 eine Befragung unter den Mitarbeiter*innen an Berliner und Brandenburger Hochschulen durchgeführt, zu deren Aufgabengebiet es (zumindest teilweise) gehört sich mit Qualitätssicherung, Evaluation oder Begleitforschung von Drittmittelprojekten auseinanderzusetzen. Das eingesetzte Instrument umfasst Fragen zu den Evaluator*innen selbst sowie zu den Funktionen, zum Nutzen und zu den Adressat*innen von Projektevaluationen. Weiterhin sollten die Befragten angeben, wie sie die Wirksamkeit von Projektevaluationen einschätzen und in einer offenen Frage auf die Herausforderungen ihrer Arbeit eingehen. Ein Großteil der in der Befragung eingesetzten Items stammt aus dem WiQu-Fragebogen[4], da dieser auf die Rolle von Evaluator*innen im Qualitätsmanagement an Hochschulen abzielt und bereits getestete Items bereitstellt. Die Fragen aus der WiQu-Befragung wurden um projektevaluationsspezifische Fragen ergänzt. Über den Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen wurden die Kontaktdaten von 42 Personen akquiriert, die zum Beispiel Koordinator*innen, Teilprojektleiter*innen oder Mitarbeiter*innen auf einer Projektevaluationsstelle und mit der Evaluation oder der Begleitforschung von Drittmittelprojekten zur Verbesserung von Lehre und Studium an Berliner oder Brandenburger Hochschulen beauftragt waren. Insgesamt füllten 36 Angeschriebene den Fragebogen aus, was einer Ausschöpfung von 86% entspricht.

Das eingangs beschriebene Forum diente in Ergänzung zur Befragung der Projektevaluator*innen dazu, einen Austausch zwischen Evaluationspraktiker*innen, Adressat*innen und Auftraggeber*innen von Projektevaluationen an Hochschulen zu ermöglichen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Befragung der Projektevaluator*innen zu den besonderen Herausforderungen und Problemstellungen von Projektevaluationen an Hochschulen, wurden verschiedene Stakeholder von Projektevaluationen an Hochschulen gebeten, ihre Perspektive zu denselben Fragestellungen wie in der Befragung der Projektevaluator*innen aufzuzeigen. Die Stakeholderperspektiven umfassen einen Beitrag von einer Evaluationsforscher*in und -praktiker*in und Inputs einer Auftraggeber*in (Projektträger) sowie einer Vertreter*in einer Hochschulleitung als Adressat*innen von Projektevaluationen. Diese Vorträge wurden im Rahmen des Forums jeweils von einer Projektevaluator*in oder -koordinator*in kommentiert, um das Verhältnis von realer Evaluationspraxis und internen wie externen Kontexten und Anforderungen zu beleuchten. Zu beachten ist allerdings, dass die Stakeholderperspektiven jeweils nur die Perspektive einer Vertreter*in der jeweiligen Statusgruppe aufzeigt und deshalb nicht repräsentativ ist. Im letzten Teil des Forums hatten die Teilnehmenden im Format „Gallery Walk"[5] die Gelegenheit, zu den vorangegangenen Inhalten Stellung zu nehmen und weitere Fragen gemeinsam zu diskutieren. Das Ziel hierbei war es, alle Akteure zusammenzuführen, einen konstruktiven Austausch der Projektevaluator*innen untereinander an-

[3] Der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen wurde 1997 gegründet um einen regelmäßigen Austausch der Verantwortlichen für Qualitätssicherung, Evaluation und Qualitätsmanagement der Berliner und Brandenburger Fachhochschulen, Universitäten und Kunsthochschulen zu ermöglichen. Seit dem Jahr 2000 richtet der Arbeitskreis Jahrestagungen aus. URL: http://ak-evaluation.de (17.12.2018).

[4] Die Studie WiQu – Wirkungsorientierung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium „untersucht die strukturellen, prozeduralen und personellen Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherung/-management im Bereich von Studium und Lehre" (Ansmann et al. 2015).

[5] Assesing Gallery Walk. Science Education Resource Center. Carleton College.

zuregen und gegebenenfalls Lösungsansätze für die aufgeworfenen Problemstellungen zu erarbeiten.

3. Wer führt Projektevaluationen durch?

Um zu erfahren, wer Projektevaluationen an den Berliner und Brandenburger Hochschulen durchführt, wurden die Evaluierenden zu ihrer Person, ihren Evaluationskompetenzen und ihrer institutionellen Anbindung in der Hochschule befragt.
Der Anteil der Sozial- und Politikwissenschaftler*innen ist mit 46% (n=15) unter den Befragten am größten, gefolgt von den Psychologen*innen mit 27% (n=9) und den Erziehungswissenschaftler*innen sowie den Sprach- und Kulturwissenschaftler*innen mit jeweils 15% (n=5). Die befragten Projektevaluator*innen sind dabei überwiegend in Stabsstellen (40%, n=14) und zentralen (wissenschaftlichen) Einrichtungen (29%, n=10) angestellt. Da die Befragten alle an der Evaluation von drittmittelgeförderten Projekten beteiligt sind, ist es nicht verwunderlich, dass auch 73% (n=24) der Stellen der Befragten über diese Projekte drittmittelfinanziert sind. Nur eine Minderheit der Befragten (8%, n=2) ist in der Projektleitung oder Teilprojektleitung tätig. Auch koordinierende oder administrative Projektarbeit ist unter den Befragten nicht weit verbreitet – lediglich 17% (n=4) geben an in diesen Aufgabengebieten tätig zu sein. Der Großteil der Befragten arbeitet innerhalb ihrer Projekte im Bereich der Qualitätssicherung und/oder Evaluation und 42% (n=10) führen eine Begleitforschung durch. Demgegenüber gibt die Hälfte (n=12) der Befragten an u.a. auch in der inhaltlich konzeptionellen oder wissenschaftlichen Projektarbeit tätig zu sein, woraus ein Zielkonflikt entstehen kann, wenn Evaluierende ihre eigene Arbeit evaluieren oder wissenschaftlich begleiten.
Etwa 61% (n=20) der Projektevaluator*innen beschäftigten sich zum Zeitpunkt der Befragung schon mehr als sechs Jahre beruflich mit den Themen Evaluation und/oder Qualitätssicherung. Dagegen geben nur 15% (n=5) der Befragten an zwei oder weniger Jahre in diesem Feld zu arbeiten. Projektevaluation scheint also ein Feld für „Evaluationssenior*innen" zu sein, die sich nach ihren Fähigkeiten befragt in fast allen Kategorien besser einschätzen als ihre Kolleg*innen, die erst zwei oder weniger Jahre in der Evaluation tätig sind. Einzig auf dem Gebiet der Fragebogenerstellung und in der Sozialkompetenz schätzen sich die Befragten, die erst seit wenigen Jahren in der Evaluation tätig sind, besser ein als ihre Kolleg*innen mit langjähriger Berufserfahrung. Unterschiede nach Berufserfahrung zeigen sich auch in den Aufgaben, die die Befragten in ihrer Tätigkeit wahrnehmen. So geben über 80% (n=26) der Befragten an, die länger als sechs Jahre in der Evaluation arbeiten, dass sie neben der Durchführung bzw. Umsetzung von Projektevaluation auch die Konzeption von Qualitätssicherungsmaßnahmen und Projektevaluation übernehmen und Projektmitarbeiter*innen zur Durchführung der Maßnahmen beraten und unterstützen. Diese Tätigkeiten übernehmen nur wenige der Evaluationsbeginner*innen. Der Fokus ihrer Arbeit liegt mit 80% (n=26) auf der Durchführung bzw. Umsetzung von Projektevaluation, indem sie zum Beispiel Instrumente auswählen, Befragungen durchführen, Daten auswerten und über Ergebnisse berichten.

4. Herausforderungen von Projektevaluationen

In der Befragung der Projektevaluator*innen wurden in einer offenen Frage Herausforderungen identifiziert, die sich Projektevaluator*innen in ihrer täglichen Arbeit stellen. Nennungen waren hier beispielsweise, dass die Stelle der Projektevaluator*innen oftmals im selben Projekt verortet ist, das evaluiert werden soll. Dies kann in einem Rollenkonflikt der Evaluator*innen münden (vgl. Brandt 2007), der es schwer macht, einen objektiven Blick auf die Projekte und deren Ergebnisse zu wahren. Eine weitere Herausforderung, die sich Projektevaluator*innen in ihrer Arbeit stellt, ist die in den Projektanträgen oftmals sehr unklar formulierte Zielstellung der Projekte bzw. die Nichtberücksichtigung der Messbarkeit der Zielstellungen der Projekte. Die an die Projektlaufzeit gebundene Befristung der Stellen der Projektevaluator*innen führt zum einen dazu, dass Evaluator*innen bei der Antragsgestaltung in der Regel nicht miteingebunden sind und gerade bei der Zielformulierung nicht darauf hinwirken können, diese auf Konkretheit und Messbarkeit zu prüfen. Zum anderen führt die Befristung dazu, dass Evaluator*innen nach Projektende keine Kapazitäten haben, die sich oftmals erst langfristig einstellenden Projektwirkungen messen und dokumentieren zu können. Zudem wird als Herausforderung in der Arbeit der Projektevaluator*innen genannt, dass die Motivation zur Mitwirkung der Projektbeteiligten bei der Evaluation der Projekte eher niedrig ist, hinzu kommt die generell niedrige Bereitschaft der Studierenden oder Projektmitarbeitenden zur Teilnahme an Befragungen.
Neben den Evaluationspraktiker*innen wurden auch die Stakeholder von Projektevaluationen zu möglichen Herausforderungen bei Projektevaluationen befragt. Die beteiligte Hochschulleitung hat, äquivalent zu den Evaluationspraktiker*innen, die Messung von Kausalitäten als die größte Herausforderung bei Projektevaluationen genannt. Eine von der Auftraggeberseite genannte Herausforderung liegt darin, dass zentrale Wirkungen in der Regel erst nach Projektende erfassbar sind und die begleitenden Evaluationen meist mit Projektende eingestellt werden. Auch sind Ansprechpartner*innen und Wissensträger*innen innerhalb der Projekte nach Projektende häufig nicht mehr an der Hochschule und somit auch für mögliche summative Evaluationsverfahren nicht mehr greifbar. Die von der Evaluationsforscher*in genannten Herausforderungen sind die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Funktionen von Projektevaluator*innen, die zum Teil auch die Projektleitung inne haben und sich somit selbst evaluieren müssen oder, wie aus der Perspektive der Praktiker*innen schon hervorgegangen ist, die teilweise unklare oder nur schwierig zu operationalisierenden Zielsetzungen der Projekte. Eine weitere Herausforderung, die von Seiten der Evaluationsforschung genannt wurde, sind die zum Teil sehr unklaren Evaluationsaufträge: Was soll evaluiert werden? Welche Ziele werden mit den Evaluationsaufträgen verfolgt? Soll auf Basis der Evaluationsergebnisse evidenzbasiert gesteuert werden?

5. Funktionen von Projektevaluationen

Evaluationen, die in Programmen oder Projekten eingesetzt werden, können zu unterschiedlichen Zwecken genutzt werden. Stockmann (2007) unterscheidet zwischen vier Funktionen – der Erkenntnisfunktion, der Legitimationsfunktion, der Kontrollfunktion und der Entwicklungsfunktion –, die von ihm um die taktische Funktion ergänzt wurden (vgl. Stockmann 2007). Die Erkenntnisfunktion beschreibt die Generierung von Erkenntnissen bzw. Evidenzen und meint damit das Aufzeigen von Wirkungen oder Kausalitäten. Die Informationen können darüber Aufschluss geben, wie die Prozesse oder internen Strukturen funktionieren. Bei der Legitimationsfunktion werden Evaluationsergebnisse in erster Linie für die Rechtfertigung der zu evaluierenden Projekte genutzt. Dies kann sich sowohl auf eine Legitimation nach außen als auch nach innen beziehen. Werden die Evaluationsgegenstände hinsichtlich ihrer Zielerreichung der im Vorfeld definierten Ziele gemessen, so greift die Kontrollfunktion. In Hinblick auf die Entwicklungsfunktion stehen das Lernen und die Weiterentwicklung der Projekte im Vordergrund. Hierzu werden Evaluationsergebnisse dazu genutzt, Beispielen guter Praxis zu folgen oder aus erfolgreichen oder erfolglosen Unterfangen für zukünftige Projekte zu lernen. Die taktische Funktion stellt Evaluation als „dekoratives Symbol" dar, um beispielsweise politische Entscheidungen zu rechtfertigen, ohne die Absicht die Evaluationsergebnisse „ernsthaft" zu nutzen (vgl. ebd.).

In der durchgeführten Befragung sollten die Projektevaluator*innen angeben, welche Funktionen Projektevaluation im Allgemein erfüllen. Verwendet wurde eine Fünferskala von 1 („trifft voll und ganz zu") bis 5 („trifft gar nicht zu"). Mit 78% (n=25) sieht die Mehrheit der Befragten sowohl die Erkenntnisfunktion als auch die Legitimationsfunktion gleichauf als die wichtigsten Funktionen von Projektevaluationen. Ebenso wichtig wird die Entwicklungsfunktion bei Evaluationen eingeschätzt (75%, n=24). In Hinblick auf die Kontrollfunktion variieren die Antworten der Projektevaluator*innen. Nur 41% (n=13) sehen in Evaluationsvorhaben eine Kontrollfunktion, während 34% (n=11) dieser Aussage nicht zustimmen und somit keine Messung der im Projekt gesetzten Ziele verfolgen. Zuletzt erfüllt Evaluation nur für einen kleinen Teil der Befragten eine taktische Funktion, während 34% (n=11) sich in der Mitte positionieren und 50% (n=16) diese Aussage als nicht zutreffend empfinden.

Die Stakeholder von Projektevaluationen weisen eine differenzierte Perspektive auf die Funktion von Projektevaluationen auf. Die Hochschulleitung sieht die Funktion von Projektevaluationen, im Gegensatz zu den Mitarbeiter*innen der Projektevaluation, ausschließlich in der Überprüfung der Projektziele – der Kontrollfunktion. Die Auftraggeber*in (Projektträger) sieht die Funktionen von Projektevaluationen in der Entwicklungsfunktion, der Kontrollfunktion, der Erkenntnisfunktion und in der Legitimationsfunktion. Die Evaluationsforscher*in differenziert zwischen den Funktionen von Evaluationen bei Projekten auf der einen Seite und Programmen auf der anderen Seite: Während es bei Evaluationen von Programmen um die Messung der Auswirkungen der pilothaften Einführung von Interventionen geht, liegt der Fokus bei Projektevaluationen eher auf der Messung von Wirkungen intendierter und nicht intendierter Effekte (Erkenntnisfuktion). Ferner sollen die Evaluationsergebnisse von Projekten, im Sinne der Entwicklungsfunktion, als Entscheidungsgrundlage für die Weiterführung bzw. dem Transfer der Intervention dienen.

6. Nutzung von Projektevaluationen

Sind die Projektevaluationen abgeschlossen und die Ergebnisberichte geschrieben, bleibt die Frage, wie sie an der Hochschule weiter verwendet werden. Dazu wurde in der Umfrage der Projektevaluator*innen der Berliner und Brandenburger Hochschulen gefragt, welche Aufgaben Projektevaluationen erfüllen sollten (Antwortmöglichkeiten ja/nein). Alle Befragten waren sich einig darin, dass Projektevaluationen ihre zentralen Ergebnisse berichten sollen und 93% (n=32) der Befragten gaben an, dass diese Berichte zudem auch hochschulweit veröffentlicht werden sollten. Darüber hinaus sollen Evaluationen für die Mehrheit (83%, n=25) der Befragten eine Grundlage für Steuerungsentscheidungen sein. Nur die Hälfte der Befragten (56%, n=14) ist der Ansicht, dass Evaluationen auch als Kontrollinstrument dienen sollten und nur ein Viertel der befragten Projektevaluator*innen findet, dass sie auch bei der Sanktionierung helfen sollen, wenn z.B. Projektziele nicht erreicht wurden.

Um die tatsächliche Nutzung der Ergebnisse von Projektevaluationen zu analysieren, wurde in der Befragung eine sechsstufige Itembatterie des WiQu-Fragebogens (Ansmann et al. 2015) eingesetzt. Eine wichtige Rolle bei der Nutzung von Evaluationsergebnissen kommt dem Projektträger zu teil: Die Mehrheit stimmt der Aussage zu, dass mit den Ergebnissen der Projektevaluationen die Rechenschaftspflicht gegenüber dem Projektträger erfüllt wird (83%, n=26). Ebenfalls zutreffend sind die Aussagen, dass Projektevaluationen durchgeführt werden, um die Projekte zu verbessern (75%, n=24) und dass die Ergebnisse dazu verwendet werden, um mit den Verantwortlichen über die Projekte ins Gespräch zu kommen (70%, n=21). Im Zuge einer Erkenntnisfunktion werden bei knapp zwei Drittel der Befragten die Projektevaluationen dazu gebraucht, um etwas über die förderlichen oder hinderlichen Bedingungen von Projekten zu erfahren und über die Gestaltung des Projekts zu reflektieren. Außerdem bewirkt die Projektevaluation eine Dokumentation der Qualität des Projektes bzw. der Projektergebnisse nach außen hin (63%, n=20), was die Legitimationsfunktion bedient.

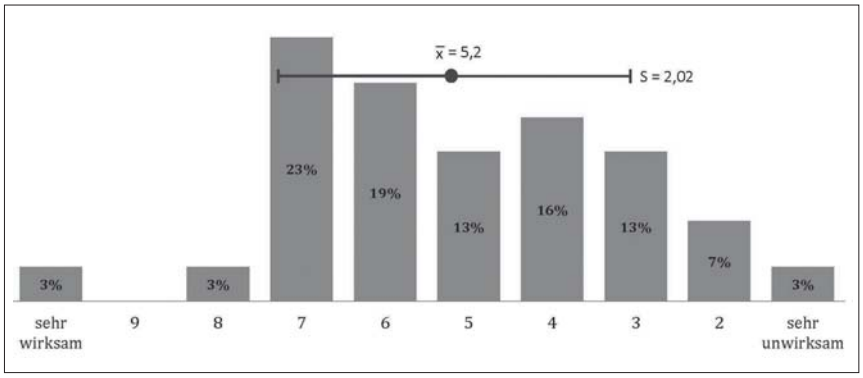
Eine der Hauptaufgaben der Projektevaluation ist, nach Einschätzung der Projektevaluator*innen, auf Grundlage der Ergebnisse informierte Steuerungsentscheidungen zu treffen, doch nur bei 44% (n=13) der Befragten ist das auch tatsächlich der Fall. 30% (n=9) geben sogar an, dass die Projektevaluationsergebnisse an ihrer Hochschulen wenig oder gar nicht dazu verwendet werden, um informierte Entscheidungen zu treffen. Am wenigsten stimmen die Befragten der Aussage zu, dass mit Hilfe von Projektevaluationen, die für das Projekt verantwort-

lichen Akteure bewertet werden (70%, n=21) und dass anhand der Ergebnisse Mittel leistungsorientiert verteilt werden (84%, n=25).
Den unterschiedlichen Rollen der Stakeholder geschuldet, sind deren Positionen hinsichtlich der Nutzung der Ergebnisse von Projektevaluationen sehr heterogen. Aus der Perspektive der Hochschulleitung werden die Ergebnisse von Projektevaluationen als Grundlage für die Entscheidung über die Verstetigung oder Fortführung von Projekten nach Ende der Förderlaufzeit genutzt. Des Weiteren fließen die Ergebnisse von Projektevaluationen als eine Grundlage für die Gestaltung weiterer Förderanträge für Drittmittelförderung durch die Hochschulleitung ein. Die Nutzung der Ergebnisse von Projektevaluationen liegt aus Sicht der Auftraggeber*in darin, eine Kontrollfunktion durch die Analyse von Zwischen- und Abschlussberichten zu erfüllen. Zudem sieht die Auftraggeberseite eine weitere Nutzung von Projektevaluationsergebnissen darin, laufende Förderprogramme bei Bedarf anzupassen oder die Ergebnisse für evidenzbasierte, mögliche Neugestaltungen von Förderprogrammen zu nutzen. Die Forscher*innen-Perspektive erweitert den Nutzen der Ergebnisse von Projektevaluationen noch um die Erörterung und Diskussion der Evaluationsergebnisse und -verfahren, -methoden und -designs innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft von Evaluator*innen auf Tagungen oder durch wissenschaftliche Veröffentlichungen.

7. Wirksamkeit von Projektevaluationen

Von großem Interesse war die Frage nach der Wirksamkeit von Projektevaluationen. Auf einer Skala von 1 (sehr unwirksam) bis 10 (sehr wirksam) sollten die Projektevaluator*innen die Wirksamkeit der Evaluationsvorhaben, die sie an ihrer Hochschule durchführen, einschätzen (Ansmann et al. 2015). Die Befragten bewerten die Wirksamkeit durchschnittlich nur mit 5,2 und einer Standardabweichung von 2,02 (vgl. Abbildung 1). Wurden die Antworten mit den Funktionen der Projektevaluator*innen im Drittmittelprojekt gekreuzt, so wird auffällig, dass Projektkoordinatoren und Projekt(teil-)leitungen die Projektevaluationen an ihrer Hochschule als weniger wirksam einschätzen als Mitarbeiter*innen, die inhaltlich bzw. wissenschaftliche Projektarbeit leisten oder die Begleitforscher*innen.

