QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Evidenzbasierte Steuerung als Ergebnis von Evaluation und Qualitätsmanagement

- Einflussfaktoren der Wirksamkeit von Evaluationen am Beispiel der Hochschulpolitik
- Wirksamkeit und Wirkungen der Modulevaluation: Eine Metaevaluation zur Verbesserung eines Evaluationsverfahrens
- Chancengleichheit im Fokus der Qualitätssicherung – Probleme und Möglichkeiten in der Umsetzung eines Akkreditierungskriteriums
- "Going Global": Qualitätssicherung von Lehre und Studium in internationaler Kooperation

1
2013

UVW UniversitätsVerlagWebler

7. 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

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

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, Wien; Präsident der ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education

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

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

Sandra Mittag, Dr., Geschäftsführerin der Stiftung Gesellschaft macht Schule, München; Leitung Referat Qualitätsmanagement

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

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

Wolff-Dietrich Webler, Dr., 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

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

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge 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 Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de".

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

Impressum

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

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 04.03.2013

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

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

Abonnement/Bezugspreis:
Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/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.

7. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Susanne In der Smitten
Einflussfaktoren der Wirksamkeit von Evaluationen am Beispiel der Hochschulpolitik 2

Bernhard Minke, Katrin Thumser-Dauth & Anne Töpfer
Wirksamkeit und Wirkungen der Modulevaluation: Eine Metaevaluation zur Verbesserung eines Evaluationsverfahrens 8

Lukas Bischof & Brankica Assenmacher
Chancengleichheit im Fokus der Qualitätssicherung – Probleme und Möglichkeiten in der Umsetzung eines Akkreditierungskriteriums 15

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz, Marc Wilde & Frank Niedermeier
"Going Global": Qualitätssicherung von Lehre und Studium in internationaler Kooperation 22

Rezension

Berit Sandberg:
Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion
(Brigitte Clemens-Ziegler) 27

Meldung

28

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1 | 2013

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

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

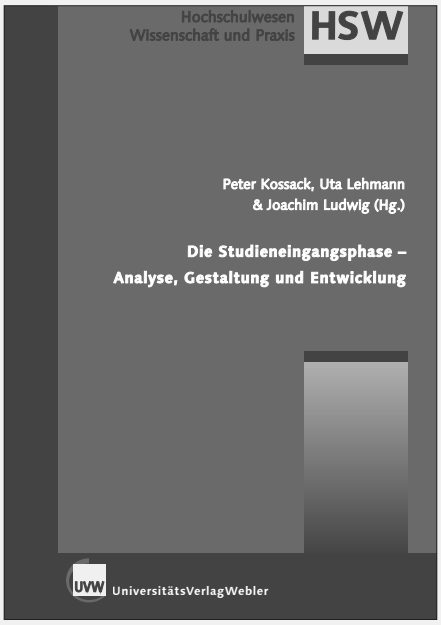
Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung.
Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.
Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.
Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.
An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.