Abb. 1: Wie schätzen Sie ganz allgemein die Wirksamkeit von Projektevaluationen an Ihrer Hochschule ein? (n=31)



Hinsichtlich der Wirksamkeit von Projektevaluationen werden im Folgenden die Perspektiven der Stakeholder gegenüber den Ergebnissen der Befragung der Projektevaluator*innen kontrastiert. Aus der Sicht der Hochschulleitung ist die Wirksamkeit von Projektevaluationen stark abhängig von deren Qualität. Abhängig von der Aussagekraft der Ergebnisse, können diese aus der Sicht der Hochschulleitung eine große Rolle bei der Gestaltung weiterer Förderanträge durch die Hochschule spielen. Die Seite der Auftraggeber/Projektträger schreibt den Ergebnissen von Projektevaluationen eine hohe Wirksamkeit zu. Dies kann sich zum einen in der Legitimation der Ausrichtung zukünftiger Projekte und Förderprogramme äußern und zum anderen darin, dass innerhalb der Projekte eine wissenschaftliche, evidenzbasierte Grundlage für die Weiterentwicklung bzw. Anpassung der Projekte geliefert wird. Die deutlich kritischste Einschätzung zur Wirksamkeit von Projektevaluationen an Hochschulen stammt von Seiten der beteiligten Evaluationsforscher*in. Hier wird ausgedrückt, dass die Wirksamkeit stark kontextgebunden und abhängig von den Steuerungsakteuren und deren Steuerungswillen ist. Auch wird seitens der Evaluationsforschung konstatiert, dass bei Steuerungshandeln an Hochschulen oftmals geringes evidenzbasiertes Steuerungshandeln vorherrscht und häufig auch hochschulpolitische Überlegungen als Grundlage von Steuerungsentscheidungen fungieren. Aus der Perspektive der Evaluationsforschung sind Projektevaluationen an Hochschulen in vielen Fällen formativ, dadurch bedingt ist kein projektübergreifender Vergleich von z.B. erzielten Wirkungen möglich. Ein Vorschlag seitens der Evaluationsforschung wäre hier, die Ergebnisse bzw. Wirkungen von vergleichbaren Projekten in summativen Evaluationsverfahren gegenüberzustellen und somit belastbare Evidenzen für die Steuerungsakteure an Hochschulen bereitzustellen und im Umkehrschluss die Wirksamkeit von Projektevaluationen zu erhöhen.

8. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde dargestellt welche Besonderheiten Projektevaluationen an Hochschulen aufweisen und welche spezifischen Herausforderungen daraus resultieren. Zudem konnte aufgezeigt werden, wer Projektevaluationen durchführt und wie Projektevaluationsergebnisse durch die verschiedenen Stakeholder an Projektevaluationen genutzt werden.
Die Ergebnisse der Befragung der Projektevaluator*innen und die Analyse Stakeholder-Statements zeigen, dass sich verbunden mit Projektevaluationen vielfältige Herausforderungen ergeben. Diese Herausforderungen sind oftmals struktureller Natur. Beispielsweise resultieren Rollenkonflikte aufgrund der personellen Überschneidung der Evaluations- und Koordinationsposition oder es werden in Projektanträgen unklare Projektziele formuliert, welche für Evaluator*innen schwer oder nicht messbar

sind. So lässt sich, neben den strukturellen Gegebenheiten an Hochschulen, auf Individualebene feststellen, dass die beschriebenen Herausforderungen zu den regulären Aufgaben von Evaluator*innen gehören. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Evaluationen an Hochschulen zum Teil nicht mit professionellen Evaluationsstandards im Hintergrund durchgeführt werden. Andererseits ist es aufgrund der strukturellen Gegebenheiten oftmals schwierig diese Standards einzuhalten, so ist zum Beispiel die „Rechtzeitigkeit der Evaluation" aufgrund der an die Projektlaufzeit gebundene Vertragsdauer der Evaluator*innen nicht immer sicherzustellen, da sich Wirkungen der Projekte, oftmals erst nach Projektende einstellen (DeGEval 2016).

Ein weiteres auffallendes Ergebnis vor dem Hintergrund, dass Projektevaluationsergebnisse als Grundlage dienen sollten, um informierte Steuerungsentscheidungen an Hochschulen zu treffen, ist, dass mehr als die Hälfte der befragten Praktiker*innen keine Entwicklungsfunktion von Projektevaluationen an ihren Hochschulen sehen. Dies deckt sich mit der Position der im Forum anwesenden Hochschulleitung, die als einzige Funktion von Projektevaluation an Hochschulen die Kontrollfunktion nennt.

Die übergeordnete Fragestellung „Projektevaluation an Hochschulen – Steuerungsinstrument oder Legitimationsfassade?" kann aufgrund der Ergebnisse der Befragung, den Stakeholder-Statements und den Diskussionsergebnissen mit den Praktikern nicht eindeutig beantwortet werden. Seitens der Projektträger*in und der Evaluationsforscher*in wird die Legitimationsfunktion, neben anderen Funktionen von Evaluationen genannt. In der Befragung der Projektevaluator*innen sieht die große Mehrheit der Befragten die Legitimationsfunktion als eine Funktion von Projektevaluationen. Demgegenüber werden sowohl von den Stakeholdern an Evaluationen als auch von den Praktiker*innen den Projektevaluationen eine Erkenntnis-, eine Entwicklungs- und/oder eine Kontrollfunktion zugesprochen. Um die Forschungsfrage, auf Basis der gewonnen Ergebnisse zu beantworten: Projektevaluationen dienen in der Praxis durchaus als Legitimationsfassade, aber abhängig von der Qualität der Evaluationsergebnisse und dem Steuerungswillen der Entscheidungsträger werden darauf beruhend Projekte weiterentwickelt, Steuerungsentscheidungen an Hochschulen getroffen oder die Gestaltung zukünftiger Förderprogramme beeinflusst. Zusammenfassend lässt sich sagen: Legitimationsfassade ja, aber darüber hinaus kann Projektevaluation – sofern die Rahmenbedingungen (Messbarkeit der Ziele, Laufzeit der Arbeitsverträge, Kooperationswillen bei den Projektbeteiligten und Steuerungswille bei Hochschulleitung und Auftraggeber*innen) stimmen – tatsächlich etwas bewegen.

In einem letzten Schritt werden gemeinsam erarbeitete Lösungsansätze durch Praktiker*innen und Stakeholder an Evaluationen genannt, um strukturelle Hindernisse bei Projektevaluationen zu überwinden oder zur Stärkung des Aspekts der Nutzung von Projektevaluationsergebnissen als Grundlage für Steuerungsentscheidungen an Hochschulen beizutragen. Eine klare strukturelle und personelle Trennung der Projektkoordinations- bzw. Projektleitungsstellen und der begleitenden Evaluationsstellen könnte zur Vermeidung von Rollenkonflikten beitragen. Ein frühzeitiges Mitdenken von messbaren Projektzielen beim Formulieren von Projektanträgen würde dem Problem der Nicht-Messbarkeit von Projektzielen begegnen. Ein möglicher Lösungsansatz wäre die Einbindung von Evaluationsexpert*innen bereits in der Antragsgestaltung, was allerdings die Präsenz von Evaluationsexpert*innen bereits zum Zeitpunkt der Antragsgestaltung voraussetzt (z.B. durch Projektevaluation als strukturelle Daueraufgabe an Hochschulen). Alternativ können auch Wirkungsketten verwendet werden (DeGEval 2016), welche sich auf bereits vorhandene valide empirische Evidenzen beziehen, um sich nicht unmittelbar messbaren Projektzielen anzunähern.

Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen des Forschungsprozesses konnte durch das Vorgehen ein Grundstein zur systematischen Auseinandersetzung mit Projektevaluationen gelegt werden und Herausforderungen von Projektevaluation an Hochschulen aufzeigt werden. Des Weiteren hoffen wir durch die Einbeziehung von Stakeholdern an Projektevaluation und durch die Diskussion im Rahmen von Tagungen und der vorliegenden Veröffentlichung eine Auseinandersetzung mit der Thematik, nicht nur auf Seiten der Praktiker*innen, anzuregen.

Literaturverzeichnis

Ansmann, M./Brase, A. K./Seyfried, M. (2015): WiQu – Wirkungsorientierung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Kurzbericht zur Online-Befragung.

Assessing Gallery Walk. Science Education Resource Center. Carleton College. URL: http://serc.carleton.edu/introgeo/gallerywalk/assessment.html (28.11.2018).

Brandt, T. (2007): Sozialer Kontext der Evaluation. In: Stockmann, R. (Hg.): Handbuch der Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2016): Standards für Evaluation. Erste Revision auf Basis der Fassung 2002. Mainz: DeGEval – Gesellschaft für Evaluation.

Stockmann, R. (2007): Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, R. (Hg.): Handbuch der Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster.

■ **Marcel Faaß,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätssicherung in Lehre und Studium, Universität Potsdam,
E-Mail: faass@uni-potsdam.de

■ **Thi To-Uyen Nguyen,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätssicherung in Lehre und Studium, Universität Potsdam,
E-Mail: thitongu@uni-potsdam.de

■ **Olaf Ratzlaff,** Promovend am Lehrstuhl für Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung, Universität Potsdam,
E-Mail: ratzlaff@uni-potsdam.de

■ **Wenke Seemann,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Strategisches Controlling, Technische Universität Berlin,
E-Mail: wenke.seemann@tu-berlin.de

Anna von Werthern & Elisa Knödler

Anna von Werthern

Elisa Knödler

Blackboxhoch2: Chancen und Herausforderungen der Programmtheoriekonstruktion im Rahmen einer theoriebasierten Evaluation einer akademischen Weiterbildung

Though classical evaluation approaches are capable of figuring out whether a program does work or not, one aspect remains uncertain: the question of how and why (not) – indicating a blackbox between input and output. By means of explication as well as subsequent verification of the modes of actions arising from the program, theory-based evaluations allow informed statements. As a significant application of theory-based evaluation, the program theory investigates causal links between the program and the intended impacts. While elaborating the program theory as a significant part of the theory-based evaluation, questions of the actual (methodological) construction of theory arise and evoke analogies with a blackbox. In the following article, the development of a prescriptive procedure model to construct a program theory is illustrated, applied to an academic further training called TutorPlus by the Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Furthermore, opportunities and challenges are being discussed. It can thus be concluded that the implementation of the procedure model entails various benefits – above all an increase of the applicability of theory-based evaluations.

Bei der Evaluation von Bildungsprogrammen wird immer häufiger auf theoriebasierte Evaluationsansätze zurückgegriffen, mit Hilfe derer die impliziten Annahmen über die Wirkweisen von Programmen offengelegt und expliziert werden. Ein bedeutsames und insbesondere im Hinblick auf die Professionalisierung von Evaluation hochaktuelles Forschungs- und Diskursfeld stellt das Verhältnis von Theorie und Praxis bei theoriebasierten Evaluationsansätzen dar. Es lässt sich diesbezüglich eine bereits über zwei Jahrzehnte geführte Debatte verfolgen, im Zuge derer vor allem bemängelt wird, dass es zwar zahlreiche theoriebasierte Evaluationsansätze und -modelle gibt, diese jedoch wenig transparent umgesetzt werden (Coryn et al. 2011).
Im Rahmen der akademischen Weiterbildung TutorPlus an der LMU München wird diese Problemstellung adressiert, indem ein wissenschaftliches Verfahrensmodell zur Programmtheoriekonstruktion – der Kern der theoriebasierten Evaluation – entwickelt und angewandt wird. Es konnte gezeigt werden, dass die Anwendung des Verfahrensmodells einen vielfältigen Nutzen mit sich bringt – allem voran konnte die Anwendbarkeit der theoriebasierten Evaluation erhöht werden.

1. Theoriebasierte Evaluation

Ausgangspunkt der Entstehung der theoriebasierten Evaluationsansätze ist die Kritik an den klassischen Evaluationsansätzen der 1960er und 1970er Jahre (Chen 1990), denen zum Beispiel die zielorientierte Evaluation nach Tyler (Madaus/Stufflebeam 2000) zuzurechnen ist. Diese klassischen Evaluationsansätze orientieren sich an dem *state of the art* der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung ihrer Entstehungszeit und folgen damit einem positivistischen Wissenschaftsverständnis, das wiederum das klassisch-experimentelle Forschungsparadigma impliziert. Nachdem auf diesem Wege zwar herausgefunden werden kann, ob ein Programm funktioniert oder nicht, bleibt nach einer Evaluation dennoch unklar, wie und warum dies der Fall ist – zwischen Input und Output befindet sich eine Blackbox. Dieser Tatsache verdanken die klassischen Evaluationsansätze die Bezeichnung Blackbox-Evaluationen.
Die theoriebasierte Evaluation entspringt demnach wesentlich dem Bedarf multiple Mechanismen zu verstehen, die ein Programm (nicht) erfolgreich werden lassen. Dazu muss zunächst einmal die Vielzahl an Wirkmechanismen eines komplexen Programmes adäquat sichtbar gemacht werden, um darauf aufbauend eine nützliche Evaluation zu generieren (Stame 2004). Der grundlegende Gedanke hinter der theoriebasierten Evaluation ist, dass jedes Programm (mindestens) eine Theorie verkörpert (Weiss 2000). Oder, um es mit den Worten von Mulgan (2003, S. 4 zit.n. Stame 2010, S. 37) auszudrücken: „[E]vidence does not exist in abstract, floating free. It exists in relation to theories and concepts that provide the prism through which the world is seen. These theories are not alternatives to hard facts and evidence, they are the only way of making sense of them".
Obschon diese Kerngedanken der theoriebasierten Evaluation in seinen vielfältigen Ausprägungen im Mainstream der Evaluationsansätze angekommen sind, wird in Literatur wie Praxis nach wie vor immer wieder ein uneinheitliches Bild darüber gegeben, was theorieba-

sierte Evaluation ist, welche Ansätze und Modelle ihr zuzuordnen sind. Angelehnt an die einschlägige Literatur werden im Verständnis dieses Artikels fünf Merkmale als Kriterien angelegt, die eine Evaluation als theoriebasierte Evaluation gelten lassen (von Werthern 2018). Zu nennen ist hier beispielsweise, dass eine Evaluation dann als theoriebasiert gilt, wenn sie die Entwicklung einer Programmtheorie als obligatorisch vorsieht, diese wiederum die Bestandteile *Theory of Change und Theory of Action*[1] umfasst und die Programmtheorie damit über ein einfaches logisches Modell hinausgeht. Weiterhin gilt eine Evaluation u.a. dann als theoriebasiert, wenn sie sich als methodenneutral versteht und eine integrative und holistische Perspektive vertritt.

Das Herzstück der theoriebasierten Evaluation in der Anwendung bildet die Programmtheorie. Chen bringt dies wie folgt auf den Punkt: „The most essential task when applying theory-driven evaluations – regardless of which type, or types, is adopted – is the construction of program theory" (Chen 1990, S. 57).

Die Programmtheorie nimmt dabei (multi-)kausale Zusammenhänge zwischen dem Programm und den intendierten Effekten in den Blick (Bickman 2000). Pawson spricht hierbei von den (meist nicht sichtbaren) Mechanismen „[on] The Long Road to Behavioural Change" (Pawson 2013, S. 115), die mittels einer Programmtheorie sichtbar gemacht werden.

Die Erarbeitung einer Programmtheorie liefert die Bewertungskriterien für die Programme und dient zudem als Steuerungsinstrument für den weiteren Evaluationsprozess, indem sie die Entwicklung von Fragestellungen wie auch die Methodenauswahl entscheidend beeinflusst (Stufflebeam 2001).

2. Forschungslücke

Obschon gemäß der Vielfalt an theoriebasierten Evaluationsansätzen eine Fülle von konzeptionellen Vorschlägen zu der Frage existiert, wie eine Programmtheorie basierend auf Annahmen über kausale Zusammenhänge entsteht und im Rahmen einer Evaluation implementiert werden sollte, herrscht nach wie vor ein Mangel an nachvollziehbaren Fallbeispielen dazu, wie es tatsächlich zu den Annahmen über kausale Zusammenhänge kommt (Leeuw 2003).

Damit in Zusammenhang steht die mangelnde Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie eine Programmtheorie im Sinne der tatsächlichen (methodologischen) Theoriekonstruktion entsteht, abseits der vielbesprochenen schematischen Darstellungsmöglichkeiten und formal-logischen Zugänge. Gerade bei der iterativen Entwicklung einer oder mehrerer Programmtheorie(n) in komplexen Kontexten, bei denen diverse Stakeholder involviert sind, wird auf mehr als einen Ansatz zur Entwicklung, auf unterschiedliche Datenquellen und mehrere etablierte sozialwissenschaftliche Theorien zurückgegriffen. Somit stellt sich die Frage, wie das gesamte Wissen, basierend auf Ergebnissen empirischer Datenerhebung und sozialwissenschaftlicher Theorien im Sinne des „rigorous thinking" nach Patton (2008 zit.n. nach Mayne 2012, S. 278), in eine Theorie überführt werden kann.

Hinsichtlich der Frage, auf welchem konkreten Wege eine Theorie entsteht, ist zwischen zwei Ebenen der Theoriekonstruktion zu unterscheiden: der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Ebene sowie der Ebene des praktischen und konkreten Weges, eine Theorie zu konstruieren (Jaccard/Jacoby 2010). Obschon es zumindest zu Ersterem im sozialwissenschaftlichen Kontext einen breiten Literaturkanon gibt, besteht im Feld der Evaluation auf beiden Ebenen Bedarf an einer weiteren Auseinandersetzung mit der Theoriekonstruktion: Die Antwort auf die Frage danach, wie Ideen in eine fundierte Theorie zu überführen sind, d.h., wie eine Theorie tatsächlich entsteht, wie sich der Prozess der Theoriebildung theoretisch angeleitet und empirisch begründet systematisieren lässt, bleibt meistens offen oder wird nur angedeutet. Somit kann das Interesse an der Frage nicht nur darin bestehen, herauszuarbeiten, aus welchen Bestandteilen und mittels welcher prozeduralen Ausformung eine Programmtheorie sich zusammensetzen können – das Erkenntnisinteresse muss sich vielmehr auf die Frage hin ausweiten, wie sie im Einzelnen konstruiert wird, wie die einzelnen Bestandteile einer Theorie miteinander in Beziehung gesetzt werden können und welche konkreten Möglichkeiten es damit gibt, Ideen in kohärente, an wissenschaftlichen Maßstäben orientierte Theorien zu überführen.

Diese zentrale Frage theoriebasierter Evaluation, wie Evaluator*innen nachvollziehbar zu Programmtheorien kommen (Leeuw 2003), ist auf dieser Ebene noch nicht beantwortet. Vielmehr ist auch hier die Analogie der Blackbox passend für den Entstehungsprozess der Programmtheorie. Durch diesen unbeleuchteten Prozess werden sowohl der Aufwand für die Programmtheorieentwicklung als auch die diesbezüglichen Anforderungen an den/die Evaluator*in erschwert. Im Sinne der Professionalisierung von Evaluation ergibt sich an dieser Stelle ein Forschungsbedarf und die grundlegende Frage, die sich hier stellt lautet: „Where in the world do we begin to construct a […] theory?" (Hage 1972, S. 3).

3. Das Verfahrensmodell – die Entwicklung

Mit einem Blick in die zweite – bislang ungeöffnete – Blackbox lassen sich die zwei genannten Ebenen der Theorieentstehung wiederfinden: die erkenntnistheoretische Ebene der Theoriebildung und die Ebene der tatsächlichen Theoriekonstruktion. Die erkenntnistheoretische Ebene der Theoriebildung stellt die Fragen danach, welche Prinzipien der Theoriebildung es gibt (Rei-

[1] Die auf Chen (1990) zurückgehenden Begriffe *Theory of Action* und *Theory of Change* werden im Kontext mit der Programmevaluation von TutorPlus im Sinne von Funnell und Rogers (2011) gebraucht. Während die *Theory of Action* erklärt, wie Programme angelegt sind, um die intendierten Mechanismen und damit die intendierten Veränderungen zu aktivieren, bezieht sich die *Theory of Change* auf die zentralen Mechanismen, die Veränderungen hervorrufen. Die beiden Elemente bilden gemeinsam die Programmtheorie. Eine weitere Relevanz dieser Unterscheidung liegt in der Evaluation begründet. So kann ein Scheitern des Programms im Sinne ausbleibender Effekte sowohl an einem Versagen der *Theory of Change* als auch der *Theory of Action* liegen (Chen/Rossi 1987). Das bedeutet mit anderen Worten, dass ein Programm einerseits scheitern kann weil die Annahmen über die Wirkungen der Maßnahme falsch waren, andererseits weil es nicht gelungen ist, diese Maßnahmen in geplantem Ausmaß in Gang zu setzen (Hense 2018).

chertz 1993, 2015), ob Theoriebildung überhaupt rationalisierbar ist (Danneberg 1989; Kelle 1997) und was Theoriebildung im Kontext theoriebasierter Evaluation konkret bedeutet (Patton 2011). Die hands-on-Ebene, d.h. die tatsächliche Theoriekonstruktion, ist hauptsächlich mit der Frage danach befasst, wie sich die einzelnen Bestandteile einer Theorie systematisch miteinander in Bezug setzen lassen (Dubin 1969; Jaccard/Jacoby 2010).
All diese Fragen werden im Kontext der Programmtheorieentwicklung für das akademische Weiterbildungsprogramm TutorPlus adressiert und mit der Entwicklung und Anwendung eines präskriptiven Verfahrensmodells zur Programmtheoriekonstruktion versucht zu beantworten.
Das Verfahrensmodell folgt der klassischen Input-Output-Logik eines Produktionsprozesses. Zwischen Input und Output liegt klassischerweise die Blackbox – eben hier wird der entscheidende und bisher meist vernachlässigte Prozess der systematischen und methodologisch begründeten Theoriebildung der Programmtheorie angesiedelt.
In der Logik des Verfahrensmodells lassen sich aus induktiven (I) und deduktiven Informationen (D) abduktive Schlüsse (A) herbeiführen. Besonders hierbei ist, dass dies mit Hilfe von systematisch eingesetzten Methoden (M) vonstattengeht – womit eine systematische und wissenschaftlich fundierte Herangehensweise an die Erstellung der Programmtheorie gewährleistet wird. Identifizierte Beziehungen können dann in iterativen Schleifen getestet und verifiziert werden. Operationalisierungsschleifen lassen sich beliebig einbauen und dienen der Validierung identifizierter Mechanismen.[2]

4. Das Verfahrensmodell in der Anwendung

4.1 TutorPlus

TutorPlus ist das größte Teilprojekt von PROFiL, der Einrichtung zur Personalqualifikation von Lehrenden der LMU München. TutorPlus wurde im Rahmen des vom Bund aufgesetzten Qualitätspakts Lehre implementiert und ist ein multiplikatorenbasiertes Programm, in dem Lehrende aus allen Fachrichtungen zu Tutorenausbilder*innen qualifiziert werden. Ziel ist es, die Qualität der Lehre – speziell von Tutorien – durch eine homogenisierte und strukturierte Ausbildung der Tutor*innen nachhaltig zu verbessern und als genuinen Teil der Lehrkultur an der Universität zu verankern. Um die langfristige Verbesserung der Lehre sowie die Qualität des Programms sicher zu stellen, spielt die evaluative Begleitung eine wichtige Rolle.

4.2 Programmevaluation

Im Rahmen der Programmevaluation von TutorPlus stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund: die Frage danach, *ob* das Programm (nicht) funktioniert sowie *warum* das Programm (nicht) funktioniert.
Um diesen Fragen sowie den damit einhergehenden differenten Anforderungen gerecht werden zu können, wird die Evaluation von TutorPlus theoriebasiert im Sinne der unter Punkt 1 ‚Theoriebasierte Evaluation' dargelegten Prämissen angelegt. Konkret dienen vor allem die *Utilization-Focused-Evaluation* und die *Developmental Evaluation* (Patton 2008, 2011) als (theoriebasierter) Bezugsrahmen. Chen (1990) wird hinsichtlich seiner Konzepte *Theory of Action* und *Theory of Change* herangezogen.
Um einen parallelen Ablauf des evaluativen Tagesgeschäfts und der zeitintensiven Programmtheorieentwicklung zu ermöglichen, ist die Evaluation in zwei Bestandteile untergliedert: die ‚Basisevaluation im Ausbildungsverlauf' und die ‚vertiefende Evaluation'. Die im Rahmen der Basisevaluation zunächst separat erhobenen Daten werden in die vertiefende Evaluation – und damit in die Entwicklung der Programmtheorie – eingespeist. Nach Abschluss der Programmtheoriekonstruktion dient die Programmtheorie wiederum als Blaupause für die Basisevaluation in revidierter Fassung.[3]

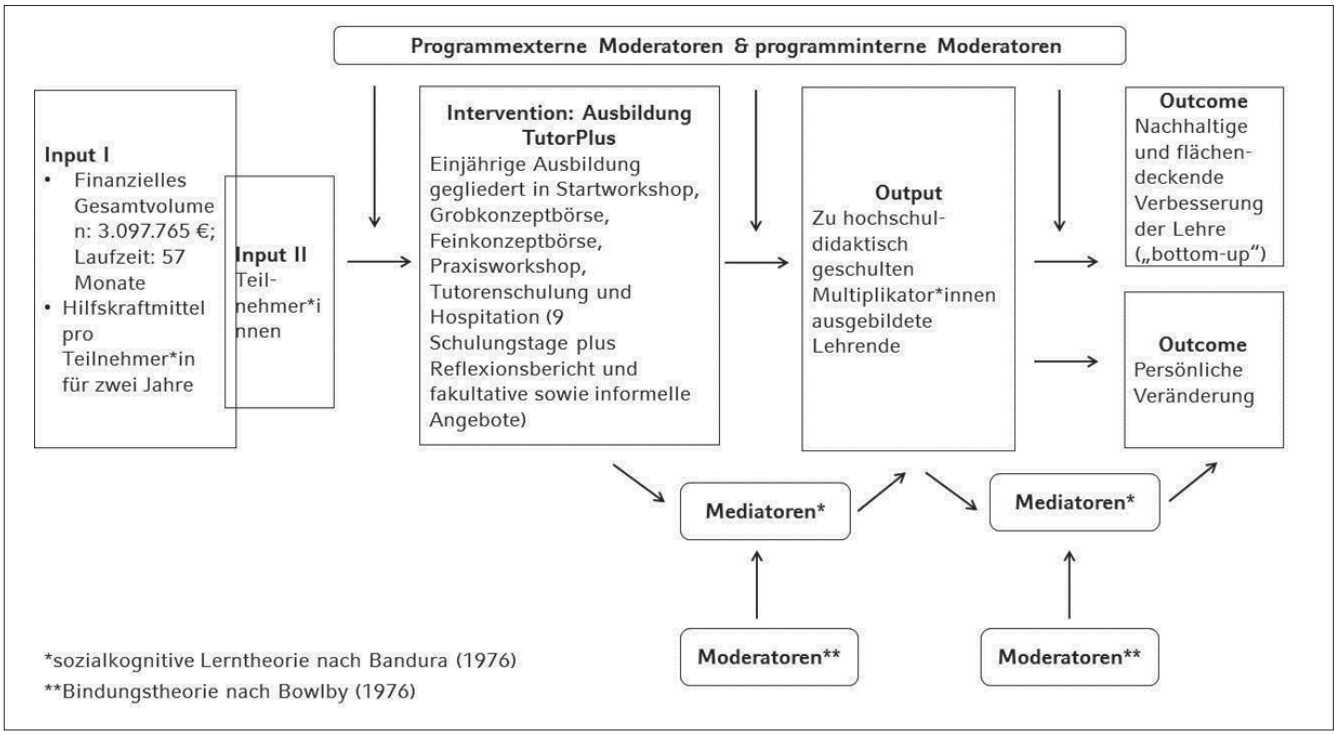
5. Der Weg zur Programmtheorie

Der Weg zur Programmtheorie erfolgt in iterativen Teilschritten. Zentrale Fragen stellen sich hinsichtlich der Wirkweise des Programms (z.B. feststellbare Veränderungen), Zufriedenheit der Teilnehmer*innen sowie des Verbesserungspotenzials in Bezug auf das Programm. Der Sättigungsgrad wird anhand struktureller Merkmale für jede Datenquelle festgelegt (von Werthern 2018).
Für Iteration 1 werden vorhandene programmbezogene Dokumente (z.B. Konzeptionspapiere, Finanzantrag) herangezogen. Diese erste Version zeigt eine noch sehr einfache Wirkkette und bildet die Grundlage für die Basisevaluation im Ausbildungsverlauf: Auf der Basis des Inputs werden, so die Annahme, hochschuldidaktische Inhalte vermittelt, um die Kompetenzen der Teilnehmer*innen zu erweitern und dadurch deren Lehre zu verbessern. Diesen bis dato dargestellten Wirkannahmen liegt keine sozialwissenschaftliche Theorie zugrunde, sondern ein allgemein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis. So lässt sich die Frage danach, ob das Programm funktioniert (Legitimations-, Kontroll- und Entwicklungsfunktion) bereits beantworten, nicht aber die Frage danach, wie und warum das Programm (nicht) funktioniert (Erkenntnisfunktion).
Die Daten und Ergebnisse aus der Basisevaluation im Ausbildungsverlauf, durch welche Iteration 1 angereichert werden kann, führen zu Iteration 2. Neben den geschlossenen Fragen, welche primär Aufschluss über Kompetenz- und Wissenszuwachs geben, existieren offene Fragen, um bisher nicht abgefragte Rückmeldungen zu erfassen und dadurch gegebenenfalls nicht intendierte Effekte zu identifizieren. Dabei ist zwischen programmexternen und -internen Einflussfaktoren zu differenzieren, welche sich wiederum in Programmerfolg fördernde und hemmende Faktoren unterteilen lassen. So lassen sich neben den aus den Dokumenten herausgear-

[2] Das Verfahrensmodell mit seinen einzelnen Bestandteilen wird erläutert und dargestellt in von Werthern 2018, S. 257ff.

[3] Weitere Orientierungspunkte im Sinne der Qualitätssicherung der Evaluation sind zum Beispiel Erkenntnisse aus der Nutzungsforschung (von Werthern 2018, S. 101ff.), die von Seiten des Evaluationsteams besonders beachtet werden. Neben theoretischen und methodischen Bezugspunkten sind für die Evaluation die anerkannten Standards der Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval 2016) maßgeblich.

Abb. 1: Iteration 4 der Programmtheorie TutorPlus (simplifizierte Version)



beiteten Wirkzusammenhängen weitere Einflussfaktoren auf den Programmerfolg identifizieren. Um diese und möglicherweise weitere Einflussfaktoren bezüglich des Konzepts der Moderatoren und Mediatoren (Astbury/Leeuw 2010) differenzieren zu können, wird eine erste Interviewstudie durchgeführt. Die Daten basieren auf acht Interviews mit Teilnehmer*innen der ersten beiden Kohorten, die gemäß der Methode Success Case Method (SCM) nach Brinkerhoff (2002) geführt werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die zwei Pole ‚Erfolg' und ‚Misserfolg'. Die Auswertung dieser Interviewstudie identifiziert weitere bislang nicht berücksichtigte Einflussfaktoren sowie weitere nicht-intendierte Programmeffekte.[4] Die Anreicherung der Iteration 2 mit den ausgewerteten Daten dieser Studie führt zu Iteration 3.

Um genaue Wirkrichtungen und Effektstärken zwischen der angenommenen Wirkkette und den Einflussfaktoren zu verifizieren, wird eine weitere Interviewreihe durchgeführt: die SSIP-Interviewstudie. Das *Semi-Structured Interview Protocol* (SSIP) nach Gugiu und Rodriguez-Campos (2007) ist eine besonders im Kontext der theoriebasierten Evaluation geeignete Methode, um angenommene Wirkmechanismen freizulegen. Insgesamt werden 18 Personen unterschiedlicher Stakeholder-Gruppen (Programmverantwortliche (n=2), Programmleitung (n=2), Programmdurchführende (n=5) und Teilnehmende (n=9) interviewt. Die Anreicherung der Iteration 3 mit den aus der Studie gewonnen Ergebnissen führt zu Iteration 4.

6. Iteration 4

Iteration 4 stellt gemäß der vier bisherigen Iterationsschleifen den derzeitigen Stand der Programmtheorieentwicklung dar.

Iteration 3 und 4 entstehen in dafür vorgesehenen Klausurtagen, in denen zunächst eine Bestandsaufnahme im Sinne einer Reflektion der beiden ersten Iterationen gemacht wird. Zudem wird die Auswertung der beiden Interviewstudien, die zu Iteration 3 und 4 führen, besprochen. Im Sinne des Verfahrensmodells werden zunächst die Elemente Input, D und I isoliert. Der Input umfasst als klar umrissenes Element die Evaluation betreffende Ressourcen (Personen, Geld, Zeit) sowie weitere Evaluationsvoraussetzungen (gewählte Evaluationsansätze, Erkenntnisinteresse als primäre Zielsetzung der vertiefenden Evaluation). Unter I sind die verarbeiteten Daten der Iteration 1 und 2 zu verstehen, unter D das fachliche Wissen des Evaluationsteams sowie relevante sozialwissenschaftliche Theorien. Um zu Iteration 3 zu gelangen, werden Input, D und I mit der Auswertung der SCM-Interviewstudie in Verbindung gesetzt. Da im Zuge des Entstehungsprozesses der Iteration 3 neben den intendierten Effekten (Vermittlung von hochschuldidaktischem Wissen) auch andere vermutete Effekte (z.B. sozialkognitive Lerntheorie nach Bandura (1976) als Mediator) identifiziert werden können, sollte diesen nicht-intendierten Effekten im Entstehungsprozess von Iteration 4 nachgegangen werden. Dies geschieht mit Hilfe des im Verfahrensmodell integrierten M: die Anwendung von Methoden zur systematischen Generierung neuer Ideen. Dafür werden das process-tracing gemäß Beach und Pedersen (2013) und das Gedankenexperiment nach Jac-

[4] Neben der Bestätigung der intendierten Wirkungen wird häufig angegeben, dass die Ausbildung einen Effekt auf die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden hat und damit abseits des beruflichen Kontextes in der persönlichen Lebenswelt wirksam wird. Diese nicht-intendierten Effekte, die in diesem Fall als *bonus effects* nach Funnell und Rogers (2011, S. 47) angesehen werden können, sind durch die bisherige Programmtheorie nicht zu Genüge zu erklären.

card und Jacoby (2010) angewandt. Als ein weiteres ‚Nebenprodukt' entsteht die Hypothese, dass die Bindungstheorie nach Bowlby (2008) – auf den Lehr- und Lernkontext übertragen – als mediierender Mechanismus im Kontext nicht-intendierter Effekte fungieren könnte.
Die unabhängig vom Team und der Methode gewonnenen Erkenntnisse müssen in einem nächsten Schritt anhand der operationalisierten Programmtheorie überprüft werden.

7. Entwicklung und Anwendung des Verfahrensmodells – Chancen und Herausforderungen

Nach der beschriebenen Entwicklung und Anwendung des Verfahrensmodells stellen sich die Fragen, in welchem Verhältnis der Mehraufwand der Entwicklung einer Programmtheorie zu dem voraussehbaren Mehrwert steht, für welche Art von evaluativem Erkenntnisinteresse sich eine Theoriebasierung der Evaluation lohnt, wie nicht-intendierte Effekte in einer ex-ante Programmtheorie berücksichtigt werden können, wer an der Erarbeitung der Programmtheorie beteiligt ist und welche Rolle damit die Evaluator*innen einnehmen.
Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass eine theoriebasierte Evaluation gegenüber anderen Arten von Evaluation einen erhöhten Aufwand mit sich bringt. In ein Verhältnis zu dem voraussichtlichen Mehrwert lässt sich diese Art der Evaluation demnach nicht aus einer rein ökonomischen Perspektive, sondern vielmehr aus der Perspektive der Zieldimension einer Evaluation setzen. Für Kontrollzwecke, etwa in Form eines Rechenschaftsberichts für den Geldgeber, mag es ausreichen, die Frage danach zu beantworten, ob das Programm funktioniert oder nicht. Selbiges gilt für die Legitimationsfunktion. Soll eine Evaluation der Entwicklung dienlich sein, so kann hier im Sinne eines Mehrwerts schon eher gegen den Mehraufwand aufgewogen werden, je nachdem, wie Entwicklung verstanden wird. Ist Entwicklung im Sinne eines schnellen Feedbacktools an die Programmmitwirkenden gedacht, ist es ebenso abzuwägen, ob sich eine theoriebasierte Evaluation auszahlt.
In Bezug auf den Mehraufwand ist hinzuzufügen, dass Programmtheorie nicht gleich Programmtheorie ist, da die Komplexität einer solchen graduell abgestuft werden kann. So kann beispielsweise – je nach Begriffsverständnis von Programmtheorie – ein einfaches logisches Modell, welches keine Mechanismen berücksichtigt, als Maßstab herangezogen werden, der durchaus auch in der Literatur vorzufinden ist. Somit können Vorteile einer Theoriebasierung wie beispielsweise die Nutzung der Programmtheorie als Planungsinstrument für die weitere Evaluation oder als Grundlage für die Kommunikation mit bestimmten Stakeholdern genutzt werden, während gleichzeitig der Aufwand verhältnismäßig gering gehalten wird.
Wenn das Ziel der Evaluation Erkenntnis über den Evaluationsgegenstand in einem spezifischen Fall oder – im Sinne der Generalisierbarkeit – grundsätzlicher Natur ist, dann kann die theoriebasierte Evaluation jedoch als einer der wenigen Evaluationsansätze, der darauf ausgelegt ist, die Fragen danach, wie und warum ein Programm (nicht) funktioniert zu beantworten, als Mittel der Wahl angesehen werden.
Ein vielfältiger und gegebenenfalls auch überdauernder Nebennutzen der Programmtheorie und ihres Konstruktionsprozesses beginnt damit, dass bei der Durchführung eines solchen Prozesses alle vorhandenen Datenquellen systematisiert werden, ein ganzheitlicher Blick auf das Programm ermöglicht wird, Stakeholder beteiligt werden und diese nebenbei eventuell ein erweitertes Verständnis für Evaluation entwickeln. Damit kann der Nutzen einer theoriebasierten Evaluation einschließlich der Konstruktion einer Programmtheorie über die Evaluation hinaus reichen und sich einer reinen effizienzorientierten Bewertung des Mehrwerts mehr oder minder verschließen.
Die theoriebasierte Evaluation bietet sich besonders für Programme an, die in einem hohen Maß auf zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation fußen. Daraus ergibt sich ein immanenter Widerspruch zwischen dem Entwurf einer ex-ante Programmtheorie und der Berücksichtigung nicht-intendierter Outcomes im Rahmen einer Programmtheorie. Es zeigt sich in der Anwendung jedoch gerade in Hinsicht auf die nicht-intendierten Effekte das Potential des Modells: Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Konzept der Programmtheoriekonstruktion, welches zyklisch-iterativ angelegt ist und im Kern auf vertiefende Interviews setzt, durchaus dazu geeignet ist, nicht-intendierte Effekte auszumachen (wie in diesem Fall) – gegebenenfalls sogar in höherem Maße, als es eine andere Art von Evaluation vermag.
Es ist abschließend festzuhalten, dass der Entwicklungsprozess des Verfahrensmodells zur Programmtheoriekonstruktion zunächst einen Mehraufwand mit sich gezogen hat. Im Vergleich zu dem Entwicklungsprozess der Programmtheorie ist dieser jedoch als durchaus zu bewältigen einzuschätzen und hat nicht nur das Ziel erreicht, die zweite Blackbox im Kontext der Programmtheoriekonstruktion zu öffnen. Vielmehr lässt sich ein Mehrwert auf unterschiedlichen Ebenen feststellen: Auf Evaluationsebene, also an den allgemeinen Diskurs im Feld der Evaluation assoziiert konnte ein Diskussionsbeitrag zu einem evaluationstheoretischen Defizit im Kontext der theoriebasierten Evaluation geleistet werden. Zugleich konnte die Anwendbarkeit der theoriebasierten Evaluation erhöht werden. Auf der Ebene des Evaluationsgegenstandes konnte neben vertieften Erkenntnissen zur Wirkweise des Programms auch ein weiterführender vielfältiger Prozessnutzen für das Programm generiert werden. Es wurde ebenso eine weiterführende Reflektion von Theoriekonstruktionsprozessen im Gegenstandsbereich (akademische Weiterbildung an der Hochschule) angestoßen werden. Grundsätzlich konnte die Qualität und Wissenschaftlichkeit einer Programmtheorie kann erhöht werden sowie beständiges Lernen im Kontext normativer Entscheidungen gefördert werden.

Literaturverzeichnis

Astbury, B./Leeuw, F. L. (2010): Unpacking black boxes: Mechanisms and theory building evaluation. In: American Journal of Evaluation, 31, pp. 363-381.

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
Beach, D./Pedersen, R. B. (2013): Process-Tracing Methods. Foundations and Guidelines. University of Michigan: University of Michigan Press.
Bickman, L. (2000): Summing Up Program Theory. In: New Directions for Evaluation, 87, pp. 103-112.
Bowlby, J. (2008): Bindung als sichere Basis : Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. München u.a.
Brinkerhoff, R. O. (2002): The Succes Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not. San Francisco: Berrett-Koehler.
Chen, H. T. (1990): Theory-driven evaluations. Thousand Oaks: SAGE.
Chen, H.-T./Rossi, P. H. (1987): The theory-driven approach to validity. In: Evaluation and Program Planning, 10, S. 95-103.
Coryn, C. L. S./Noakes, L. A./Westine, C. S./Schröter, D. C. (2011): A Systematic Review of Theory Driven Evaluation Practice from 1990 to 2009. In: American Journal of Evaluation, 32 (2), pp. 199-226.
Danneberg, L. (1989): Methodologien. Struktur, Aufbau und Evaluation. Berlin.
Dubin, R. (1969): Theory Building. New York: The Free Press.
Funnell, S. C./Rogers, P. J. (2011). Purposeful Program Theory. Effective Use of Theories of Change and Logic Models. San Francisco: Jossey-Bass.
Giel, S. (2013): Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzung. Münster u.a.
Gugiu, P. C./Rodriguez-Campos, L. (2007): Semi-structured interview protocol for constructing logic models. In: Evaluation and Programm Planning, 30, pp. 339-350.
Hage, J. (1972): Techniques and Problems of Theory Construction in Sociology. New York: John Wiley & Sons.
Hense, J. (2018): Action model. In: evoluation.de – Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen. http://www.evoluation.de/glossary#a (01.02.2018).
Jaccard, J./Jacoby, J. (2010): Theory Construction and Model-Building Skills. New York: The Guilford Press.
Kelle, U. (1997): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim.
Leeuw, F. (2003): Reconstructing Program Theories: Methods Available and Problems to be Solved. In: American Journal of Evaluation, 24 (1), pp. 5-20.
Madaus, G. F./Stufflebeam, D. L. (2000): Program Evaluation: A Historical Overview. In: Stufflebeam, D. L./Madaus, G. F./Kellaghan, T. (eds). Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, pp. 3-18. Boston a.o.: Kluwer Academic Publishers.
Mayne, J. (2012): Contribution analysis: Coming of age? In: Evaluation, 18 (3), pp. 270-280.
Patton, M. Q. (2011): Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York: The Guilford Press.
Pawson, R. (2013): The Science of Evaluation. A Realist Manifesto. London: SAGE.
Reichertz, J. (1993): Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktionen. Abgesang auf eine liebgewonnene Hoffnung. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hg.): „Wirklichkeit" im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.
Reichertz, J. (2015): Abduktion. In: Diaz-Bone, R./Weischer, C. (Hg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 9.
Stame, N. (2004): Theory-based Evaluation and Types of Complexity. In: Evaluation, 10 (1), pp. 58-76.
Stame, N. (2010): US Sociology and Evaluation: Issues in the Relationship between Methodology and Theory. In: Vaessen, J./Leeuw, F. L. (eds.): Mind the Gap. Perspectives on Policy Evaluation and the Social Sciences. In: Comparative Policy Evaluation, 16, pp. 29-44. New Brunswick a.o.: Transaction Publishers.
Stufflebeam, D. L. (2001): Evaluation Models. In: New Directions for Evaluation, 89, pp. 7-98.
Von Werthern, A. (2018): Opening the Magic Box. Entwicklung und Anwendung eines Verfahrensmodells zur Programmtheoriekonstruktion im Rahmen einer theoriebasierten Evaluation. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
Weiss, C. H. (2000): Which Links in Which Theories Shall We Evaluate? In: Rogers, P. J./Hacsi, T. A./Petrosino, A./Huebner, T. A. (eds.). Program Theory in Evaluation: Challenges and Opportunities. New Directions for Evaluation, 87, pp. 35-45.