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

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

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.):
Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN 10: 3-937026-77-0, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Evidenz, verstanden als wissenschaftlich belastbares, entscheidungsrelevantes Wissen, welches Steuerungsprozesse in Hochschulen (und anderenorts) auf eine rationale Grundlage stellt, ist derzeit ein breit diskutiertes Konzept. Im Vordergrund steht dabei vermutlich weniger eine theoretisch und empirisch geschärfte Konzeption des Begriffs Evidenz, als die Erkenntnis, dass Evaluationen und Verfahren des Qualitätsmanagements, die Leistungsbeurteilungen nicht auf einer wissenschaftlich belastbaren Basis (beispielsweise hinsichtlich der Validität und Reliabilität erhobener Daten) vornehmen können, verstärkt an Akzeptanzproblemen zu leiden haben werden.
In einem Umfeld, wie dem der Hochschulen, in dem nach wie vor unklare und teils widersprüchliche Vorstellung von Qualität sowie ein hohes Maß an Autonomie der einzelnen Akteure vorherrschen, sind eingesetzte Verfahren der Evaluation und des Qualitätsmanagements in besonderem Maße auf die Akzeptanz der „Evaluierten" angewiesen. Mittels Evaluationsergebnissen kann in der Hochschule nicht „durchregiert" werden, Evaluation und Qualitätsmanagement sind als Instrumente der akademischen Selbstreflexion zu konzipieren, die eine selbstbestimmte Qualitätskultur stimulieren sollen. Dessen ungeachtet besteht in der Übereinstimmung der eingesetzten Verfahren mit grundlegenden Gütekriterien wissenschaftlicher Untersuchungen, die ihrerseits die Voraussetzung für die Akzeptanz der „produzierten" Evidenzen, ein wichtiger Anspruch an Evaluation und Qualitätsmanagement im Hochschulbereich.
Die Jahrestagung 2012 der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) in Potsdam stand unter dem Motto „Evaluation – Evidenz – Effekte" und thematisierte in verschiedenen Foren die oben skizzierten Fragen der Evaluation. Die vorliegende Ausgabe greift die Diskussionen auf, die vom Arbeitskreis Hochschulen der DeGEval im Rahmen dieser Tagung geführt wurden. Stellvertretend für die Referate, die zum Thema „Evidenz" gehalten wurden, veröffentlichen wir die Beiträge von Susanne in der Smitten (HIS Hochschulforschung, Hannover) sowie von Bernhard Minke, Katrin Thumser-Dauth, Alexandra Hanel und Anne Töpfer (Universität Stuttgart).
In der Smitten diskutiert die mit dem Konzept der Evidenz verbundenen normativen Vorstellungen (Güte evidenzbasierter Evaluation, Eindeutigkeit und Belastbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse, Eingang in die Politik, Erhöhung der Rationalität von politischer Gestaltung und Steuerung) hinsichtlich möglicher Hürden, die das Wirkungspotential von Evaluationen systematisch einschränken. Dabei legt sie einen politikwissenschaftlichen Ansatz zugrunde, der den Stellenwert und die Einflusspotentiale wissenschaftlicher Evaluationen insbesondere im Kontext strategischer Politik zum Gegenstand hat. Ziel ist es, Möglichkeiten zu identifizieren, wie entsprechende Hürden überwunden und das Wirkungspotenzial von Evaluationen erhöht werden können.
Seite 2

Minke, Thumser-Dauth, Hanel und *Töpfer* diskutieren das „Stuttgarter Evaluationsmodell". Dieses zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass darauf geachtet wird, dass Qualitätsregelkreisläufe auf allen Ebenen (von der Modulebene über diejenige der Studiengänge bis zur Universität als Organisation) geschlossen und identifizierte Verbesserungsbedarfe konsequent umgesetzt werden. Insofern das Kriterium geschlossener Regelkreisläufe ein wichtiger Aspekt zur Beurteilung der Wirksamkeit von Qualitätsmanagementsystemen insgesamt ist, verwundert es nicht, dass die Aufbauarbeit der Universität Stuttgart mit der Verleihung des Siegels der Systemakkreditierung belohnt wurde. In ihrem Beitrag schildern die Autorinnen und Autoren das Stuttgarter Evaluationsverfahren und gehen insbesondere auf eine Metaevaluation ein, mit der dessen Wirksamkeit untersucht wurde. Ziel ist es, die Diskussion über die Zweckmäßigkeit und die Weiterentwicklungspotenziale in der Universität zu stimulieren und so das Ideal einer Qualitätskultur zu verwirklichen, in der über die Wirksamkeit eingesetzter Verfahren breit diskutiert wird, anstatt sie rein pflichtgemäß einzusetzen und so die oben beschriebenen Akzeptanzprobleme zu perpetuieren.