■ **Dr. Anna von Werthern,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin PROFiL (zentrale Einrichtung zur Personalqualifikation von Lehrenden), Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, freie Evaluatorin,
E-Mail: vonwerthern@profil.lmu.de
■ **Dr. Elisa Knödler,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik und bei PROFiL, LMU München, freie Evaluatorin,
E-Mail: knoedler@profil.lmu.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.
Wenn das Konzept dieser Zeitschrift 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 oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

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

Elisabeth Klimmek, Nicolas Nause & Peter John

Elisabeth Klimmek

Nicolas Nause

Lehrveranstaltungsevaluation, Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit: Evaluationsergebnisse aus der Erprobung des Weiterbildungsstudiengangs „International Maritime Management“

The postgraduate, distance-education degree MSc programme in International Maritime Management has been developed under the German funding scheme "Advancement through Education: Open Universities." Before the official start in September 2017 the programme was tested by students over four semesters, during which the concept and the modules were extensively evaluated. This paper provides an overview of two important evaluation aspects: 1. The results of a competence-oriented course evaluation (BEvaKomp, Braun 2008) will be presented. 2. Students' learning and satisfaction will be analyzed in relation to a quantitative content analysis of students' forum discussions. This analysis is based on Garrisons et al. (2000) "Community of Inquiry" for an educational experience.

Peter John

Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" wurde am Fachbereich Seefahrt und Logistik der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth der berufsbegleitende Fern-Masterstudiengang „International Maritime Management" entwickelt. Dem offiziellen Start des weiterbildenden Studiengangs im September 2017 ging eine zweijährige Erprobungsphase voraus. Gegenstand war die einmalige Erprobung aller Module. Um Aufschluss über die Wirksamkeit und Qualität des didaktischen Konzeptes zu erhalten, wurde während der Erprobung eine umfassende Evaluation durchgeführt.
In dem vorliegenden Artikel werden zwei wesentliche Aspekte des Evaluationskonzeptes aufgegriffen (Jade HS 2015). 1. Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation während der Erprobungsphase werden nach dem Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte studentische Kompetenzen (Braun 2008) vorgestellt. 2. Ergebnisdaten aus einer quantitativen Inhaltsanalyse von Beiträgen im Online-Forum werden hinsichtlich Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit beleuchtet. Grundlage dafür bildet das theoretische Rahmenmodell der „Community of Inquiry" (Garrison et al. 2000).

1. Ausgangssituation

Der weiterbildende Fern-Masterstudiengang „International Maritime Management" (IMM) wurde innerhalb eines zwei Förderphasen umfassenden Forschungsprojekts von Oktober 2011 bis September 2017 entwickelt. Die Jade Hochschule folgt damit dem Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" und öffnet die Türen für eine neue, besondere, berufstätige Zielgruppe und erleichtert ihnen den Zugang zu lebenslangem Lernen (Hanft et al. 2016, S. 8f.). Der Studiengang richtet sich an aktive Nautiker*innen an Bord von Seeschiffen sowie an Nachwuchsführungskräfte in Unternehmen des maritim-logistischen Bereichs, die sich berufsbegleitend weiterbilden möchten. Während der zweiten Förderphase, von April 2015 bis September 2017, wurden alle Module des Studiengangs entwickelt, in einer Erprobungsphase einmal angeboten, von Testpersonen studiert und systematisch evaluiert. Im Folgenden werden das Studiengangkonzept, die Modulorganisation sowie das Evaluationskonzept vorgestellt.

1.1 Studiengangkonzept

Der berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengang ist an den besonderen Bedürfnissen von Offizier*innen im nautischen Schiffsdienst ausgerichtet. Nach dem Abschluss ihres Bachelorstudiums „Nautik" nehmen Absolvent*innen ihre Berufstätigkeit an Bord auf. Im Durchschnitt fahren sie aber nur wenige Jahre zur See, um dann eine Beschäftigung an Land anzunehmen (Caesar et al. 2015).
Die Bedingungen an Bord zeichnen sich durch mehrmonatige und unregelmäßige Abwesenheit von zu Hause, keine permanente Internetverbindung und den Aufenthalt der Schiffe innerhalb verschiedener Zeitzonen aus. Die besonderen Anforderungen galt es im Studiengangkonzept zu berücksichtigen (Nause et al. 2018):

- Der Studiengang folgt einem integrierten Lernkonzept. Der Großteil des Studiums wird als Fernunterricht über ein Lernmanagementsystem (LMS) angeboten und durch wenige Präsenzzeiten ergänzt. Die meisten Module schließen mit einer Hausarbeit als Prüfungsleistung ab. Nur drei Module enden mit einer schriftlichen Prüfung oder einer Präsentation am Stan-

dort. Dies bietet Studierenden höchste räumliche und zeitliche Flexibilität.
- Studierende können selbst entscheiden, welche und wie viele Module sie pro Semester studieren möchten. Des Weiteren können sie jederzeit ihr Studium mit einem Urlaubssemester unterbrechen und die Dauer ihres Studiums damit selbst bestimmen. Unvorhergesehenen beruflichen und/oder privaten Änderungen kann so begegnet werden.
- Studierende haben nur eine geringe Anzahl von Ansprechpersonen, die sie in allen organisatorischen und technischen Belangen unterstützen. Damit ist die Betreuung nachfrageorientiert und richtet sich nach den persönlichen und besonderen Bedürfnissen nebenberuflich Studierender.
- Dem internationalen Charakter des Studiengangs folgend werden alle Module in englischer Sprache angeboten.

1.2 Modulorganisation

Den Studierenden stehen bei Belegung eines Moduls die vollständigen Unterlagen von Beginn an im LMS zur Verfügung. Das gewährleistet höchste Transparenz und erleichtert damit die individuelle Semesterplanung. Mithilfe der Studienbriefe (zu deren Aufbau vgl. auch Grassl 2013) erarbeiten sich die Studierenden den theoretischen Teil selbst. Den einzelnen Kapiteln sind Lernziele vorangestellt, die aus studentischer Sicht formuliert sind. Die Kapitel selbst sind kurz gehalten, damit Studierende auch kurze Zeitfenster neben Beruf und Familie für ihr Studium nutzen können. Alle Kapitel enden mit Reflexionsfragen. Diese zielen darauf ab, die Studierenden zur Reflexion des Gelesenen innerhalb des eigenen beruflichen Kontextes zu motivieren und sich bei Bedarf darüber im Online-Forum auszutauschen. Die Prüfungsaufgaben der Hausarbeiten stehen den Studierenden ebenfalls bereits zu Beginn zur Verfügung. Alle Fragestellungen sind so formuliert, dass die Studierenden das Gelernte in ihren beruflichen Kontext integrieren können. So wird gewährleistet, dass Studierende das Gelernte nicht reproduzieren, sondern im Zusammenhang ihres individuellen beruflichen Kontexts reflektieren.

1.3 Evaluationskonzept

Während der Erprobungsphase wurde ein umfassendes Evaluationskonzept ausgearbeitet (Jade HS 2015). Die Evaluation sollte Aufschluss geben über Verbesserungspotenzial auf Studiengangebene als auch auf Modulebene. Die Evaluation umfasst die Teilnehmenden und ihre soziodemographischen Merkmale, Kompetenzorientierung und Lernergebnisse, das didaktische Konzept und die Anforderung der Studierenden, die Zufriedenheit mit der asynchronen Lernumgebung und die Rückmeldung der Lehrenden (ebd.). Teile der Evaluationsergebnisse sind in dem Tagungsband „Mobiles Lernen für Morgen" (John et al. 2018; Nause et al. 2018) sowie auf der Website der Jade Hochschule (Jade HS 2017) veröffentlicht. Dieser Artikel greift zwei weitere Aspekte aus dem Evaluationskonzept auf.

1. Die Ergebnisdaten aus der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) nach dem „Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen" (BEvaKomp) (Braun 2008) werden hinsichtlich der Frage analysiert, welchen subjektiven Kompetenzzuwachs die Teilnehmenden am Ende eines Moduls erworben haben und welche Aspekte sich daraus für die Verbesserung des jeweiligen Moduls ableiten lassen.
2. Die Ergebnisse aus einer quantitativen Inhaltsanalyse der studentischen Forenbeiträge aus dem LMS werden in Zusammenhang mit Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit gebracht. Grundlage dafür liefert das theoretische Rahmenmodell „Community of Inquiry" (CoI) (Garrison et al. 2000). Das Modell (CoI) geht davon aus, dass Lernen nur innerhalb einer Lerngemeinschaft und durch die Interaktion dreier Schlüsselkomponenten entstehen kann (ebd, S. 88). Soziale, lehr- und kognitive Präsenz sind unverzichtbare Elemente in beschriebener Lerngemeinschaft, die es in einer online basierten Lernumgebung nachzuweisen gilt. Die Ergebnisse sollen Aufschluss geben über einen möglichen Zusammenhang zwischen studentischen Forenbeiträgen, Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit.

Im folgenden Kapitel 2 wird die Lehrveranstaltungsevaluation beschrieben. In Kapitel 3 wird auf den Lernerfolg und die Studierendenzufriedenheit eingegangen. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung und kritischen Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 4 ab.

2. Lehrveranstaltungsevaluation

Dieses Kapitel geht auf die Besonderheit des BEvaKomp (2.1) und dessen Anwendung in der Testphase (2.2) ein. Anschließend wird die Datenerhebung (2.3) und -auswertung (2.4) beschrieben.

2.1 BEvaKomp als Grundlage

Die LVE ist eine verbreitete Methode der Qualitätssicherung in Studium und Lehre und soll empirische Auskünfte über den Ausbildungserfolg eines Studiengangs geben (Bade-Becker 2005, S. 128; Pfeiffer et al. 2015, S. 155). Lebenslange Lern- und Veränderungsbereitschaft von Beschäftigten ist in der digitalen und globalen Gesellschaft unverzichtbar geworden (Treumann at al. 2012, S. 25). Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung ist ein wesentlicher Bestandteil der neuen Anforderungen, die innerhalb des „Bologna-Prozesses" an Studiengänge gestellt worden sind (KMK 2017). Die Aufgabe der Lehrenden beschränkt sich nicht mehr auf die Wissensvermittlung im traditionellen Unterricht, sie beinhaltet vielmehr die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung, die es Studierenden ermöglicht, sich das Wissen selbst anzueignen (Knoll 2004, S. 157). Mit der LVE sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwieweit Studierende die angestrebten Lernziele einer Lerneinheit tatsächlich erworben haben. Die LVE sieht verschiedene Instrumente vor, wobei die meisten Verfahren den Lernprozess in den Mittelpunkt stellen (Braun 2008). Wenn jedoch eine Verschiebung der Didaktik von der „traditionellen Lehre" hin zu einer Umgebung erfolgt, die den Erwerb von Kompetenzen ermöglicht, dann muss in der Folge auch eine solche LVE

durchgeführt werden, die Ergebnisdaten darüber liefert, ob Studierende die angestrebten Kompetenzen erworben haben (Braun et al. 2008).
Genau für diesen Zweck wurde das BEvaKomp von Braun (2008) entwickelt. Es soll den Erfolg von Hochschulbildung gemäß der geänderten Anforderungen durch die Hochschulreform nachweisen können. Die zu erwerbenden Kompetenzen sollen, anders als fachgebundenes Wissen, fachunspezifisch und als übergreifendes Ziel sichtbar gemacht werden. Braun et al. (2008, S. 33) identifizieren die subjektiven Lernzuwächse von Studierenden und unterteilen sie in sechs Kompetenzbereiche: Fach-, Methoden- und Personalkompetenz, sowie Präsentations-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz.

2.2 Anwendung des BEvaKomp

Zur empirischen Erfassung des intendierten Kompetenzerwerbs der Studierenden durch Teilnahme an den Modulen innerhalb der Testphase wurde das BEvaKomp eingesetzt. Die dargestellten Ergebnisse beschränken sich auf die Fach-, Methoden- und Personalkompetenz mit insgesamt 16 Aussagen, die ins Englische übersetzt wurden. Die Bereiche der Präsentations-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz finden in dieser Analyse keine Anwendung, da sie in den aufgeführten Modulen nicht gefördert werden. Die Auswahl beschränkt sich auf die Module „Academic Research Methods" (ARM), „International Maritime Law" (IML), „Enterprise Information Management" (EIM), „Maritime Business" (MB) und „Green Shipping" (GS). Die Auswahl wurde a) nach der höchsten Teilnehmerzahl und b) ob der Übereinstimmung hinsichtlich der Anwendbarkeit der Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden- und Personalkompetenz) getroffen, womit eine Vergleichbarkeit zwischen den Modulen gewährleistet werden kann. Bedingung für die Teilnahme an der Befragung war der vollständige Abschluss des Moduls bzw. die Einreichung einer Prüfungsleistung. Dies sollte sicherstellen, dass die intendierten zu erwerbenden Kompetenzen durch Bearbeitung des Moduls auch erworben werden konnten. Alle Fragebögen wurden den Studierenden über das LMS zur Verfügung gestellt, die Antwortskala der Aussagen bestand aus einem Likert-Typ mit fünf Merkmalsausprägungen (1 = „stimme voll zu" bis 5 = „stimme überhaupt nicht zu").

2.3 Datenerhebung BEvaKomp

Die erhobenen Daten werden aus der Testphase in Tabelle 1 durch die Mittelwerte (M) inklusive Standardabweichung (SD) der einzelnen Module, ihre Summe und als Vergleichsmaßstab die Werte von Braun et al. (2008, S. 34) dargestellt. Um einen Vergleich mit den Werten von Braun et al. (2008) zu ermöglichen, wurde die Gewichtung der Likert-Skalen umgedreht (5 = „Stimme voll zu!" bis 1 = „Stimme überhaupt nicht zu!").

2.4 Datenauswertung BEvaKomp

Abhängig vom Modul nahmen zwischen 61 bis 86 Personen an den Umfragen teil. Die Ergebniswerte liegen zwischen 3 und 5, d.h. in der zustimmenden Hälfte der Likert-Skalengewichtung und deuten darauf hin, dass die Studierenden ihre Kompetenzen in allen drei Kompetenzbereichen erweitern konnten. Lediglich im Modul EIM ist ein geringerer Wert unter 3 geäußert worden. Im Vergleich untereinander scheint die Fachkompetenz mit den meisten Werten über 4 in allen Modulen stark ge-

Tab. 1: Auswertung BEvaKomp Umfrage, in Anlehnung an Braun et al. 2008, S. 34f.

		ARM n=78		IML n=86		EIM n=66		MB n=61		GS n=80		Summe		Braun et al. 2008	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Content-related Competencies															
1	This course unit allows me to reproduce important terms/concepts related to the topic studied	4,17	0,27	4,20	0,25	3,82	0,39	4,21	0,27	4,01	0,29	4,08	0,29	3,91	0,69
2	This course unit allows me to gain an overview about the topics studied	4,23	0,28	4,35	0,41	3,85	0,55	4,36	0,26	4,26	0,37	4,21	0,38	4,05	0,63
3	This course unit allows me to present complicated topics which have been dealt with in the course	3,96	0,37	3,88	0,52	3,71	0,48	4,08	0,53	3,91	0,53	3,91	0,49	3,37	0,77
4	This course unit allows me to deal with a typical topic related to the studied contents	4,15	0,28	4,07	0,51	3,73	0,53	4,16	0,46	4,01	0,39	4,03	0,43	3,66	0,75
5	This course unit allows me to determine contradictions and similarities in the topics studied (e.g. contradictions between different models or methods)	3,92	0,38	3,80	0,51	3,58	0,67	3,95	0,37	3,78	0,57	3,81	0,50	3,47	0,76
6	This course unit allows me to assess the quality of articles in learned journal more easily	4,26	0,40	3,50	0,69	2,91	0,81	3,84	0,99	3,61	0,81	3,62	0,74	3,39	0,81
Method-related Competencies															
1	This course unit allows me to search for information more effectively	4,05	0,66	3,49	0,88	3,08	1,10	3,79	0,79	3,59	1,12	3,60	0,91	2,89	1,00
2	This course unit allows me to organise my work better	4,04	0,65	3,26	1,05	3,42	0,91	3,64	0,92	3,28	1,05	3,53	0,92	2,59	0,95
3	have improved my work methods after attending this course unit	4,05	0,82	3,31	0,96	3,24	0,94	3,79	0,95	3,40	0,99	3,56	0,93	2,79	0,99
4	During the course unit I have been able to use my computer actively for studying	4,14	0,74	3,81	1,01	4,53	0,55	4,39	0,60	4,39	0,41	4,25	0,66	1,90	1,00
5	During the course unit I have been able to improve my English skills	3,68	1,27	3,77	1,13	3,14	1,24	3,89	1,09	3,64	1,11	3,62	1,17	1,83	0,92
Personal Competencies															
1	The course unit has supported me in continuing my studies.	4,03	0,64	4,10	0,54	3,67	1,04	4,38	0,30	4,05	0,45	4,04	0,59	3,47	0,90
2	The course unit has enabled me to enjoy solving my tasks.	3,82	0,63	3,90	0,74	3,73	1,32	4,11	0,46	3,81	0,73	3,87	0,78	3,77	0,92
3	In this course unit I have learned things which fascinate me.	3,24	0,98	3,81	0,85	3,73	1,29	4,00	0,79	3,93	0,87	3,74	0,95	3,60	0,89
4	After studying this course unit I also like dealing with the course unit's topics outside of the university.	3,46	1,04	3,76	0,95	3,61	1,15	4,10	0,48	3,98	0,62	3,78	0,85	3,72	0,82
5	Now I find the topic more interesting than at the beginning of the course unit.	3,69	1,16	3,90	1,00	3,89	1,31	4,08	0,96	4,01	0,81	3,92	1,05	3,20	0,92

wachsen zu sein. Dies bestätigt, dass Studierende ihr modulspezifisches fachliches Verstehen sowie ihre Anwendungs- und Analysefähigkeiten verbessern konnten. Mit Ausnahme des Moduls EIM: Hier wird der Fachkompetenzzuwachs geringer bewertet. Das Modul ist zum Teil technisch ausgerichtet. Ob dies als Begründung ausreicht ist der Analyse nicht zu entnehmen und müsste qualitativ erhoben werden. Der Erwerb der Methodenkompetenz scheint im Modul ARM am stärksten ausgeprägt, da es das einzige Modul mit Werten über 4 ist. Das Ergebnis bestätigt die starke Methodenorientierung des Moduls. Das Modul behandelt wissenschaftliche Methoden und hält die Studierenden an, ihr vorhandenes Wissen aufzufrischen und ihre Studienarbeiten strukturiert zu planen. Der im Vergleich zu den anderen Modulen erhöhte Personalkompetenzzuwachs im Modul MB mit durchgehenden Werten über 4 ist ebenfalls auffällig. Eine Begründung könnte die maritime Ausrichtung des Moduls sein. In diesem Modul werden allgemeine Themen aus der aktuellen maritimen Wirtschaft behandelt. Damit ist es charakteristisch für den maritimen Studiengang und deckt das Interessensgebiet der Studierenden ab.

Der Vergleich zwischen den zusammengefassten Ergebnissen (Summe) und den Ergebnissen von Brauns Werten zeigt, dass die Mittelwerte aus der vorgelegten Erhebung in allen Bereichen höher sind und darüber hinaus in der Fachkompetenz eine geringere Standardabweichung aufzeigen. Dies kann durchweg positiv interpretiert werden. Der im Gesamtergebnis dargestellte Kompetenzzuwachs kann als Bestätigung des didaktischen Konzeptes interpretiert werden. Fraglich ist jedoch, ob ein Vergleich mit Brauns Ergebnissen per se sinnvoll ist. Die Fragebögen aus der Studie wurden insgesamt in 361 Präsenzveranstaltungen an neun unterschiedlichen Universitäten eingesetzt. An den Befragungen haben 988 Studierende teilgenommen. Der Unterschied liegt nicht nur in der Messgröße, sondern auch in der Form der Veranstaltung. Während Braun die Evaluation in grundständigen Präsenz-Lehrveranstaltungen durchgeführt hat, handelt es sich im vorliegenden Fall um einen Weiterbildungsstudiengang auf Masterniveau, in dem die Lehrveranstaltungen in der Hauptsache auf Elementen eines begleiteten Fernstudiums basieren, die in einer online gestützten Lernumgebung stattfinden.

3. Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit

Dieses Kapitel geht zuerst auf die Grundlage von Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit (3.1) und die Methodik (3.2) ein. Anschließend wird die Datenerhebung (3.3) und -auswertung (3.4) beschrieben.

3.1 „Community of Inquiry" als Grundlage

Die Entwicklung von Fernstudiengängen bietet – neben den Studierenden, die orts- und zeitunabhängig studieren können – auch Hochschulen die Möglichkeit, ihren Wirkungskreis zu erweitern. Fernlehre birgt neben dieser Chance aber auch Risiken. Inhalt und Umfang sind ähnlich wie in traditionellen Präsenzstudiengängen aufgebaut, aber das Umfeld, in dem Studierende lernen, unterscheidet sich maßgeblich. Kommunikationsbarrieren, Isolation, fehlende Selbstmotivation oder technische Probleme können Ursachen für Studierendenunzufriedenheit sein und einen Studienabbruch begünstigen (Willging/Johnson 2004). Die Qualität von Fernstudiengängen ist maßgeblich von Bedeutung, um den Studierenden ein geeignetes Umfeld für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Um die Qualität des Lernprozesses in einer online basierten Umgebung zu gewährleisten, haben Garrison et al. (2000) das Rahmenmodel „Community of Inquiry" (CoI) entworfen. Der Schwerpunkt dieses Rahmenmodells liegt in der Bildung einer Lerngemeinschaft, in der Lernen unterstützt und verbessert werden kann (Akyol et al. 2009, S. 1837). Nur mit einer erfolgreichen Lernerfahrung entsteht Studierendenzufriedenheit. Die Entstehung einer solchen erfolgreichen Lerngemeinschaft ist von dem Zusammenspiel dreier Komponenten abhängig:

1. Soziale Präsenz: Ein Vertrauensverhältnis zwischen Studierenden untereinander und zu den Lehrenden fördert offene Kommunikation innerhalb einer Lerngemeinschaft und ist Grundvoraussetzung für kritische Diskurse.
2. Lehrpräsenz: Sie beinhaltet die Interaktion innerhalb der Gruppe sowie zwischen Lernenden und Lehrenden. Es geht dabei um Wissenserwerb und Gruppenlernprozesse, das heißt, dass die Studierenden voneinander aber auch von den Lehrenden lernen. Sie beginnt mit der Entwicklung der Studieninhalte und setzt sich bei der Begleitung der Studierenden über die Diskussionen in den Online-Foren fort.
3. Kognitive Präsenz (wichtigste Komponente): Für die Entstehung derselben sind die vorgenannten beiden Präsenzen in einer Lerngemeinschaft essentiell. Kognitive Präsenz ist als Prozess beschrieben, in dem Studierende ihr Verstehen bestätigen und ihre Fähigkeiten zeigen, das Gelernte anzuwenden.

Die einzelnen Präsenzen wurden in anderen Studien anhand manueller Transkriptanalyse oder durchgeführter Umfrage in Onlineforen nachgewiesen. In diesen Studien wurde ebenfalls eine Relation zwischen den einzelnen Präsenzen und dem gefühlten Lernzuwachs und der Studierendenzufriedenheit belegt (Arbaugh 2008; Akyol/Garrison 2008, 2011).

3.2 Methodik des CoI-Modells

Mit dem didaktischen Konzept des Studiengangs IMM ist bereits die Grundlage für die Entstehung von sozialer, lehr- und kognitiver Präsenz intendiert. Um die Entstehung einer erfolgreichen Fernlerngemeinschaft zu belegen, wurden in vorangegangenen Studien für kleine Gruppen von zehn bis 15 Personen Forenbeiträge manuell analysiert und festgelegten Kategorien der einzelnen Präsenzen zugeordnet. Da diese Methode sehr aufwändig und bei großen Lerngemeinschaften kaum umzusetzen ist, wurde von Arbaugh et al. (2008) ein Fragebogen mit 34 Items entwickelt, um das subjektive Empfinden der Studierenden zu den einzelnen Präsenzen zu erfragen. Die Lerngemeinschaft ist in der vorliegenden Analyse zu groß, um erstgenannte Methode anzuwenden. Auch die Durchführung des Fragebogens wurde verwor-

fen, um eine „Evaluationsmüdigkeit" zu vermeiden. Immerhin mussten die Studierenden im Rahmen der Evaluation bereits bis zu 30 Fragen pro Modul beantworten (Jade HS 2015). Anstelle dessen wurden eigene Parameter definiert, anhand derer die einzelnen Präsenzen einer effektiven Lerngemeinschaft (CoI) nachgewiesen werden sollten:

1. Soziale Präsenz: Die Forenbeiträge wurden aus dem LMS anonym extrahiert und in einer externen Datenbank gesichert. Als Messgröße wurden die Anzahl der geschriebenen Wörter je Proband*in definiert, um den sozialen Aspekt in der Gemeinschaft abzubilden. Personen, die nichts im Forum schreiben, tragen nicht zur sozialen Präsenz bei und wurden demgemäß auch nicht berücksichtigt.
2. Lehrpräsenz: Die Reflexion über die Studieninhalte und der Austausch darüber wurden mithilfe modulspezifischer Inhaltswörter quantifiziert. Die Wörter mit eigenständiger lexikalischer Bedeutung wurden aus den einzelnen Studienbriefen in einen modulspezifischen Katalog zusammengefasst und mit den Forenbeiträgen verglichen. Als Messgröße für die Lehrpräsenz wurden die verwendeten Inhaltswörter pro Proband*in gezählt.
3. Kognitive Präsenz: Die Forenbeiträge wurden mithilfe der Software „Linguistic Inquiry and Word Count" (LIWC) analysiert. Das Programm beinhaltet ein festes Wörterbuch kognitiver Wörter (Pennebaker et al. 2007, S. 5f.). Dieses wurde mit den Forenbeiträgen verglichen, um die kognitiven Wörter pro Proband*in zu quantifizieren. Kognitive Wörter sollen einen Hinweis auf die eigenen Gedanken der Lernenden geben und sind damit als Hinweis zur kognitiven Präsenz zu verstehen.

Um der Theorie von Garrison et al. (2000) zu folgen, müssen o.g. Parameter in Relation mit dem Lernerfolg und der Studierendenzufriedenheit gesetzt werden. Als Messgröße für den Lernerfolg wurden zwei Parameter herangezogen: Zum einen können die Noten pro Proband*in als allgemeingültiger Repräsentant studentischer Leistungen herangezogen werden. Da jedoch die Gefahr besteht, dass die Note nur einen kleinen Teil des Gelernten widerspiegelt, wurde zum anderen der gefühlte Wissenszuwachs der Studierenden erfragt. Studierende wurden anhand eines identischen Fragebogens gebeten, ihr modulspezifisches Wissen vor und nach der Belegung des Moduls zu bewerten (John et al. 2018, S. 116). Das Delta zu den beiden Befragungszeitpunkten ergibt den Lernzuwachs (Effektstärke), der als „Cohen's d" (Cohen 1988) berechnet wurde (John et al. 2018, S. 116). Gemäß der Meta-Analyse von Hattie (2009, S. 43f.) können Lernende ihr eigenes Wissen 1. sehr gut selbst einschätzen („self reported grades") und 2. ist Selbsteinschätzung das am höchsten bewertete didaktische Element mit einer Effektstärke von d=1,44. Die Zufriedenheit der Studierenden wurde nach jedem Modul mit der Frage „Overall, I am satisfied with the course!" erfragt, wobei sie den Grad ihrer Zustimmung anhand einer Likert-Skala mit fünf Merkmalsausprägungen (1 = „stimme voll zu" bis 5 = „stimme überhaupt nicht zu") geäußert haben.

3.3 Datenerhebung CoI

Hier werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse der Forenbeiträge hinsichtlich der unterschiedlichen Parameter für soziale, lehrende und kognitive Präsenz mit den Messgrößen für Lernerfolg in Relation gesetzt. Des Weiteren werden die Ergebnisse zum Lernerfolg und zur Studierendenzufriedenheit beleuchtet.
Mithilfe des Korrelationskoeffizienten (r) soll ein Zusammenhang zwischen den quantifizierten Messgrößen des CoI-Rahmenmodells und dem Lernerfolg be- oder widerlegt werden. Der folgenden Tabelle können die Ergebnisse auf Studierendenebene entnommen werden.

Tab. 2: Relation zwischen sozialer, lehr- und kognitiver Präsenz zum Lernerfolg der Studierenden.

Soziale Präsenz		Gesamte Wortanzahl pro Studierende/r (y)	Modulnote (x)
	ARM (86)	r = -0,115	
	MB (61)	r = 0,114	
Lehrpräsenz		Anzahl der Inhaltswörter pro Studierende/r (y)	Modulnote (x)
	ARM(19)	r = 0,037	
Kognitive Präsenz		Anzahl der kognitiven Wörter pro Studierende/r (y)	Modulnote (x)
	ARM (19)	r = 0,19	

Die Korrelationsrechnungen wurden anfangs auf die Module ARM und MB beschränkt, da diese Module die am stärksten frequentierten Foren aufwiesen. Die Parameter für soziale Präsenz (Wortanzahl pro Proband*in) wurden in den Modulen ARM mit 86 und in MB mit 61 Datensätzen mit den einzelnen Noten der Personen für das jeweilige Fach korreliert. Die Ergebnisse zeigen jeweils Korrelationskoeffizienten nahe r=0 und bestätigen damit den vermuteten Zusammenhang zwischen den beiden Parametern nicht. Ähnlich verhält es sich bei den Parametern für lehr- und kognitive Präsenz, bei denen jeweils 19 Datensätze verglichen wurden. Die Noten der einzelnen Studierenden korrelieren nicht mit der Anzahl an kognitiven oder Inhaltswörtern. Eine Erweiterung der Berechnungen auf Modulebene zeigte vergleichbar schwache Zusammenhänge, daher wurden weitere Vergleiche zwischen den definierten Parametern für das CoI-Rahmenmodell und dem Lernerfolg verworfen. Konkludierend zeigt diese Analyse keinerlei Zusammenhang zwischen den einzelnen Präsenzen (CoI) und dem Lernerfolg der Studierenden.
In einem weiteren Schritt wurde geprüft, ob der Lernerfolg, repräsentiert durch Noten und den subjektiven Lernzuwachs, mit der Studierendenzufriedenheit korreliert. Dazu wurden die Module mit den meisten Datensätzen, ARM und Case Studies (CS) ausgesucht. Zum einen wurden 69 Noten aus dem Modul ARM mit der entsprechend wahrgenommenen Zufriedenheit in diesem Fach korreliert. Das Ergebnis (r=-0,10) zeigt keinen (statistischen) Zusammenhang. Zum anderen wurden weitere 76 Datensätze zur Effektstärke aus dem Modul CS mit den Angaben zur Studierendenzufriedenheit korreliert (r=-0,27). Ein Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg, weder durch die Noten noch durch den wahrgenommenen Lernzuwachs repräsentiert, und der Studierendenzufriedenheit kann in dieser Analyse nicht belegt werden.

Die Analyse des Lernerfolges und der Studierendenzufriedenheit auf Modulebene zeigt insgesamt hohe Werte. Hierbei wurde die Betrachtung auf alle Module der Erprobung erweitert, die Ergebnisse sind in unten stehender Tabelle und Abbildung dargestellt.

Tab. 3: Datensätze zum Lernerfolg und Studierendenzufriedenheit pro Modul

Modul	Datensätze zum Lernerfolg	Datensätze zur Studierendenzufriedenheit
ARM	n=93	n=82
IML	n=84	n=85
EIM	n=66	n=62
MB	n=61	n=62
GS	n=82	n=80
International Marine Insurance (IMI)	n=11	n=11
Green Ship Design and Technology (GSDT)	n=28	n=28
Human Factors in Shipping (HfiS)	n=17	n=16
CS	n=77	n=79

Abb. 1: Durchschnittlich Noten und subjektiver Lernzuwachs pro Modul

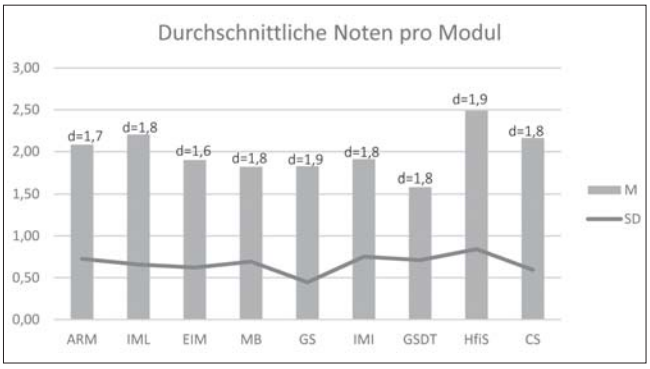
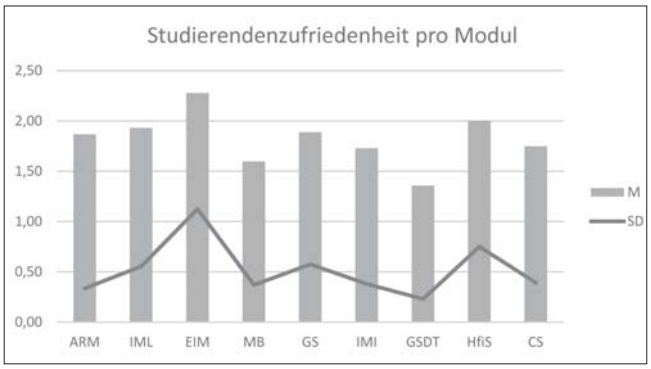


Abb. 2: Studierendenzufriedenheit pro Modul



Die erste Abbildung zeigt die durchschnittlichen Noten pro Modul mit guten bis sehr guten Werten bei gleichbleibend niedriger Standardabweichung (SD<1). Der dargestellte Lernerfolg wird durch die Effektstärke (d) bestätigt, der im Vergleich zu Hatties Meta Studie (2009; d=1,44) in allen Fächern höher ausfällt. Auch die Bewertung der wahrgenommenen Zufriedenheit pro Modul in der zweiten Abbildung ist durchweg positiv. Lediglich im Modul EIM scheinen die Studierendenmeinungen ambivalenter zu sein (dargestellt durch eine höhere Standardabweichung (SD>1)).

3.4 Datenauswertung CoI

Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse war es, einen Zusammenhang zwischen den Forendiskussionen, dem Lernerfolg und der Studierendenzufriedenheit zu belegen. Als Grundlage für den Lernerfolg definieren Garrison et al. (2000) drei Präsenzen, die es in den Forendiskussionen nachzuweisen galt. Mit der angewandten Methode war es in dieser Analyse nicht möglich, einen Zusammenhang zwischen den definierten Parametern für soziale, lehr- und kognitive Präsenz in Forendiskussionen und dem Lernerfolg der Studierenden zu finden. Das Ergebnis kann auf zwei Arten interpretiert werden: Zum einen kann die angewandte Methode nicht adäquat und/oder die ausgesuchten Parameter der einzelnen Präsenzen nicht geeignet gewesen sein, um selbige im Forum festzustellen. Zum anderen könnte das studentische Kommunikationsverhalten im Forum nicht ausreichend repräsentiert sein. Studierende sind gerade in der heutigen Zeit umfangreich vernetzt und beschränken sich nicht auf einen Kommunikationsweg. Es ist nicht nachvollziehbar, welche weiteren Kommunikationsmittel (soziale Netzwerke, Nachrichtensofortversanddienste, o.ä.) außerhalb der Hochschule zum Austausch genutzt wurden.

Den Ergebnissen der quantitativen Inhaltsanalyse stehen die Ergebnisse zum studentischen Lernerfolg und der Studierendenzufriedenheit gegenüber. Beide Parameter wurden über alle Module hinweg positiv bewertet. Die durchschnittlichen Noten und der gefühlte Wissenszuwachs können auch als Ergebnis hoher kognitiver Fähigkeiten interpretiert werden. Dies würde bedeuten, dass Studierende erfolgreich Lernen konnten in der Lernumgebung, die für sie gestaltet wurde. Ob sie die kognitiven Fähigkeiten innerhalb der Lerngemeinschaft von Studierenden und Lehrenden oder durch Selbststudium erworben haben, lässt sich allerdings mit dieser Analyse nicht darstellen. Dennoch gibt das Ergebnis Anlass zur Annahme, dass das Studiengangkonzept mit den angewandten didaktischen Elementen die Studierenden in ihrem Lernprozess erfolgreich unterstützt. Bestätigt wird diese Annahme ebenfalls in den Bewertungsergebnissen der Studierendenzufriedenheit.

4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden Kapitel 2 und Kapitel 3 zusammengefasst und die Ergebnisse einzeln reflektiert. Bei der Entwicklung des Studiengangs lag die Schwierigkeit nicht nur in der verwaltungstechnischen Implementierung sondern auch in der didaktisch-inhaltlichen Umsetzung Theorie und Berufspraxis zu verzahnen (Cendon 2016). Die dargestellten Evaluationsergebnisse zum Kompetenzerwerb und zu den Lernergebnissen zeigen jedoch einen ersten Richtungsansatz für neue Lehr-Lern-Formate.

4.1 Diskussion und „lessons learned“ BEvaKomp

In Kapitel 2 wurde die kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation nach Braun (2008) als Instrument der Qualitätssicherung vorgestellt. Die Ergebnisse der BEvaKomp-Umfrage geben Aufschluss über den subjektiven Kompetenzzuwachs der Studierenden. Die Bewertung der Ergebnisse hinsichtlich Verbesserungspotenzial für ein Modul oder den gesamten Studiengang scheint auf den ersten Blick jedoch fraglich. Die Ergebnisse sol-

len nicht die Lehrenden anhalten, über sich selbst und die Verbesserung ihrer Lehre nachzudenken. Sie sollen vielmehr Lehrende dazu bringen, sich auf das Ermöglichen des studentischen Lernens zu konzentrieren und darüber zu reflektieren, wie ihre Lehrveranstaltung angepasst werden muss, um eine bestimmte Kompetenz der Studierenden zu fördern (Nowakowski et al. 2011, S. 18f.). Damit stellt sich die Frage angemessener Vergleichswerte. In dieser Analyse wurden zunächst die Werte der Module untereinander verglichen und dann die summierten Werte neben den Ergebnissen von Braun et al. (2008) betrachtet. Basierend auf oben genanntem Aspekt erscheint es aber sinnvoll, Module über mehrere Semester hinweg zu evaluieren mit dem Ziel, die Entwicklung der Werte entlang der Zeitachse vergleichen zu können, was aber unter Berücksichtigung der ggf. unterschiedlichen Teilnehmerzusammensetzung erfolgen müsste. Ein weiterer Ansatz könnte ein Vergleich von unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformen sein. Der Vergleich eines Moduls als Fern-Modul und als Präsenz-Modul würde mögliche Schlüsse zulassen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Eignung, studentisches Lernen zu befördern.

4.2 Diskussion und „lessons learned" CoI

In Kapitel 3 wurden der Lernerfolg und die Studierendenzufriedenheit in Zusammenhang mit dem Nutzungsverhalten des LMS Forums gebracht. Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse der Lerngemeinschaft (CoI) geben keinen Anlass, einen Zusammenhang zwischen dem CoI-Rahmenmodell bzw. der Nutzung des LMS und dem Lernerfolg und der Studierendenzufriedenheit anzunehmen. Dies bedeutet, dass eine Analyse der Forenbeiträge keinen Aufschluss über den Lernerfolg des einzelnen Studierenden gibt. Dennoch reflektieren die Ergebnisse zum studentischen Lernerfolg und ihrer Zufriedenheit ein erfolgreiches Lernerlebnis im online-basierten Lernumfeld. Auch wenn diese Analyse keine messbaren Zusammenhänge zwischen sozialer, lehr- und kognitiver Präsenz und dem studentischen Lernerfolg ergeben hat, kann das CoI-Rahmenmodell als qualitative Rahmung bei der Gestaltung von online-basierten Lernkonzepten verwendet werden. Die Beschreibung zur Entstehung und Förderung von sozialer, lehr- und kognitiver Präsenz in Fernlerngemeinschaften sind zahlreich in der Literatur vertreten (vgl. dazu Garrison et al. 2010; Rourke/Kanuka 2009; Garrison/Anderson 2003). Sie können als Grundlage bei der strategischen Weiterentwicklung des Studiengangkonzeptes dienen um Lerngemeinschaften zu fördern.

Einschränkend ist noch anzumerken, dass die Analyse limitiert ist auf die Teilnehmerzahl und die im Forum geschriebenen Wörter. In einer weiteren Umfrage nach ihrem Kommunikationsverhalten gaben über 60% der Studierenden an, das LMS Forum ausschließlich passiv zu nutzen. Ebenfalls gaben nur etwas über 50% der Studierenden an, überhaupt Kontakt zu anderen Studierenden zu pflegen. Dieser Umstand wird mit dem gewählten Erhebungsinstrument der quantitativen Inhaltsanalyse nicht abgebildet. Dies kann auf die der Zielgruppe entsprechenden Besonderheiten zurückzuführen sein. Das Studiengangkonzept wurde an die beruflichen Umstände von aktiven Seefahrer*innen angepasst. Diese sind geprägt von langen Zeiten, in denen Studierende über keine konstante Internetverbindung verfügen und sich folglich auch nicht an Forendiskussionen beteiligen können. Grundsätzlich kann damit ebenfalls in Frage gestellt werden, ob die Theorie einer CoI-Lerngemeinschaft mit den Charakteristika des berufsbegleitenden Studiums überhaupt in Einklang zu bringen ist. Diese Frage geht über diese Analyse hinaus und kann Gegenstand zukünftiger Analysen werden.

Literaturverzeichnis

Arbaugh, J.B. (2008): Does the Community of Inquiry Framework Predict Outcomes in Online MBA Courses? In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 9 (2), pp. 1-21.

Akyol, Z./Garrison, D. R. (2008): The development of a Community of Inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. In: Journal of Asynchronous Learning Networks, 12 (3-4), pp. 3-22.

Akyol, Z./Garrison, D. R./Ozden, M. Y. (2009): Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. In: Procedia: Social and Behavioral Sciences, 1, pp. 1.834-1.838.

Akyol, Z./Garrison, D. R. (2011): Learning and Satisfaction in Online Communities of Inquiry. In: Eom, S.B./Arbaugh, J. B. (eds.): Student Satisfaction and Learning Outcomes in E-learning. In introduction to Empirical Research. Hershey: IGI Global, pp. 23-35.

Arbaugh, J. B./Cleveland-Innes, M./Diaz, S./Garrison, D. R./Ice, P./Richardson, J. (2008): Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of Community of Inquiry framework using a multinstitutional sample. In: The Internet and Higher Education, 11, pp. 133-136.

Bade-Becker, U. (2005): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland: Stand – Entwicklungen – Perspektiven. Bielefeld.

Braun, E. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BevaKomp). Göttingen.

Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BevaKomp). In: Diagnostica, 54 (1), S. 30-42.