Susan Harris-Hümmert

Philipp Pohlenz

Lothar Zechlin

Seite 8

In einem zweiten Teil versammeln wir in dieser Ausgabe Beiträge, die nicht unmittelbar aus der erwähnten Jahrestagung der DeGEval hervorgehen, die aber einen Bezug zum beschriebenen Themenkreis haben.
Lukas Bischof und *Brankica Assenmacher* (beide CHE Consult) diskutieren Chancengleichheit als Qualitätskriterium von Hochschulen, welches durch seine Aufnahme in den Kranz der Akkreditierungskriterien einen für die Hochschulen verbindlichen Charakter bekommen hat. Bischof und Assenmacher diskutieren Möglichkeiten für die Umsetzung dieses Kriteriums und der Überprüfung des entsprechenden Zielerreichungsgrades.
Seite 15

Mit der Beschreibung eines Kooperationsprojekts zum Thema Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an südostasiatischen Hochschulen richten *Philipp Pohlenz, Frank Niedermeier* (beide Universität Potsdam) und *Marc Wilde* (DAAD) den Blick auf das fernöstliche Hochschulsystem. Gegenstand des Projekts ist die Förderung des Austausches zwischen den regionalen Herangehensweisen an das Thema Qualitätsentwicklung und die Etablierung von Qualitätssicherungssystemen an den beteiligten Hochschulen. Insofern die Situation in Südostasien mit der in Europa vergleichbar ist – zumindest hinsichtlich der Herausforderungen, die durch unterschiedliche nationale Hochschulpolitiken und -traditionen sowie durch unterschiedliche Sprachen bei gleichzeitigem Bedarf an Harmonisierung dieser Systeme entstehen – wird durch das Projekt das Ziel einer Kommunikation auf Augenhöhe durchaus erreicht.
Seite 22

Wir hoffen, mit der Auswahl der Artikel einen Beitrag zur Debatte um Voraussetzungen und Erfolgschancen für eine wissenschaftsangemessene Vorgehensweise bei der Entwicklung von Qualitätsmanagementverfahren im Hochschulbereich zu leisten.

Das Sprecher/innenteam des Arbeitskreises Hochschulen in der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval): Susan Harris-Hümmert, Philipp Pohlenz und Lothar Zechlin.

Susanne In der Smitten

Einflussfaktoren der Wirksamkeit von Evaluationen am Beispiel der Hochschulpolitik

Susanne In der Smitten

Eine normative Idealvorstellung zum Nutzen von Evaluationen für die evidenzbasierte Politikgestaltung geht davon aus, dass eine qualitativ hochwertig durchgeführte Evaluation zu belastbaren wissenschaftlichen Ergebnissen führt, die dann von politischen Akteuren aufgegriffen werden und dergestalt Eingang in die Politik finden, dass sie eine rationalere Gestaltung und Steuerung z.B. von Programmen und Prozessen ermöglichen (Rehfeld 2006, S. 24). Die alltägliche Praxis aber sieht vielfach anders aus: Wissenschaftliche Ergebnisse können uneindeutig sein, von ausführlichen Untersuchungen werden oftmals nur pointierte Schlagzeilen wahrgenommen, und Politiker/innen ziehen bei ihren Entscheidungen in manchen Fällen keine erkennbaren Konsequenzen aus wissenschaftlichen Ergebnissen oder weichen sogar von expliziten Empfehlungen ab. Ein politischer Nutzen von Evaluationen ergibt sich also keineswegs zwangsläufig, sondern erscheint hochgradig voraussetzungsreich. Vor diesem Hintergrund geht der folgende Beitrag Einflussfaktoren auf die politische Wirksamkeit von Evaluationen nach. Hierzu werden Beispiele aus dem Feld der Hochschulpolitik aus einer primär politikwissenschaftlichen Perspektive auf der Basis des Konzepts politischer Strategie nach Raschke und Tils (2007) untersucht.