Caesar, L. D./Cahoon, S./Fei, J. (2015): Exploring the range of retention issues for seafarers in global shipping: opportunities for further research. In: WMU Journal of Maritime Affairs, 14, pp. 141-157.

Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Band 3. Münster, S. 19.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale, New Jersey.

Garrison, D. R./Anderson, T./Archer, W. (2000): Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. In: The Internet and Higher Education, 2 (2-3), pp. 87-105.

Garrison, D. R./Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer.

Garrison, D. R./Anderson, T./Archer, W. (2010): The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. In: The Internet and Higher Education, 13, pp. 5-9.

Grassl, R. (2013): Lehren an der Tastaur – Autorinnen und Autoren von Studienheften als Lehrende in der Distance Education. In: Cendon E./Grassl, R./Pellert, A. (Hg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster, S. 117-134.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (2016): Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hg.): Zielgruppen lebenslanges Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Band 1. Münster, S. 7-18.

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Routlege: New York.

Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (2015): Evaluationskonzept für den geplanten Weiterbildungsstudiengang „International Maritime Management" (M.Sc.). URL: https://www.jade-hs.de/fileadmin/fb_seefahrt/downloads/Forschung/Offene_Hochschulen/Evaluationskonzept.pdf (13.12.2018).

Jade Hochschule Wilhelmshavem/Oldenburg/Elsfleth (2017): Publikationen von Teilergenissen – Stand September 2017. URL: https://www.jade-hs.de/fileadmin/fb_seefahrt/downloads/Forschung/Offene_Hochschulen/Veroeffentlichungen.pdf (14.03.2019)

John, P./Nause, N./Klimmek, E. (2018): Visible learning on board ships: Providing for a transparent learning environment in a distance-education, post-graduate module on Academic Research Methods. In: Oberbeck, H./Kundolf, S. (Hg.): „Mobiles Lernen für Morgen" – Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften. Münster, S. 113-124.

Knoll, J. (2004): Hochschuldidaktik. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 155-159.

Kultusminister Konferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (13.12.2018).

Nause, N./Klimmek, E./John, P./Wandelt, R. (2018): International Maritime Management – a postgraduate distance degree course for a unique student group. In: Oberbeck, H./Kundolf, S. (Hg.): „Mobiles Lernen für Morgen" – Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften. Münster, S. 79-96.

Nowakowski, A./Braun, E. (2011): BEvaKomp: Kompetenzorientierte Lehrevaluation. URL: https://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/fachhochschule/hochschuldidaktik/bevakomp_kompetenzorientierte_lehrevaluation_nowakowski___braun.pdf (13.12.2018).

Pennebaker, J. W./Chung, C. K./Ireland, M./Gonzales, A./Booth, R. J. (2007): The Development and Psychometric Properties of LIWC2007. In: LIWC Manual, LIWC.net. Austin, Texas, pp. 1-22.

Pfeiffer, H/Rach, H./Rosanowitsch, S./Wörl, J./Schneider, M.(2015): Lehrveranstaltungsevaluation. In: M. Schneider/M. Mustafi (Hg.): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin/Heidelberg, S. 153-184.

Rourke, L./Kanuka,H. (2009): Learning in Communities of Inquiry: A review of the Literature. In: Journal of Distance Education, 23 (1), pp. 19-48.

Treumann, K. P./Ganguin, S./Arens, M. (2012): E-learning in der beruflichen Bildung. Wiesbaden.

Willging, P. A./Johnson, S.D. (2004): Factors that influence students' decision to drop out of online courses. In: Journal of Asynchronous Learning Networks, 4, pp. 105-118.

■ **Elisabeth Klimmek,** M.Sc., Mitarbeiterin in Technik und Verwaltung, Studiengangkoordinatorin „International Maritime Management", Jade Hochschule, Elsfleth,
E-Mail: elisabeth.klimmek@jade-hs.de

■ **Nicolas Nause,** M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Studiengangkoordinator „International Maritime Management", Jade Hochschule, Elsfleth, E-Mail: nicolas.nause@jade-hs.de

■ **Peter John,** Dipl.-Übersetzer, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Studiengangleiter „International Maritime Management", Jade Hochschule, Elsfleth, E-Mail: peter.john@jade-hs.de

Aus der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:
Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?
International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?
Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?

Bielefeld 2018, 126 Seiten, ISBN 978-3-946017-2-7, 21.30 Euro zzgl. Versand

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

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

Susanne Falk & Maximiliane Marschall

Studienabbruch – Was können Hochschulen tun? Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten

Susanne Falk

Maximiliane Marschall

For the German higher education area, there is so far only little evidence on the influence of measures taken by higher education institutions (HEIs) to support their students both in and outside the field of study in the introductory phase of their studies or in the further course of their studies (e.g. bridging and preliminary courses, introductory events, orientation programmes, etc.) on the success of their studies. The aim of this contribution is, on the one hand, to analyse the state of research on the role of HEIs and their institutional measures to reduce the dropout rate and, on the other hand, to point out concrete intervention possibilities for HEIs.

1. Problemaufriss und Zielsetzung

Studienabbruch ist nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene ein vieldiskutiertes Thema. Die für Deutschland geschätzten Studienabbruchquoten von 32% im Bachelor- und 15% im Masterstudium an Universitäten (Heublein et al. 2017) unterstreichen die hohe Relevanz des Themas für Hochschulen, Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bereits in den Studien von Tinto (1987), dem Pionier der Studienabbruchforschung, wurde die Frage nach der Rolle der Hochschule zur Vermeidung von Studienabbrüchen thematisiert. Ob Hochschulen durch konkrete Maßnahmen in den verschiedenen Phasen des Studienverlaufs den Studienabbruch senken können, ist Gegenstand des Forschungsprojekts „Wirksamkeit institutioneller Maßnahmen zur Senkung des Studienabbruchs" (InMaSS), das im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.[1]

Die im nationalen und internationalen Kontext zugrunde gelegten Definitionen von Studienabbruch sind vielfältig. In den bisherigen Studien wird – je nach Fokus und zugrunde liegenden Daten – das Verlassen des Studiengangs, der Hochschule oder des Hochschulsystems analysiert, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse teilweise sehr eingeschränkt ist. Die Mehrheit der nationalen und internationalen Studien zum Thema Studienabbruch und Studienerfolg verfolgt eine studierendenzentrierte Perspektive, d.h. individuelle Merkmale der Studierenden (z.B. sozioökonomische Merkmale, Studienleistungen, Grad der sozialen und akademischen Integration) werden zur Erklärung des Studienabbruchs herangezogen. Dieser Blickwinkel wurde durch Analysen erweitert, die zum einen Eigenschaften der Hochschule, wie die Größe, den Anteil von Minderheiten, die Finanzierung etc. als Erklärungsmechanismus aufgreifen (Titus 2004, 2006; Georg 2009; Chen 2012) und zum anderen den Einfluss von fachlichen und außerfachlichen Maßnahmen der Hochschulen auf den Studienerfolg analysieren (Jamelske 2009; Schnell/Doetkott 2003).[2] Der Großteil bisheriger Studien untersucht den Effekt einzelner Maßnahmen auf den Studienerfolg bzw. Studienabbruch an einer Hochschule, wie z.B. den Besuch von Erstsemester-/Einführungsveranstaltungen (Pike et al. 2011) oder Orientierungsprogrammen (Pascarella et al. 2005). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind daher nur eingeschränkt generalisierbar. Nur wenige Studien basieren auf repräsentativen (nationalen) Längsschnittstudien, die die Voraussetzung sind, um die Wirkung auf den Studienverlauf analysieren zu können.

Ziel dieses Beitrages ist es zum einen, den Forschungsstand zur Rolle von Hochschulen und deren institutionellen Maßnahmen zur Senkung des Studienabbruchs zu analysieren, und zum anderen, konkrete Interventionsmöglichkeiten für Hochschulen aufzuzeigen.

2. Zur Rolle der Institutionen in der Studienabbruchforschung

Zur Rolle der Institutionen bei einem Klassiker der Studienabbruchforschung

Im Zentrum von Tintos „student integration model" (1987) steht der Gedanke, dass Studienabbruch das Er-

[1] Die vorliegenden Ergebnisse sind aus dem Forschungsprojekt „Wirksamkeit institutioneller Maßnahmen zur Senkung des Studienabbruchs" (InMaSS) hervorgegangen, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch" vom 1. März 2017 bis 28. Februar 2020 unter dem Förderkennzeichen 01PX16002 gefördert wird. Im Zentrum des Projekts steht die Frage, ob Maßnahmen von Hochschulen zur Information, Beratung sowie fachlichen und außerfachlichen Förderung von Studierenden einen Einfluss auf den Studienerfolg haben. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

[2] Maßnahmen in der Studieneingangsphase stehen auch im Zentrum zahlreicher Projekte des Qualitätspakts Lehre (z.B. Schubarth et al. 2018; Bosse 2017). Da deren Fokus oftmals nicht explizit auf dem Studienabbruch liegt, wurden diese bei der Auswertung des Forschungsstandes nicht berücksichtigt.

gebnis einer fehlenden institutionellen Ankunft der Studierenden in der Hochschule ist, die aus einer schwachen akademischen und sozialen Integration resultiert. Tinto (1988) unterscheidet drei Stadien der „institutionellen Ankunft" von Studierenden: die Trennung, den Übergang und die Eingliederung. Wie Merkmale der besuchten Hochschule oder Maßnahmen zur fachlichen und außerfachlichen Unterstützung in diesen Stadien den Grad der Integration und dadurch den Studienabbruch bedingen, wird im Rahmen seiner Überlegungen ausgeblendet. Gerade in der Phase des Übergangs und der Eingliederung können diese aber eine bedeutende Rolle spielen.
Wenn die Institution in das Blickfeld der Studienabbruchforschung rückt, muss differenziert werden zwischen den Merkmalen der Institution Hochschule (wie z.B. Hochschultyp, Zusammensetzung der Studierenden, Trägerschaft etc.) einerseits und den Maßnahmen an Hochschulen zur fachlichen und außerfachlichen Unterstützung der Studierenden in allen Phasen des Studiums andererseits. Beide institutionelle Einflussfaktoren schaffen unterschiedliche Kontexte für den Studienerfolg und beide Einflussfaktoren können miteinander interagieren.

Institutionelle Selektivität und Studienabbruch

Im Zusammenhang mit Einflussfaktoren der Hochschule auf den Studienabbruch ist die Selektivität von Hochschulen zu berücksichtigen (Clotfelter et al. 2013). Hochschulen sind selektiv im Hinblick auf die Studierendengruppen, die sie anziehen. Die Zusammensetzung der Studierenden in einer Hochschule bzw. einem Studiengang ist ein Faktor, der den Studienerfolg bzw. Studienabbruch beeinflussen kann. Auf Basis von Mehrebenen-Analysen gelangt Titus (2004) zu dem Ergebnis, dass die Zusammensetzung der Studierenden in den jeweiligen Hochschulen im Hinblick auf ihre akademischen Fähigkeiten den Studienabbruch signifikant beeinflusst. Wie die Studie von Clotfelter et al. (2013) deutlich macht, existiert zwar Varianz zwischen Institutionen im Hinblick auf den Studienerfolg, bei Berücksichtigung der unterschiedliche Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen verlieren einige Hochschulmerkmale allerdings ihre statistische Signifikanz.

3. Forschungsstand zur Rolle von Hochschulen und Hochschulmaßnahmen für den Studienabbruch

Hochschulmerkmale und Studienabbruch

Merkmale der besuchten Hochschule, wie deren Größe, die Trägerschaft, der Anteil von Minderheiten sowie die Finanzierung, beeinflussen den Studienabbruch (Titus 2004; Calcagno et al. 2008; Chen 2012). Die Studie von Titus (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass der Studienabbruch bei großen und selektiveren Hochschulen geringer ausfällt. Die ethnische Zusammensetzung der Studierenden ist, wie Calcagno et al. (2008) zeigen, ebenfalls ein Faktor, der den Studienabbruch beeinflussen kann.

Für Deutschland gelangt Georg (2009) auf Basis einer Studie mit 26 Hochschulen zu dem Ergebnis, dass der Einfluss institutioneller Faktoren zur Erklärung des Studienabbruchs eher mäßig ausfällt. In ähnlicher Richtung weisen die Ergebnisse von Calcagno et al. (2008), wonach individuellen Merkmalen der Studierenden ein stärkeres Gewicht zur Erklärung des Studienabbruchs zukommt als institutionellen Merkmalen. Auf der Makroebene gemessene Hochschulmerkmale geben allerdings noch keine Auskunft über die verfolgten pädagogischen Ansätze, die studienbegleitenden Maßnahmen oder die Betreuungskultur an einer Fakultät, die möglicherweise bedeutsamer für den Studienerfolg sind (ebd., S. 644).

Fachliche und außerfachliche Angebote von Hochschulen in der Studieneingangsphase

Kurse und Programme für Studienanfängerinnen und -anfänger (sog. *first year programs/first year seminars*) werden insbesondere im US-amerikanischen Raum seit Jahrzehnten angeboten. Diese Angebote unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf ihre Länge und ihre curriculare Verankerung, sondern auch hinsichtlich der Gewichtung fachlicher und außerfachlicher Elemente. Sie zielen sowohl auf die akademische als auch soziale Integration der Studierenden. In mehreren Studien findet sich ein positiver Effekt der Teilnahme an diesen Programmen sowohl auf die Studienleistungen als auch auf den Verbleib im Studium (Jamelske 2009; Schnell/Doetkot 2003). Auf Basis einer Längsschnittstudie kommen Schnell und Doetkott (2003) zu dem Ergebnis, dass *first year seminars* den Verbleib im Studium auch langfristig über einen Zeitraum von vier Jahren erhöhen. Bestätigung erfahren diese Ergebnisse durch die Metastudie von Permzadian/Credé (2016). Dieser zufolge führt die Teilnahme an Kursen in der Studieneingangsphase durchschnittlich zu einer Verbesserung der Studienleistungen sowie zu einer Verringerung des Studienabbruchs im ersten Studienjahr. Allerdings fallen die Effekte insgesamt sehr klein aus. Die Wirksamkeit von Kursen in der Studieneingangsphase wird durch Merkmale der Maßnahmen moderiert, wie z.B. die Art des Kurses, institutionelle Charakteristika und die Studiengangsplanung (ebd., S. 301f.).
Ebenfalls einen positiven Effekt auf den Verbleib im Studium haben Orientierungsprogramme in der Studieneingangsphase. Wie die Studie von Pascarella et al. (1986) zeigt, senkt die Teilnahme der Studierenden an Orientierungsprogrammen die Wahrscheinlichkeit das Studium abzubrechen.

Brückenkurse

Brückenkurse sollen Studierenden den Übergang von der Schule in die Hochschule erleichtern, indem sie Studierenden die benötigten fachlichen Grundkenntnisse und die organisatorischen Anforderungen für ihr Studium vermitteln. Brückenkurse unterscheiden sich zwischen Fächern und Hochschulen im Hinblick auf ihre fachlichen und außerfachlichen Komponenten sowie in ihrer Durchführung (Cabrera et al. 2013). Für den US-amerikanischen Raum zeigen bisherige Studien, dass Brückenkurse die Studienleistungen verbessern (Strayhorn 2011; Walpole et al. 2008; Cabrera et al. 2013)

sowie den Studienverbleib erhöhen (Cabrera et al. 2013). Der Effekt von Brückenkursen auf den Studienverbleib blieb in der Studie von Cabrera et al. (2013) auch nach Berücksichtigung von schulischen sowie soziodemografischen Einflussfaktoren bestehen.

Tutorien und Mentorenprogramme
Tutorien sind Unterstützungsangebote im Rahmen derer fortgeschrittene Studierende weniger fortgeschrittenen Studierenden, angeleitet durch eine Betreuerin oder einen Betreuer des Lehrkörpers, in Kleingruppen fachlich unterstützen. Ein besonderes Kennzeichen von Tutorien ist, dass der Inhalt eine hohe Übereinstimmung mit dem Curriculum der Vorlesung bzw. des Seminars aufweist (Topping 1996). In mehreren Studien zeigen sich für den US-amerikanischen Raum positive Effekte von Tutorien sowohl auf den Verbleib im Studium als auch auf die Studienleistungen (ebd.). Mentorenprogramme werden in der bisherigen Forschungsliteratur ebenfalls als wichtiges Instrument zur fachlichen und außerfachlichen Unterstützung von Studierenden betrachtet (vgl. Crisp/Cruz 2009). In Anlehnung an Brown et al. (1999) kann Mentoring als persönliche Beziehung zwischen einer erfahreneren und eine weniger erfahrenen Person zum Zweck des Lernens oder der Entwicklung spezifischer Kompetenzen definiert werden. Bisherige Studien zeigen einen positiven Einfluss der Teilnahme an Mentorenprogrammen sowohl auf den Verbleib im Studium als auch auf die Studienleistungen (z.B. Wallace et al. 2000).

Studienberatung
Der Besuch von Studienberatungsangeboten ist in mehreren Studien empirisch untersucht worden (z.B. King 1993; Pascarella/Terenzini 2005; Kot 2014). Studienberatungsangebote, insbesondere wenn deren Qualität von den Studierenden als gut beurteilt wurde, haben einen positiven Effekt auf den Verbleib im Studium (King 1993; Pacarella/Terenzini 2005). Unter Berücksichtigung einer Vergleichsgruppe mit Studierenden, die keine Studienberatung in Anspruch genommen haben, gelangt die Studie von Kot (2014) zu dem Ergebnis, dass Studierende, die an der Studienberatung teilgenommen haben, bessere Studienleistungen in den ersten beiden Semestern erzielten und eine geringere Wahrscheinlichkeit aufwiesen, das Studium abzubrechen.

Zur Messung der Effekte von Hochschulmaßnahmen
Bei der Messung der Effekte von Hochschulmaßnahmen auf den Studienabbruch ist eine mögliche Selbstselektion der Studierenden in die Maßnahmen zu berücksichtigen (Cabrera et al. 2013; Pike et al. 2011). Diese kann dazu führen, dass nicht der Besuch der Maßnahmen in kausalem Zusammenhang mit dem Studienverbleib steht. Vielmehr führen Merkmale der Studierenden, wie eine hohe Motivation, gute Schulleistungen etc. dazu, dass Angebote der Hochschule besucht werden und sind somit (mit) ursächlich für deren Studienerfolg. Die Trennung von Selbstselektionseffekten und Effekten der Maßnahmen stellt Anforderungen an das Erhebungsdesign der zu verwendenden Daten (z.B. experimentelles Design oder Vorher-Nachher-Messungen) und an die statistischen Verfahren (z.B. Matchingverfahren oder Instrumentalvariablenansätze), die bislang nur wenige Studien in diesem Themenfeld angewendet haben (z.B. Clark/Cundiff 2011; Pike et al. 2011).
Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse aus den vorwiegend aus dem US-amerikanischen Raum stammenden Studien auf Deutschland ist aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung der Hochschulsysteme nur eingeschränkt möglich.

4. Interventionsmöglichkeiten von Hochschulen

Die am häufigsten genannten Gründe für einen Studienabbruch sind Leistungsprobleme und mangelnde Studienmotivation (Heublein et al. 2017). Darüber hinaus weisen bestimmte Studierendengruppen, wie z.B. Studierende mit Migrationshintergrund oder niedriger sozialer Herkunft, ein höheres Studienabbruchrisiko auf (Ebert/Heublein 2017; Müller/Schneider 2013). Insbesondere die Handlungsfelder Leistungsprobleme und mangelnde Studienmotivation sind durch gezielte Maßnahmen an Hochschulen beeinflussbar. Welche Interventionsmöglichkeiten haben Hochschulen vor Studienbeginn und in einzelnen Phasen des Studienverlaufs, um die Studierenden durch fachliche und außerfachliche Angebote zu unterstützen? Das Spektrum dieser Maßnahmen reicht von freiwilligen Beratungsangeboten für Studieninteressierte, über Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen bis hin zu curricular verankerten (wissenschaftsunterstützenden) Kursen.
Bei der Frage, welche Maßnahmen an den Hochschulen zur Auswahl und Unterstützung von Studieninteressierten und Studierenden angeboten werden sollten, spielt das Fächerprofil der Hochschule (technische Hochschule oder Volluniversität) und die Zusammensetzung der Studierenden (Anteil nicht-traditioneller, internationaler, berufsbegleitender Studierender etc.) eine zentrale Rolle. Je nach Zielgruppe sollte die Studieneingangsphase um entsprechende Module (z.B. Sprachkurse für internationale Studierende, Brückenkurse in MINT-Fächern etc.) angepasst werden.

Monitoring- und Frühwarnsysteme
In den letzten Jahren sind Monitoring- und Frühwarnsysteme als Mittel zur Identifizierung und Kontaktaufnahme abbruchgefährdeter Studierender Gegenstand hochschulpolitischer Diskussion. Die an den Hochschulen vorhandenen Administrativdaten erlauben es, Studierende anhand ihrer Studienleistungen zu klassifizieren und leistungsschwächere Studierende zu identifizieren. Mit Hilfe von Frühwarnsystemen (sog. *early alert systems*) können abbruchgefährdete Studierende proaktiv kontaktiert und ihnen Unterstützungsangebote offeriert werden (vgl. Villano et al. 2018). Die zunehmende Digitalisierung im Bereich der Verwaltung und Lehre an Hochschulen eröffnet neue Möglichkeiten, um leistungsschwächere Studierende zu identifizieren und ihnen gezielte Beratungs- und Unterstützungsangebote anzubieten. Wichtige methodische Instrumente um studentisches Lernen und Studienverläufe zu analysieren und passgenaue Angebote für Studierende zu entwickeln, sind in diesem Zusammen-

hang *learning analytics* und *educational data mining* (vgl. Viberg et al. 2018).