1. Einleitung

Eine Evaluation im Sinne dieses Beitrags ist eine an klar formulierten Leitfragen ausgerichtete und transparente Kriterien nutzende systematische Bewertung einer Handlungsstruktur (z.B. einer Einrichtung oder einer Organisation), eines Handlungsinhalts (z.B. einer Maßnahme oder eines Programms), insbesondere in prozessualer Perspektive, oder eines Handlungsergebnisses, und zwar sowohl bezogen auf beabsichtigte Wirkungen als auch auf unintendierte Effekte und ggf. die Effizienz des Mitteleinsatzes (Stockmann 2007, S. 25-27).

Im Rahmen eines derartigen Evaluationsverständnisses können verschiedene, sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungsmethoden in unterschiedlicher Kombination zur Anwendung kommen und unterschiedliche Ziele verfolgt werden (Widmer 2006, S. 88f.). Zentral ist das Ziel, Entscheider/innen Informationen und ggf. Empfehlungen an die Hand zu geben, die es ihnen erleichtern, über die Beendigung, unveränderte Fortführung oder Modifizierung von z.B. Einrichtungen, Maßnahmen und Programmen zu entscheiden und ihre Entscheidungen vor der Öffentlichkeit zu legitimieren (Rossi/Lipsey/Freeman 2004, S. 20-21; Stockmann 2007, S. 35-39). Damit haben Evaluationen einen politikberatenden Impetus (Weiss 2004, S. 157-158).

Jedoch finden nicht alle Evaluationsergebnisse erkennbar Eingang in die politische Gestaltung. Exemplarisch hierzu zeigt Tabelle 1 einen Vergleich von vier Evaluationen im Bereich der Hochschulpolitik, die innerhalb der letzten neun Jahre am HIS-Institut für Hochschulforschung durchgeführt wurden. In allen vier Fällen wurde die Evaluation durch ein Ministerium beauftragt und dann bei HIS von einem kleinen Team aus zwei bis drei Personen durchgeführt, wobei Akteure aus deutschen Hochschulen über Befragungsformate eingebunden wurden. Von den Evaluator/innen bei HIS war eine Person an allen vier Projekten beteiligt und eine weitere an drei Projekten, so dass eine gewisse Standardisierung der Herangehensweise erleichtert wurde.

Bei den Evaluationen A-C waren der Evaluationsgegenstand und die Rahmenbedingungen der Evaluation unmittelbar vergleichbar, die Projektlaufzeit lag jeweils bei sechs Monaten, und entsprechend auch das Evaluationsdesign weitgehend identisch, wobei qualitative leitfadengestützte Interviews ein zentrales Element darstellten. D hatte einen abweichenden Evaluationsgegenstand, und hier war die Projektlaufzeit mit zehn Monaten etwas länger, so dass in die methodische Vorgehensweise zusätzlich quantitative Befragungen integriert werden konnten.

Tabelle 1: Bsp.: Übernahme von Empfehlungen aus Evaluationen im Bereich der Hochschulpolitik

	Zahl ausgesprochener Empfehlungen	Zahl umgesetzter Empfehlungen	Anteil
Evaluation A	18	13-14	72-78%
Evaluation B	22	8-12	36-55%
Evaluation C	21	18	86%
Evaluation D	10	6-9	60-90%

Quelle: Eigene Darstellung

Die Zahl der ausgesprochenen Empfehlungen wurde auf der Basis der veröffentlichten Abschlussberichte ermittelt. Wo zu einem Aspekt mehrere alternative Optionen skizziert wurden, wurden sie jeweils als eine Empfehlung gewertet. Die Umsetzung der Empfehlungen wurde auf der Basis schriftlicher Dokumente zur nachfolgenden Ausgestaltung des Evaluationsgegenstands untersucht. Gaben diese keine abschließende Auskunft, wurden in der Tabelle Spannen notiert: Die niedrige Zahl gibt die erkennbar umgesetzten Empfehlungen an, die höhere Zahl zusätzlich auch die möglichen weiteren Umsetzungen abseits der schriftlichen Dokumentation. Für Evaluation D heißt dies beispielsweise, dass nur eine Empfehlung erkennbar nicht umgesetzt wurde.
Aber wie können Unterschiede in der Übernahme von Empfehlungen erklärt werden? Welche Faktoren beeinflussen die Wirksamkeit von Evaluationen in der Politik?