5. Fazit: Handlungsspielraum von Hochschulen wird nicht hinreichend ausgeschöpft

Hochschulen schaffen unterschiedliche Kontexte für studentisches Lernen und Studienerfolg. Die Passung der Studierenden an das institutionelle Umfeld erfolgt über den Grad der akademischen und sozialen Integration (Tinto 1987). Diese wird jedoch einerseits durch Merkmale der Studierenden selbst beeinflusst und andererseits durch die Interaktion der Eigenschaften der Studierenden mit Merkmalen und Maßnahmen der besuchten Hochschule sowie externen Faktoren. Folglich gelingt die Integration in die Hochschule bei einigen Studierenden und an einigen Hochschulen besser als bei anderen.

Die nationalen und internationalen Studien zum Einfluss von Hochschulmaßnahmen auf den Studienabbruch geben Evidenz auf die statistische Signifikanz von Brückenkursen, Programmen in der Studieneingangsphase, Tutorien und Mentorenprogramme sowie der Studienberatung. Obwohl in vielen Analysen die Maßnahmen signifikante Effekte auf den Studienverbleib und die Studienleistungen aufweisen, fällt die Effektstärke von hochschulischen Maßnahmen im Vergleich zu individuellen Einflussfaktoren deutlich geringer aus (vgl. Permzadian/Credé 2016). Allerdings ist anzunehmen, dass insbesondere fachliche Unterstützungsangebote die Studienleistungen auch direkt beeinflussen, so dass Hochschulmaßnahmen auch indirekt über Drittvariablen wirksam sein können.

Eine weitgehend offene Frage ist, wie die Qualität der Maßnahmen ausgestaltet sein muss, damit sie bei Studierenden auf Akzeptanz stoßen, als nützlich beurteilt werden und den Studienerfolg positiv beeinflussen. Hinzu kommt, dass die Inhalte und der Ablauf von Hochschulmaßnahmen zwischen den Hochschulen variieren. Über gelungene Praxisbeispiele an Hochschulen, deren Qualität und Wirksamkeit über Evaluationen begleitet werden, haben nicht nur Hochschulen selbst eine verlässliche Entscheidungsgrundlage, sondern sie dienen auch als Vorbild für andere Hochschulen, die sich noch in der Planungsphase befinden (Falk et al. 2018).

Potential und Gestaltungsmöglichkeiten für Hochschulen zur Senkung von Studienabbrüchen liegen im Bereich einer strukturierten Studieneingangsphase durch fachliche und außerfachliche Kurse, auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnittene, studienbegleitende Angebote (Tutorien, Mentorate etc.) und Monitoringsysteme, um (curriculare) Hürden im Studium zu erfassen und gegenzusteuern, sowie digitalen Angebote für Studieninteressierte und Studierende.

Literaturverzeichnis

Bosse, E. (2017): Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen im Zusammenspiel mit Studieneinstiegsangeboten. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hg.): 1. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge. Berlin, S. 41-50.

Brown, M. C./Davis, G. L./McClendon, S. A. (1999): Mentoring graduate students of color: Myths, models, and modes. In: Peabody Journal of Education, 74 (2), pp. 105-118.

Cabrera, A. F./Castaneda, M. B./Nora, A./Hengstler, D. (1992): The convergence between two theories of college persistence. In: The Journal of Higher Education, 63 (2), pp. 143-164.

Cabrera, N. L./Miner, D. D./Milem, J. F. (2013): Can a summer bridge program impact first-year persistence and performance?: A case study of the New Start Summer Program. In: Research in Higher Education, 54 (5), pp. 481-498.

Calcagno, J. C./Bailey, T./Jenkins, D./Kienzl, G./Leinbach, T. (2008): Community college student success: What institutional characteristics make a difference? In: Economics of Education review, 27 (6), pp. 632-645.

Chen, R. (2012): Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. In: Research in Higher Education (53), pp. 487-505.

Clark, M. H./Cundiff, N. L. (2011): Assessing the effectiveness of a college freshman seminar using propensity score adjustments. In: Research in Higher Education, 52 (6), pp. 616-639.

Clotfelter, C. T./Ladd, H. F./Muschkin, C. G./Vigdor, J. L. (2013): Success in community college: Do institutions differ?. In: Research in Higher Education, 54 (7), pp. 805-824.

Crisp, G./Cruz, I. (2009): Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. In: Research in Higher Education, 50 (6), pp. 525-545.

Ebert, J./Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Hannover.

Falk, S./Tretter, M./Vrdoljak, T. (2018): Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. In: IHF Kompakt, März 2018, S. 1-7.

Georg, W. (2009): Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. In: Studies in Higher Education (34), pp. 647-661.

Heublein, U./Ebert, J./ Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 1. Hannover.

Jamelske, E. (2009): Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. In: Higher Education, 57 (3), pp. 373-391.

King, M. C. (1993): Academic advising, retention, and transfer. In: New Directions for Community Colleges (82), pp. 21-31.

Kot, F. C. (2014): The impact of centralized advising on first-year academic performance and second-year enrollment behavior. In: Research in Higher Education, 55 (6), pp. 527-563.

Pascarella, E. T./Terenzini, P. T./Wolfle, L. M. (1986): Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. In: The Journal of Higher Education, 57 (2), pp. 155-175.

Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (2005): How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2. San Francisco: Jossey-Bass.

Permzadian, V./Credé, M. (2016): Do first-year seminars improve college grades and retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of moderators of effectiveness. In: Review of Educational Research, 86 (1), pp. 277-316.

Pike, G. R./Hansen, M. J./Lin, C. H. (2011): Using instrumental variables to account for selection effects in research on first-year programs. In: Research in Higher Education, 52 (2), pp. 194-214.

Müller, S./Schneider, T. (2013): Educational pathways and dropout from higher education in Germany. In: Longitudinal and Life Course Studies, 4 (3), pp. 218–241.

Schnell, C. A./Doetkott, C. D. (2003): First year seminars produce long-term impact. In: Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4 (4), pp. 377-391.

Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge. Oldenburg. S. 5-14.

Strayhorn, T. L. (2011): Bridging the pipeline: Increasing underrepresented students' preparation for college through a summer bridge program. In: American Behavioral Scientist, 55 (2), pp. 142-159.

Tinto, V. (1987): Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1988): Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. In: The Journal of Higher Education (59), pp. 438-455.

Titus, M. A. (2004): An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. In: Research in Higher Education (45), pp. 673-699.
Titus, M. A. (2006): Understanding college degree completion of students with low socioeconomic status: The influence of the institutional financial context. In: Research in Higher Education (47), pp. 371-398.
Topping, K. J. (1996): The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. In: Higher education, 32 (3), pp. 321-345.
Viberg, O./Hatakka, M./Bälter, O./Mavroudi, A. (2018): The current landscape of learning analytics in higher education. In: Computers in human behavior (89), pp. 98-110.
Villano, R./Harrison, S./Lynch, G./Chen, G. (2018): Linking early alert systems and student retention: a survival analysis approach. In: Higher Education (76), pp. 903-920.
Wallace, D./Abel, R./Ropers-Huilman, B. (2000): Clearing a path for success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. In: The Review of Higher Education, 24 (1), pp. 87-102.
Walpole, M./Simmerman, H./Mack, C./Mills, J./Scales, M./Albano, D. (2008): Bridge to success: Insight into summer bridge program students' college transition. In: Journal of the first-year experience & students in transition, 20 (1), pp. 11-30.

■ **Dr. Susanne Falk,** Wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Leiterin des Projekts InMaSS, E-Mail: falk@ihf.bayern.de
■ **Maximiliane Marschall,** M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt InMaSS am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
E-Mail: marschall@ihf.bayern.de

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken

Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung

Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.
Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?
Ausgehend von einem kursorischen Überblick über die Entwicklung und insbesondere auch der jüngsten Veränderungen im Rahmen der Reform der Lehrerbildung werden die in der Reform der Lehrerbildung manifestierten Veränderungen, die Veränderungen des spezifischen Organisationstypus Hochschule auf institutioneller Ebene, in den Blick genommen. Durch die Verlagerung der Prüfungshoheit von staatlicher auf die hochschulische Ebene – ein deutliches Signal für eine gestärkte Autonomie der lehrerbildenden Hochschulen – geht gleichermaßen die Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge einer. Doch die Vielfalt der qualitätszusichernden Inhalte und Prozesse erfordert in der Praxis besondere Methoden und Verfahren, die quasi von außen angelegt werden müssen, um zu geeigneten Urteilen und Verfahren einer Qualitätssicherung auf der organisationalen Ebene einer Hochschule zu kommen. Diejenigen, die das tun, müssen dafür befähigt und legitimiert sein. Damit bekommt das Vorhaben des Qualitätsmanagements im Tertiären Sektor unter anderem auch macht- und steuerungspolitische Dimensionen, hier Governance genannt, die natürlich Berührungspunkte mit der Forschungs- und Wissenschaftspolitik haben.

ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018, 80 Seiten, 18.95 Euro

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

René Krempkow

René Krempkow

Wieviel zählt Leistung bei Berufungen, und wieviel Herkunft? Ein Überblick zu jüngsten Forschungen

Career perspectives for younger scientists are an often-discussed topic at universities and scientific institutions in Germany. Nevertheless, seldom-lighted aspects exist and recent studies, to which in this article I will give an overview, to arrange it in former studies and discuss its relevance. The newer studies suggest an utmost urgency of the topic meritocracy vs. social selectivity, because such a seldom-lighted aspect is the question: How much do we have a calculable meritocracy by the appointment of tenured professors and what a role plays private contacts and social selectivity? For career paths in Science the 1000-Tenure-Track-Professors-Programm of the Federal Government and the federal states of Germany could be a very important sign for more calculability and meritocracy. However, the positive effect only can arise, if the signals in the future will differ from the results in recent studies. Otherwise, it could be very disillusioning.

Obwohl die Karriereperspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland ein thematischer Dauerbrenner an Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen sind (vgl. Krempkow/Winde 2016; Briedis et al. 2013; Winde 2006), gibt es dennoch hierzu bislang wenig beleuchtete Aspekte und neuere Studien, die nachfolgend überblicksartig vorgestellt, in frühere Forschungsergebnisse eingeordnet und bzgl. ihrer Relevanz diskutiert werden sollen. Diese Studien legen eine besondere Dringlichkeit des Themas Leistungsselektion vs. soziale Herkunft nahe, denn ein solcher in den letzten Jahren in der Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland (vgl. BuWiN 2017, 2013) weniger beleuchteter Aspekt (vgl. auch Graf 2016, S. 25) ist die Frage: Inwieweit erfolgt eine berechenbare Leistungsselektion bei der Berufung auf eine „Lebenszeitprofessur", und welche Rolle spielen persönliche Kontakte und Selektivität nach sozialer Herkunft bei der Berufung? Dabei böte es sich angesichts jüngerer, nachfolgend kurz vorgestellter Studienergebnisse an, zusammen mit dem Thema Berechenbarkeit und Leistungsselektion versus persönliche Kontakte bei Karrierewegen in der Wissenschaft auch das Thema soziale Selektivität[1] intensiver anzusprechen als bisher (vgl. auch Zimmer 2018, S. 44; Möller 2018, S. 262; Gerhards/Sawert 2018, S. 527f.).[2] Für Karrierewege in der Wissenschaft könnte das 1.000 Tenure-Track-Professuren-Programm des Bundes und der Länder[3] (kurz: die TT-Professuren) ein wichtiges positives Zeichen für mehr Berechenbarkeit und Leistungsselektion sein, wie kürzlich auch Vertreter der Jungen Akademie einschätzten (vgl. Specht/Kretschmer 2018). Wenngleich es auch kritische Einschätzungen gibt, dass es rein zahlenmäßig – auf die Anzahl der Hochschulen und die Anzahl potentiell in Frage kommender Nachwuchsforschender gerechnet (vgl. Krempkow 2016, 2017a) – nur ein Tropfen auf den heißen Stein sei (vgl. z.B. Scacioc 2016), ist die Signalwirkung nicht zu unterschätzen. Eine positive Wirkung kann aber nur entstehen, wenn die Signale anders sind als sie sich aus einer im letzten Jahr veröffentlichten Studie zu Juniorprofessuren von Zimmer (2018) ergeben bzw. nötige Schlüsse gezogen werden. Anderenfalls könnte es auch sehr ernüchternd wirken.

1. Einflussfaktoren auf den Berufungserfolg: Soziales oder wissenschaftliches Kapital?

Eines der Ergebnisse der Studie von Zimmer (2018) zu Juniorprofessuren ist, dass zwar rund drei Viertel der Ju-

[1] Mit sozialer Selektivität ist hier die Gesamtheit von Selbst- und Fremdselektionen nach sozialer Herkunft und dabei insbesondere der im Hochschulsystem bedeutsamen Bildungsherkunft gemeint (z.B. Eltern ohne vs. mit Hochschulabschluss bzw. Akademikerkinder). Für eine ausführlichere Diskussion der (sozialen) Selektivität an den Übergängen in der Hochschule (einschließlich derer an den Übergängen zur und nach der Promotion) vgl. z.B. die Beiträge in Bülow-Schramm (2009).

[2] Dies dürfte potentiell übrigens auch für das Wissenschaftsmanagement gelten, da dort inzwischen in Deutschland insgesamt über 20.000 Personen an Hochschulen arbeiten, und dies mit etwa der Hälfte unbefristet Beschäftigter und oft besserer Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie ebenfalls eine attraktive Option für Hochqualifizierte ist. Aber das wäre ein potentielles Thema für einen späteren eigenständigen Beitrag auf der Basis eines vorauss. im Juni 2019 startenden BMBF-Projektes mit dem Titel „Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement" (KaWuM) der DUV Speyer, HU Berlin und der IUBH Bremen.

[3] Das Tenure-Track-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses soll dazu beitragen, dass die Karrierewege in der akademischen Welt planbarer und transparenter werden. Der Bund stellt bis zum Jahr 2032 eine Milliarde Euro bereit, um 1.000 zusätzliche Tenure-Track-Professuren zu fördern, die nach 2032 von den Ländern weiter finanziert werden (vgl. ausführlicher BMBF 2017).

niorprofessuren den Sprung in eine unbefristete Professur schaffen,[4] weshalb die Juniorprofessur keineswegs als gescheitert angesehen wird. Dabei ist aber in Anlehnung an Bourdieu (1992) für den Berufungserfolg v.a. *soziales* Kapital ein starker Einflussfaktor, und nicht etwa *wissenschaftliches* Kapital: Wichtige Einflussfaktoren auf den Berufungserfolg sind demnach im Einzelnen v.a. Kontakte in die Professorenschaft, und Aufenthalt(e) an Universitäten der Ivy League (USA) oder des Golden Triangle (UK).[5] Als eigenes wissenschaftliches Kapital bzw. als Leistungskriterien wahrgenommene Einflussfaktoren wie Zeitschriftenartikel mit Peer Review, Drittmittelprojekte, oder Konferenzbeiträge hatten dagegen keine statistisch nachweisbaren Effekte[6] auf den Berufungserfolg (ausführlicher vgl. Zimmer 2018, S. 262). Wenngleich die Studie eine sehr gute Rücklaufquote hatte (56%) und bezüglich Fächergruppenverteilung sowie Hochschultypen als der bundesdeutschen Verteilung sehr ähnlich eingeschätzt wurde, musste sie sich aus Ressourcengründen auf drei Bundesländer beschränken (Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland) und sparte Exzellenzuniversitäten aus. Letzteres ist für das hier beleuchtete Thema besonders bedauerlich, schließlich wäre bei Exzellenzuniversitäten eine noch stärkere soziale Selektivität zu vermuten (vgl. Krempkow 2015; Kamm/Krempkow 2010). Dennoch stärkt es eher die Argumentation der Autorin, denn es ist aufgrund ihrer Bundesländer- und Hochschulauswahl zu vermuten, dass – wenn es die Verzerrungen gäbe – dies eher zu einer *Unter*schätzung der sozialen Selektivität führte.

2. Zugang zur Professur insgesamt: Sozial selektiv wie nie in letzten 50 Jahren?

Nachdem die jüngsten Ergebnisse für die Juniorprofessur vorgestellt wurden, stellt sich die Frage: Gilt dies für den Zugang zur Professur insgesamt, oder ist es nur eine „Kinderkrankheit" der Juniorprofessur? Dass letzteres der Fall ist, kann allerdings kaum als zutreffend angenommen werden, denn die Ergebnisse zu Einflussfaktoren auf den Berufungserfolg decken sich in ihrer Grundtendenz mit anderen jüngeren Analysen. So ist nach einer Studie von Möller (2018, S. 266f.) der Zugang zur Professur insgesamt nach den bisher vorliegenden über mehrere Jahrzehnte vergleichbaren Ergebnissen sozial selektiv wie noch nie in den letzten 50 Jahren; wobei die Juniorprofessur allerdings im Vergleich besonders sozial selektiv ist. Demnach zeige sich, dass sich der Zugang zu einer Professur für die niedrige gegenüber der hohen Herkunftsgruppe in den Vergleichskohorten zwar zunächst leicht verbessert hatte. Für die zuletzt berufenen Professor*innen ist jedoch eine neuerliche soziale Schließung[7] zu beobachten (Möller 2018, S. 266): Kamen auf eine promovierte Person der niedrigen Herkunftsgruppe, die auf eine Professur berufen wurde, in den 1970er-Jahren noch 3,2 Personen aus der hohen Herkunftsgruppe, was sich in den 80ern und 90ern auf zweieinhalb Personen leicht verbesserte, so verschlechterte sich die Relation in der zuletzt betrachteten Kohorte wieder deutlich auf 1 zu 3,8.

Möller kam zudem im Zeitvergleich außerdem zu dem Schluss, dass sich nicht nur der Zugang zur Professur, sondern auch der Zugang zur Promotion für untere Sozialschichten im zuletzt betrachteten Jahrzehnt spürbar verengt hat.[8] Sie sieht hier einen Zusammenhang mit der zeitgleich stattgefundenen „Prekarisierung" der Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft (ähnlich vgl. Graf 2016, S. 39). Leider bezieht sich diese Studie zwar auf das größte Bundesland Deutschlands, NRW, aber eben nur auf eines von 16. Aktuelle bundesweite Studien, die über einzelne Fächer hinausgehen, sind nicht bekannt.

Eine starke soziale Selektivität ist im deutschen Hochschulsystem nach den verfügbaren Informationen aber generell weit verbreitet und nicht auf den Zugang zur Professur beschränkt.[9] Vielmehr zieht sich die soziale Schieflage in unterschiedlicher Ausprägung im Grunde durch alle Qualifikationsstufen des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems. Dies wurde zuletzt bundesweit im Hochschul-Bildungs-Report 2017/18 des Stifterverbandes gezeigt (Dauchert et al. 2017, S. 12): Danach hat ein Akademikerkind von der Grundschule an über alle Qualifikationsstufen hinweg gesehen etwa dreimal so

[4] Zu ähnlichen Ergebnissen kamen frühere Studien des Institutes für Hochschulforschung Halle-Wittenberg/CHE (Burkhardt/Nickel 2015, S. 310), der Universität Kiel (Kamm/Werner 2014), sowie der Deutschen Gesellschaft Juniorprofessur (Bunia 2014; Schularick et al. 2015).

[5] Andere Studien zeigen, dass solche Aufenthalte an ausländischen Hochschulen insbesondere Angehörige aus höheren sozialen Schichten in ihren Bildungsbiografien vorweisen können, womit dies keineswegs umstandslos als Signal für besondere Leistungsfähigkeit gelten kann (vgl. Jaksztat 2018). Darüber hinaus finden sich geschlechterdifferente Effekte der Elternschaft auf das Mobilitätsverhalten (vgl. ebd.) dahingehend, dass Mütter seltener Aufenthalte an ausländischen Hochschulen haben.

[6] In der Diskussion der Studie von Zimmer (2018) beim wissenschaftspolitischen Gesprächskreis Hannover gab es hierzu die Einschätzung, dass die Leistungsunterschiede aufgrund der starken Vorselektionen auf dem Weg zur Juniorprofessur relativ gering sein könnten, so dass sie nicht als Einflussfaktor zum Tragen kommen könnten. Dies blieb aber eine Vermutung. (Am Ende dieses Beitrages wird auf dieses mögliche Szenario nochmals Bezug genommen.) Darüber hinaus finden sich in einzelnen Fächergruppen teilweise abweichende Ergebnisse, was auch auf eine starke fachkulturelle Prägung hindeutet (vgl. ausführlicher Zimmer 2018): Beispielsweise zeigt sich in separaten Analysen für die Rechts- und Geisteswissenschaften, dass zwar auch hier das eigene wissenschaftliche Kapital keine Effekte auf den Berufungserfolg hat, aber signifikante Effekte für die Habilitation (als fachkulturelles Kapital), sowie die Unterstützung durch reputierliche Mentoren.

[7] Möller verweist hierzu auf Hartmann (2002, S. 137): „Je heftiger die Konkurrenz um die Führungspositionen ist, umso eher setzen […] sie [die bürgerlichen und großbürgerlichen Schichten; C.M.] sich gegen den Nachwuchs der Arbeiterklasse und der breiten Mittelschichten durch". Sie profitieren von der familiären Nähe zu akademischen Bildungseinrichtungen und oberen Karrierepositionen und den damit in Beziehung stehenden habituellen Dispositionen, das heißt von einer gewissen Selbstsicherheit und dem Gefühl, sich im akademischen Feld ‚am richtigen Platz' zu befinden (Bourdieu/Passeron 1971, S. 31; zitiert nach Möller 2018, S. 271). Ähnliche Tendenzen einer neuerlichen sozialen Schließung in den jüngeren Kohorten belegt Graf (2016, S. 31f.) und formuliert hierzu unter Verweis auf Bourdieu: „Karriereunsicherheit stellt für soziale Aufsteiger eine besondere Hürde dar, während Personen aus sozial und ökonomisch privilegierten Familien prinzipiell eher in der Lage sind, auch risikoreichere Karriereoptionen wahrzunehmen. (…) ´ein Risiko, das man nur eingeht, wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren´ (Bourdieu 1981, S. 180)".

[8] Zu ähnlichen Ergebnissen, dass die Herkunftsungleichheiten ähnlich wie die geschlechtsbezogenen Ungleichheiten beim Promotionsübergang in den letzten Jahrzehnten zunahmen, kam kürzlich auch Jaksztak (2018) anhand einer Analyse von sechs Kohorten des DZHW- bzw. früheren HIS-Absolventenpanels. Jaksztat (2018) verweist zudem auf weitere Studien, die auch professionelle Netzwerke als relevante Faktoren für die Berufungschancen feststellten, allerdings jeweils nur einzelne Fächer untersuchten.

[9] Allerdings war die soziale Selektivität nach Hartmann (2002) in der Wissenschaft zumindest damals nicht so stark wie in Wirtschaft und Justiz ausgeprägt, und für das Studium ist in den letzten Jahrzehnten eine gewisse soziale Öffnung festzustellen (Middendorf et al. 2017).

hohe Chancen auf einen Bachelor und sogar zehnmal so hohe Chancen eine Promotion abzuschließen, wie ein Nichtakademikerkind. Der Bildungsökonom und damalige Präsident des Deutschen Studentenwerkes, Timmermann, formulierte hierzu in einem Kommentar (ebd., S. 9): „Beunruhigendes und wertvolles intellektuelles Potenzial verschenkendes Merkmal des deutschen Bildungssystems ist nach wie vor eine die Chancenungleichheit zementierende soziale Selektion, die bislang durch den sogenannten Bildungstrichter veranschaulicht wurde. Die Verlängerung der Trichterbetrachtung in das Hochschulsystem hinein zeigt, dass sich die sozialen Selektionswirkungen im Hochschulsystem selbst massiv fortsetzen, vor allem im Hinblick auf den Karriereweg von Frauen, aber auch von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern aus bildungsfernen Milieus bis hin zur Professur". Zusammenfassend lässt sich formulieren: Immer wieder werden Faktoren aufgezeigt, die sich negativ auf den Karriereverlauf im akademischen Sektor auswirken und die sich in den letzten Jahrzehnten nur langsam (Geschlecht) oder gar nicht (soziale Herkunft, insbesondere Bildungshintergrund, aber etwa auch Migrationshintergrund) in Richtung erhöhter Chancengerechtigkeit entwickelt haben, wobei zuletzt beim Bildungshintergrund sogar eine deutliche Tendenz zu Rückschritten konstatiert wird.

3. Mögliche Schlussfolgerungen

Nun ist es aber keineswegs so, dass die soziale Selektivität im deutschen Bildungs- und Hochschulsystem quasi naturgegeben und unbeeinflussbar wäre, wie international zahlreiche diesbezüglich besser dastehende Länder zeigen, und wie auch vereinzelte zwischenzeitliche Erfolge in Deutschland zeigten (vgl. Möller 2018, S. 266).

Aber nicht nur die Länder sind eine relevante Handlungsebene im Hochschulsystem, sondern natürlich auch die einzelnen Hochschulen: Als Good-Practice-Beispiele für Karrierewege in der Wissenschaft und im Wissenschaftsmanagement, die mehr Berechenbarkeit und wieder mehr Meritokratie bringen könnten, können hier neben dem TUM Faculty Tenure Track das Karrierewegemodell der RWTH Aachen genannt werden (vgl. Klee/Grübler 2018), sowie jüngst das Modell der „multiplen Karrierepfade" der TU Berlin (vgl. Krempkow 2018). Über attraktive Karrierewege hinaus – die Voraussetzung für ein breites Rekrutierungspotential zwecks „Bestenauswahl" sind (vgl. Krempkow 2017b) – wäre aber für eine systematische Personalauswahl zur besseren Ausgewogenheit von Meritokratie und persönlicher Passung noch Einiges zu tun (vgl. Peus et al. 2015). Mit transparent(er)en Verfahren und Kriterien für die Entfristung von Tenure-Track-Professuren, wie sie kürzlich auch an der Humboldt-Universität zu Berlin vom Senat beschlossen wurden[10], wäre schon einmal ein wichtiger Schritt dafür getan, dass es zukünftig bei TT-Professuren leistungsgerechter zugehen könnte als bisher bundesweit bei den Juniorprofessuren (die zudem nach wie vor meist ohne echten TT auskommen müssen). Mit einer vertieften bundesweit flächendeckenden Analyse der aktuellen Leistungsselektivität beim Zugang zur Professur und zeitgleich einer systematischen Begleitung von Maßnahmen und Programmen wäre ein zusätzlicher Schub in Richtung Berechenbarkeit und Orientierung an Leistungsgesichtspunkten bei Personalentscheidungen möglich – und nach den bisher vorliegenden Daten wohl auch notwendig. Sollte man allerdings zu der Einschätzung kommen, dass dies nicht umsetzbar ist, entweder weil die Leistungsunterschiede so gering sind, dass sie nicht als Auswahlkriterium taugen, oder weil es wissenschaftspolitisch nicht umsetzbar erscheint, so gäbe es grundsätzlich auch noch eine andere Möglichkeit, zu einem fairen, nicht sozial selektiven Auswahlverfahren zu kommen: Dann wäre ein Losverfahren unter allen entsprechend geeigneten Vorqualifizierten sicherlich ein geeigneteres Instrument, welches soziale Schieflagen im Losverfahren von vornherein in jeder Hinsicht vermeiden, sowie Diversität und Chancengleichheit fördern könnte.[11] Die Volkswagen-Stiftung hat dazu die „Experiment"-Förderung[12] aufgelegt, die ein solches Zufallsverfahren unter allen Geeigneten erstmals in Deutschland testet – und auch wissenschaftlich evaluieren lässt.

Natürlich gäbe es weitere potentiell wichtige Aspekte zum Thema wissenschaftlicher Nachwuchs, wie z.B. verlässliche(re) Zahlen zu Berufungschancen in Deutschland, oder (erste) Erfolge bei dessen Personalentwicklung sowie bei der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie (vgl. hierzu die weiteren Ausführungen in Zimmer 2018 und Möller 2018, sowie Krempkow/Sembritzki 2017). In diesem Beitrag erfolgte eine Beschränkung auf das Thema Leistungsselektion und soziale Herkunft, weil die hier kurz zusammengefasst vorgestellten jüngsten Forschungsergebnisse eine besondere Dringlichkeit sowohl für Maßnahmen an Hochschulen aufzeigen, als auch für deren wissenschaftliche Begleitung, wenn man die Attraktivität und das Vertrauen in die Leistungsselektion in Wissenschaftskarrieren fördern will. Zugleich ist dieser Aspekt bei Maßnahmeplanungen immer in Zusammenhang mit anderen Aspekten zu sehen.

Literaturverzeichnis

Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

BMBF (2017): Das Tenure-Track-Programm. Online unter www.bmbf.de/de/wissenschaftlicher-nachwuchs-144.html.

[10] Siehe ausführlicher hierzu die Berufungs- und Tenure-Track-Satzung der Humboldt-Universität zu Berlin vom 29.01.2019, Volltext unter https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2019/1/01_2019_berufungssatzung_hu_druck.pdf

[11] Anfang dieses Jahres verwies auch der ZEIT-Chancen-Brief (vom 21.01.2019) auf eine neue Studie, nach der Begutachtungen der Kollegen vom Fach (Peer Review) nicht treffsicherer seien als eine Zufallsauswahl: „Zu diesem Schluss kommt eine kürzlich auf dem Preprint-Server BioRxiv veröffentlichte Studie (www.biorxiv.org/content/10.1101/481655v2). Zwei Forscher der European Molecular Biology Organization (EMBO) haben die wissenschaftlichen Karrieren von 324 Bewerbern für ein EMBO Postdoc-Fellowship von 2007 bis 2017 ausgewertet. Das Ergebnis der Studie überrascht: Die Reputation von Bewerbern, die 2007 für eine Postdoc-Stelle ausgewählt wurden, unterschied sich nicht signifikant von jenen, die von Gutachtern zwar als förderwürdig erkannt, aber aufgrund der Knappheit der Fördermittel nicht ausgewählt wurden. Daher schlagen die Autoren vor, künftig nur noch mäßig gute und durchschnittliche Bewerber durch ein Peer Review auszusortieren. Die Stipendien unter den förderungswürdigen Kandidaten dann aber per Losentscheid zu vergeben".

[12] Weitere Info siehe: www.volkswagenstiftung.de/unsere-foerderung/unser-foerderangebot-im-ueberblick/experiment.

Briedis, K./Jaksztat, S./Schneider, J./Schwarzer, A./Winde, M. (2013): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.). Essen.

Bülow-Schramm, M. (Hg.) (2009): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Frankfurt.

Bunia, R. (2014): Unzufrieden und unsicher. Empirische Ergebnisse zur Juniorprofessur. In: Forschung & Lehre, 21 (9), S. 714-716.

Burkhardt, A./Nickel, S. (Hg.) (2015): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich. Baden-Baden.

BuWiN (2013): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld. Volltext unter: www.buwin.de (15.02.2019).

BuWiN (2017): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld. Volltext verfügbar unter: www.buwin.de (15.02.2019).

Dauchert, A./Krempkow, R./Krume, J./Meyer-Guckel, V./Schneider, M./Schröder-Kralemann, A./Winde, M./Hieronimus, S./Klier, J./Nowak, S./Schreiber, V./Schröder, J./Sönmez, N. (2017): Hochschul-Bildungs-Report 2020: Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015. Stifterverband (Hg.). Berlin.

Gerhards, J./Sawert, T. (2018): »Deconstructing Diversity«: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. In: Leviathan, 46 (4), S. 527-550, DOI: 10.5771/0340-0425-2018-4-527.

Graf, A. (2016): Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge. In: Soziale Welt, 67, S. 23-42.

Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.

Jaksztat, S. (2018): Soziale Ungleichheiten in wissenschaftlichen Karrieren. Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation. Hannover.

Kamm, R./Krempkow, R. (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht" gestaltbar? In: Qualität in der Wissenschaft, 4 (3), S. 71-78.

Kamm, R./Werner, I. (2014): Perspektiven nach der Juniorprofessur. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (4), S. 93-96.

Klee, D./Grübler, D. (2018): Transparente Karrierewege an der RWTH Aachen im Kontext der Personalentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 13 (1+2), S. 8-13.

Krempkow, R. (2018): Multiple Karrierepfade in Wissenschaft und Wirtschaft – neues Nachwuchskonzept an der TU Berlin veröffentlicht. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 13 (1+2), S. 54-55.

Krempkow, R. (2017a): Was kann die aktuelle Forschung über Berufungschancen sagen? – Anmerkungen zur Schätzung von Karl-Ulrich Mayer. In: Forschung, 10 (2), S. 66-70.

Krempkow, R. (2017b): Können wir die Besten für die Wissenschaft gewinnen? Zur Rekrutierung von Nachwuchsforschenden in Wissenschaft und Wirtschaft. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 12 (2+3), S. 59-64.

Krempkow, R. (2016): Wieviele Postdocs gibt es in Deutschland? Drei Berechnungsansätze und erste Ergebnisse. In: Das Hochschulwesen, 64 (5+6), S. 177-181.

Krempkow, R./Winde, M. (2016): Bestandsaufnahme und Perspektiven der Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 11 (3+4), S. 100-106.

Krempkow, R. (2015): Can Performance-based Funding enhance Diversity of Higher Education Institutions? In: Pritchard, R./Klumpp, M./Teichler, U. (eds.): Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled? Amsterdam: Sense, pp. 231-244.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin. www.sozialerhebung. de/download/21/Soz21_zusammenfassung.pdf.

Möller, C. (2018): Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, M./Erlemann, M./Norkus, M./Petschick, G. (Hg.): Prekäre Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden. Volltext unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-11631-6_11.

Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (Hg.) (2015): Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Berlin.

Scacioc, A. (2016): New German federal program funds ONLY 1,000 tenure track professorships. Blogbeitrag. In: https://academialeaks.word press.com/2016/06/02/new-german-federal-program-funds-only-1000-tenure-track-professorships/ (15.02.2019).

Schularick, M./Specht, J./Baumbach, S. (2015): Berufungspraxis bei Juniorprofessuren in Deutschland. Die Junge Akademie. Berlin.

Specht, J./Kretschmer, R. (2018): Eine verlorene Generation scheint es nicht zu geben. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.12.2018. Volltext unter: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/akademischer-mittelbau-eine-verlorene-generation-scheint-es-nicht-zu-geben-15911044.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 (15.02.2019).

Winde, M. (2006): Stiefkind Personalmanagement – Ergebnisse einer Stifterverbands-Umfrage. In: Akademisches Personalmanagement. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.). Essen.

Zimmer, L. M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden. Volltext unter: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-22726-5).

■ **Dr. René Krempkow,** wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin,
E-Mail: rene.krempkow@hu-berlin.de

Tagungsankündigung: AK Hochschulen – Frühjahrstagung 03.-04.06.2019 in Essen

Der Student Lifecycle als Gegenstand von Studierendenbefragungen – Funktionen, Chancen & Perspektiven für das Hochschulqualitätsmanagement

Die Frühjahrstagung richtet sich an Personen, die daran interessiert sind, Studierendenbefragungen zum Student Lifecycle im Rahmen des Qualitätsmanagements an Hochschulen methodisch fundiert einzuführen oder diese bereits durchführen sowie an Personen, die die Ergebnisse solcher Umfragen inhaltlich nutzen wollen oder diese bereits nutzen.

Veranstaltungsdatum: 03.-04.06.2019
Veranstaltungsort: Essen, Universität Duisburg-Essen

Weitere Informationen sowie das Tagungsprogramm erhalten Sie unter https://www.degeval.org/arbeitskreise/hochschulen/aktuelles/

DeGEval
Gesellschaft für Evaluation e.V.

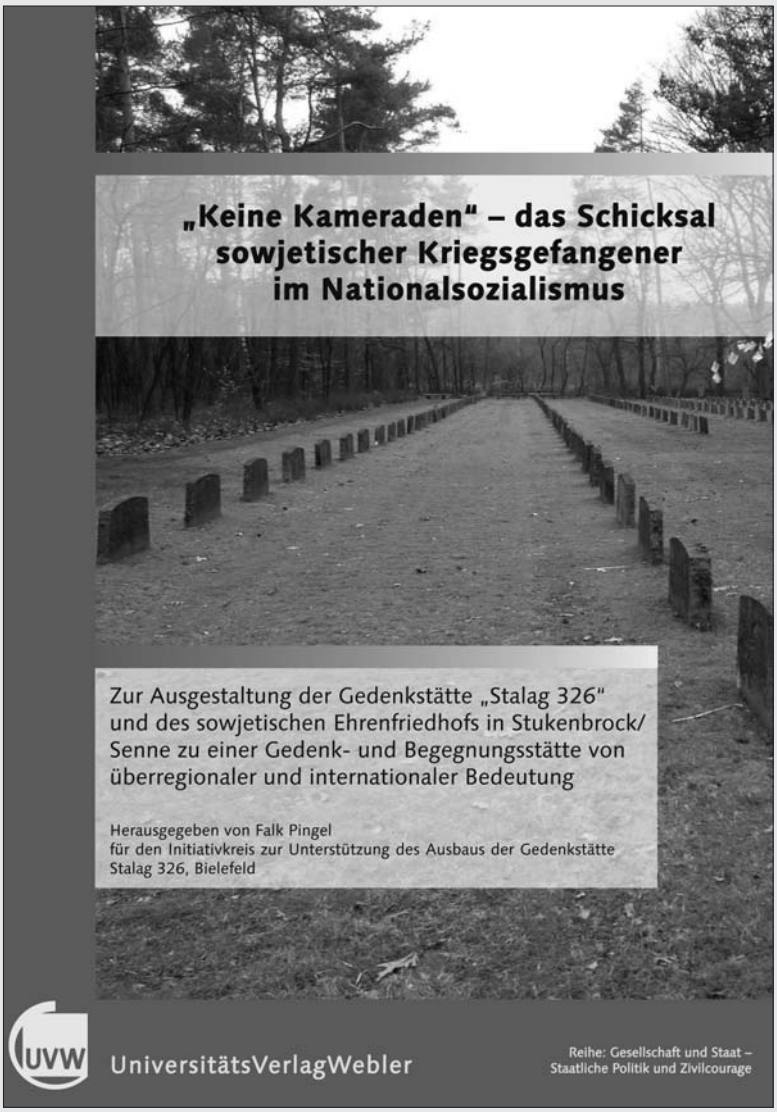
NEUERSCHEINUNG

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden" – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus

Zur Ausgestaltung der Gedenkstätte „Stalag 326" und des sowjetischen Ehrenfriedhofs in Stukenbrock/ Senne zu einer Gedenk- und Begegnungsstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung



„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!" Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326" („Stammlager" für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich") zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde. Nur wenige Gedenkorte erinnern bisher an diese Fortsetzung des Vernichtungskrieges mit zivilen Mitteln unter der Verantwortung der Wehrmacht.

Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte" in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.

ISBN 978-3-946017-16-5,

Bielefeld 2019, 60 Seiten, 11.95 Euro zzgl. Versand

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

Anzeige

Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium
„Higher Education Development/Science Management“
mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand ***berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein*** zu verschaffen – ***den berühmten Plan B***. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. ***Beispiele:***

- Fakultätsgeschäftsführer*in
- Referent*in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator*in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent*in
- Referent*in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent*in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- umfangreiche Anrechnung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung von Vorleistungen und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit, meist auch Familiengründung usw.) bewältigt werden kann.

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0

IWBB
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2018

Entwicklung, Strategie & politische Gestaltung

Nicola Isendahl, Oliver Bens, Josef Zens & Reinhard Hüttl
Integrierte Ansätze zur Lösung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen – Ein Beitrag aus der Erdsystemforschung

Wilhelm Krull
"The Times They Are a-Changin" – Intellectual and institutional challenges for European universities

Hans-Gerhard Husung
Reputationsgewinn durch Verfahren am Beispiel der Exzellenzinitiative

Forschung über Forschung

Christian Brzinsky-Fay & Martin Mann
Über den Nutzen des Career Tracking für Forschungsinstitutionen Die Verbleibstudie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung

Rezension

Katrin Wernersbach & Gianpiero Favella
Risikokarrieren in der Wissenschaft – Eine Sammelrezension

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2019

In eigener Sache

Hochschulforschung

Ruth Klüser & Ina Neitzner
Die Hochschulen im Wandel – welche Risiken bergen aktuelle und anstehende Veränderungen?

Ester Höhle
Befristung an Universitäten Eine Analyse von Ursachen im internationalen Vergleich

Roland Bloch, Alexander Mitterle & Carsten Würmann
Kompensation, Stratifikation, Erweiterung Effekte des Qualitätspakts Lehre auf die Organisation der Lehre an deutschen Universitäten

Uwe Schmidt et al.
Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo) Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen

Hochschulentwicklung und -politik

Klaus Palandt & Gerhard Schreier
Nichtstaatliche Hochschulen und Institutionelle Akkreditierung

Michael Herschelmann
Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz

Heinz Bachmann
Chancen, Probleme und Grenzen in der Hochschuldidaktik 19 Jahre Hochschuldidaktik – eine persönliche Bilanz

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2018

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger, Joachim Prinz & Daniel Weimar
20 Jahre Workshop Hochschulmanagement Ein deskriptiver Überblick

Stephan Josef Stegt & Luisa Bergholz
Vorhersage des Studienerfolgs in konsekutiven Masterstudiengängen mithilfe eines kognitiven Eignungstests

Benedict Jackenkroll & Ewald Scherm
Empirische Überprüfung zentraler Wirkungsannahmen des affektiven Commitments bei Professoren in Universitäten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Alexander Dilger
Erfahrungen aus der Programmkommission für die VHB-Pfingsttagung 2018

Love Letters to Higher Education

Der neue Charme der Fristverträge – schneller Ausstieg möglich?

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3+4/2018

Jana Leipold
Das Jahresgespräch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

P-OE-Gespräche über Mitarbeitendengespräche an Universitäten aus Sicht eines/r Wissenschaftlichen Witarbeiter/in und aus Sicht eines/r Dekans/in

P-OE-Gespräch mit Annette Fugmann-Heesing zu Governance Codices an Universitäten

Fred G. Becker
Nachwuchsförderung als Pfeiler einer Universitätsstrategie: Eine ressourcenbasierte Studie

Benedict Jackenkroll
Ansatzpunkte einer commitment-orientierten Steuerung von Universitäten

Maximilian Summerer & Fred G. Becker
Zur Historie von Berufungsverfahren: Eine Analyse zur vorgeblich „guten alten Tradition"

Jana M. Gieselmann & Fred G. Becker
Referent/innen der Universitätsleitung – wer sind sie und was treibt sie an? Ergebnisse einer Online-Umfrage

Ines Langemeyer
Thesen zur Neujustierung der Hochschuldidaktik

Fred G. Becker
Motivation und Anreize zu „guter Lehre" von Professor/innen: Sieben Thesen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2019
Aktuelles zur Beratungsentwicklung und -politik

Beratungsentwicklung/-politik

Patrick Holtermann, David Hundt & Marcel Wiesmann
Zulassungsbeschränkung im Wandel der Zeit. Rückblick. Einblick. Ausblick.

Stephanie K. Cesca, Franziska Schulze-Stocker & Robert Pelz
Welches Ziel verfolgt die Beratung von Studienabbrecher*innen in Deutschland?

Sebastian Kizinna & Marija Stambolieva
Die Passfähigkeit zwischen Studieninteressierten und Studiengängen erhöhen – zwei studiengangsspezifische Online-Self-Assessments an der Hochschule Osnabrück

Franziska Boll & Marianne Tatschner
Gemeinsame statt einsame Spitze Ein Erfahrungsbericht von 365 Tagen Co-Leitung der ZSB

Beratungsforschung

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der Studierendenberatung in München (1912/13-1994), Teil II

Meinungsforum

Leserbrief zur Diskussion von Tillmann Grüneberg und Karin Gavin-Kramer

Tagungsankündigung

UVW

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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: **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
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure

Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung", sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kaptel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene" und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat.
Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.
Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst.
Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.
Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie, Chronik, Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro

E-Book

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

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