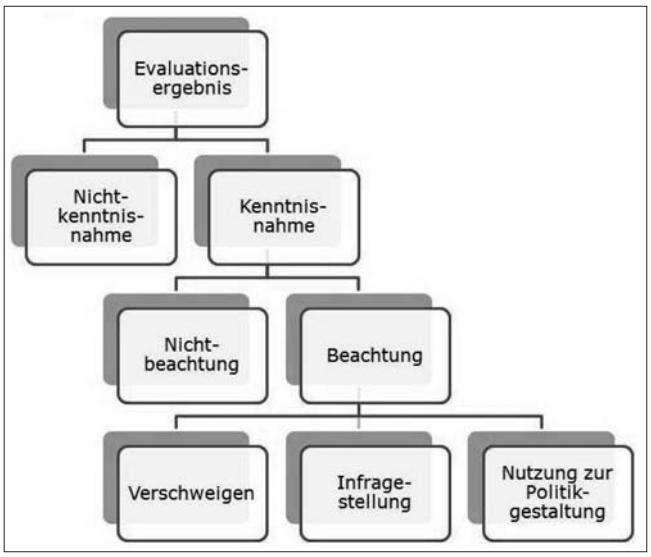
2. Grundlegung der Wirksamkeit innerhalb des Wissenschaftssystems

Als erste Faktoren, die die politische Wirksamkeit von Evaluationen beeinflussen, können die Qualität der Evaluation und damit verbunden die Aussagekraft ihrer Ergebnisse gelten. Denn politische Prozesse und Entscheidungen unterstehen, zumal in demokratischen Systemen, einer großen öffentlichen Aufmerksamkeit, durch die es für politische Akteure zum Nachteil werden kann, wenn sie sich in ihrem Handeln auf dubiose Daten stützen.
Die professionelle Konzipierung und Durchführung von Evaluationen können durch die Berücksichtigung anerkannter Standards erleichtert werden. Bereits in den 1980er Jahren veröffentlichte das amerikanische Joint Committee on Standards for Educational Evaluation erste Standards für den erziehungswissenschaftlichen Bereich, die dann auch in anderen Feldern angewendet wurden und inzwischen in der dritten Auflage vorliegen (Yarbrough et al. 2011). Zentrale Dimensionen sind hier utility, feasability, propriety, accuracy sowie accountability der Evaluation. In Deutschland verabschiedete die DeGEval – Gesellschaft für Evaluation erstmals auf ihrer Mitgliederversammlung 2001 ähnliche Standards, die sich entlang der Dimensionen der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Genauigkeit und Fairness der Evaluation gliedern (DeGEval 2008). Die britische Regierung fordert für Evaluationen die Einhaltung von "independence, inclusivity, transparency and robustness" (HM Treasury 2011, S. 33).
Doch selbst wenn die Evaluation unter Einhaltung solcher Standards durchgeführt wird, verbleiben zwangsläufig Begrenzungen ihrer Aussagekraft. Die erste resultiert aus der Fragestellung, die wie ein Filter wirksam wird: Was sie nicht abdeckt, wird im Regelfall auch nicht untersucht und bleibt folglich ein blinder Fleck der Evaluation. Zweitens können Fragestellungen häufig mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen bearbeitetet werden, die die Aussagekraft der Ergebnisse ebenfalls beeinflussen (Owen 2007, S. 96-99; Morra-Imas/Rist 2009, S. 221-252; Behnke et al. 2006, S. 18-20).
Weitere Einschränkungen ergeben sich unmittelbar aus den verwendeten Daten: Sie sind nicht in jedem Falle in der wünschenswerten Qualität erhältlich, reduzieren zwangsläufig Komplexität und stellen stets nur Momentaufnahmen dar. Selbst bei statistisch signifikanten Ergebnissen verbleiben Unsicherheitsintervalle; und Kausalitätsnachweise zwischen beobachteten Sachverhalten gestalten sich schwierig, zumal oft nicht nur eine Ursache einen Effekt bewirkt, sondern diffuse Bündel von Wechselwirkungen zu konstatieren sind (Berzuini et al. 2012; Rogers 2003, S. 128). Darüber hinaus bedürfen sowohl quantitative als auch qualitative Daten der Gewichtung, Interpretation und Bewertung. Diese Schritte wiederum verlangen eine breite Feldkenntnis, die nur in dem Maße erreicht wird, in dem die Evaluator/innen über Kompetenz und Expertise verfügen und - auch im Sinne einer partizipativen Evaluation - ggf. weitere sachkundige Akteure in die Evaluation einbeziehen (Cousins/Earl 2004; S. 171; Suarez-Balcazar et al. 2003, S. 13). Diese wiederum können verschiedenen wissenschaftlichen Schulen oder politischen Richtungen angehören und selbst bei einem Bemühen um Neutralität ihre Einschätzung auf der Basis unterschiedlicher Relevanzkriterien, ggf. auch unterschiedlicher Wertvorstellungen, formulieren.
Nicht zuletzt kann die Aussagekraft einer Evaluation auch durch ressourcielle Rahmenbedingungen in Form von Zeit und finanziellen Mitteln eingeschränkt werden (Meyer 2007, S. 156).
Um Adressaten die Evaluationsaussagen und ihre Limitierungen verständlich zu machen, ist die Berichterstattung über die Evaluation zentral: Festlegungen zu Fragestellungen, Zielen und Methoden der Evaluation sollten durchgängig transparent dargestellt und hinsichtlich ihrer Begründungen, Vor- und Nachteile sowie ihrer Konsequenzen erläutert werden. Es sollte stets deutlich werden, welche Ausgangsfrage in welcher Form beantwortet werden konnte und welche Unklarheiten und Unsicherheiten geblieben sind. Auch die vorgenommenen Interpretationen und Bewertungen sowie die Anhaltspunkte, auf die sie sich stützen, sind offenzulegen.

3. Bedingungen der Wirksamkeit innerhalb des politischen Systems

Ein Eingang von Evaluationsergebnissen in den politischen Prozess ist nicht zwingend. Vielmehr ist eine Nichtkenntnisnahme ebenso möglich wie eine Nichtbeachtung trotz Kenntnisnahme. Auch eine Beachtung von Evaluationsergebnissen kann grundsätzlich in stark unterschiedlicher Form erfolgen, sei es als Infragestellung der Ergebnisse oder als Übernahme von Daten, Argumenten und Einschätzungen aus der Evaluation in das eigene politische Handeln (vgl. Abbildung 1).
Und allen Formen des Umgangs mit den Evaluationsergebnissen nach ihrer Kenntnisnahme, vom Verschweigen bis hin zur Nutzung der Evaluationsergebnisse in unterschiedlichen Phasen des politischen Prozesses, etwa bei der Zielformulierung, der Maßnahmenentwicklung, ihrer Umsetzung oder ihrer Beurteilung, kann eine bewusste Entscheidung zugrunde liegen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass strategische Politik, die eine besondere Verbindung zu Planung und Steuerung aufweist (Schwickert 2011, S. 68-71), einen

Abbildung 1: Stufenmodell zum Eingang von Evaluationsergebnissen in die Politik



Quelle: Eigene Darstellung

besseren Nährboden für die Wirksamkeit von Evaluationen bildet als die Ad-hoc- oder Routinepolitik.

Eine systematische Konzeption politischer Strategie erfolgte in der Politikwissenschaft 2007 durch Raschke und Tils. Sie definierten Strategien als „erfolgsorientierte Konstrukte, die auf situationsübergreifenden Ziel-Mittel-Umwelt-Kalkulationen beruhen" (Raschke/Tils 2007, S. 127). Ein strategisch denkender Akteur überlege also über die momentane Situation hinaus systematisch und abschätzend, wie er einen erwünschten Zielzustand mithilfe der ihm zur Verfügung stehenden Mittel in Form von Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen innerhalb eines relevanten Umweltkontextes insbesondere aus anderen Akteuren erreichen könne. Als strategische Politik sei dann ein bestimmter Politiktypus zu bezeichnen, der an solchen strategischen Bezügen orientiert sei (ebd., S. 127-131).

Raschke und Tils (2007) identifizierten darüber hinaus drei Zentraldimensionen von politischem "Strategy Making", nämlich die Strategiefähigkeit, die Strategiebildung im engeren Sinne und die strategische Steuerung, denen sie wiederum jeweils spezifische Elemente zuordneten, im Falle der Strategiefähigkeit beispielsweise Führung, Richtung und Strategiekompetenz. In allen drei Dimensionen können Ergebnisse von Evaluationen grundsätzlich wirksam werden:

- Evaluationsergebnisse können die Wissensbasis eines Akteurs verbreitern und so seine Themen- und Problemlösekompetenz erhöhen und seine Strategiefähigkeit verbessern.
- Im Rahmen der Strategiebildung können Evaluationsergebnisse eine strategische Positionierung erfordern oder fördern. Sie können zur Grundlage der Definition von Zielen oder der Entwicklung von Handlungsoptionen gemacht werden, Orientierung über mögliche relevante Umweltfaktoren liefern und so systematisch in Ziel-Mittel-Umweltkalkulationen eingehen.
- In Prozessen der Strategieumsetzung und der strategischen Steuerung können Evaluationsergebnisse Auskunft über die Adäquatheit der Implementation und die bisherigen Steuerungserfolge gemessen an den politischen Zielen geben. Sie können dabei erstens zum Ausgangspunkt für eine Adaption der strategischen Vorgehensweise werden, die darauf abzielt, Implementationsdefizite bzw. -hürden zu überwinden. Zweitens können sie auch Anlass und Hilfestellung für eine Revision und bedarfsweisen Modifizierung der gesamten Strategie bieten.

Der Beitrag von Evaluationsergebnissen zur Strategiefähigkeit kann sich mit oder ohne das Wollen des politischen Akteurs ergeben, indem er die Ergebnisse zur Kenntnis nimmt und fortan um sie weiß. Dieser Beitrag wird nach außen am wenigsten sichtbar, und es ist schwierig zu ermitteln, in welchem Maße er sich nachfolgend auf den politischen Prozess und die Politikergebnisse auswirkt. Festzuhalten ist aber, dass die Wirksamkeit von Evaluationen in dieser Dimension strategischen Handelns umso wahrscheinlicher erscheint, je deutlicher ein politischer Akteur seine Wissensbasis in der jeweiligen Frage als unzureichend empfindet und je eher die wissenschaftlichen Ergebnisse und Empfehlungen ein nachfolgendes politisches Handeln nahe legen, das mit der politischen Grundausrichtung des Akteurs, seinen Wertvorstellungen und Maximen im Einklang ist (Davies et al. 2000, S. 358).

Die Art und das Ausmaß der Nutzung von Evaluationsergebnissen bei der Strategiebildung und der strategischen Steuerung stellt in einem deutlich höheren Maße eine bewusste Entscheidung des politischen Akteurs dar. In diesen Dimensionen strategischen Handelns steigt die Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit der Evaluation an, wenn die politischen Akteure bei sich noch Unklarheiten hinsichtlich der Zielformulierung und der Handlungsoptionen wahrnehmen. Mit Blick auf die Mittel wird für die Wirksamkeit eine entscheidende Rolle spielen, ob die Akteure die Macht haben, die Konsequenzen aus wissenschaftlichen Untersuchungen in politische Programme umzusetzen, und ob die erforderlichen Ressourcen vorhanden sind. Dies betrifft erstens finanzielle Mittel, zweitens Personen, die sich mit der Durch- und Umsetzung konkret befassen, und drittens zeitliche Ressourcen. Zu letzteren gehört beispielsweise die Dauer der Legislaturperiode: Wenn zeitnah erkennbare Erfolge des politischen Handelns zu erwarten sind, ist die Ausrichtung an den entsprechenden wissenschaftlichen Ergebnissen attraktiver als in Fällen, in denen die Erfolge sehr unsicher sind oder allenfalls langfristig sichtbar werden.

Nicht zuletzt können Umweltfaktoren die Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse bei der Strategiebildung maßgeblich beeinflussen. Dazu gehört beispielsweise, wie stark ein politisches Feld von unterschiedlichen handlungsstarken Akteuren, etwa in Form von Korporationen und Verbänden, durchsetzt ist und in welchem Verhältnis sie und ihre inhaltlichen Positionen zueinander stehen (Mayntz 2010, S. 42-43). Jeder zusätzliche Akteur bedeutet zunächst eine zusätzliche Chance, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse wahrgenommen und im politischen Prozess thematisiert werden. Je größer zugleich die Einigkeit zwischen den Akteuren ist bzw. je einflussreicher die Akteure sind, die die Ergebnisse auf-

genommen haben, umso wahrscheinlicher ist es, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse Auswirkungen auf die politische Entscheidungsfindung haben.
Insgesamt ist davon auszugehen, dass bei Entscheidungen über die Nutzung von Evaluationsergebnissen im politischen Raum in unterschiedlicher Gewichtung jeweils sowohl sach- als auch machtpolitische Erwägungen (Rudzio 2011, S. 252; Grunden 2011, S. 263) eine Rolle spielen.

- In der sachpolitischen Dimension geht es um die allgemein verbindliche Lösung gesellschaftlicher Probleme. Hier können evidenzbasierte Evaluationsergebnisse eine Hilfestellung zur Erhöhung der Rationalität der politischen Gestaltung bieten, wenn sie auf ungelöste Schwierigkeiten und sich abzeichnende (Folge-)Probleme hinweisen, Erkenntnisse über Einflussfaktoren und Ursache-Wirkungs-Beziehungen liefern und möglichst gut begründete Handlungsoptionen skizzieren.
- In der machtpolitischen Dimension werden die möglichen Konsequenzen aus Evaluationsergebnissen vor allem in zweierlei Hinsicht reflektiert, nämlich erstens mit Blick auf die Konformität zu politischen Grundüberzeugungen des Akteurs und zweitens im Hinblick auf die aktuelle politische Durchsetzbarkeit.

Können Evaluationsergebnisse den machtpolitischen Zielen eines politischen Akteurs dienlich sein, werden sie bevorzugt kommuniziert und genutzt (Weingart 2006, S. 37-38). Dies ist etwa der Fall, wenn sie der Opposition Argumentationshilfe bieten, um die Regierungspolitik zu kritisieren und eigene politische Projekte anzustoßen, wenn sie Abgeordneten bei Entscheidungen unter Unsicherheit etwas größere Orientierung verschaffen oder wenn sie von der Regierung am Ende der Legislaturperiode als Nachweis wirkungsvoller politischer Tätigkeit und damit zur öffentlichen Legitimation des eigenen Handelns herangezogen werden können.
Stehen die Evaluationsergebnisse hingegen in einem Spannungsverhältnis zu Grundüberzeugungen eines politischen Akteurs, wird er zu einem Balanceakt zwischen dem Eindruck von Unbelehrbarkeit einerseits und dem von Profillosigkeit andererseits gezwungen. Dies stellt ihn insofern vor ein Problem, da sowohl Kompromisslosigkeit als auch Beliebigkeit und ein damit verbundener Verlust an Glaubwürdigkeit bei den nächsten Wahlen zu Stimmenverlusten und einem Entzug an Handlungsmacht führen können. In einer solchen Konstellation ist es eine mögliche Vorgehensweise, dass der politische Akteur ausgesuchte Evaluationsergebnisse herausgreift, die sich am ehesten in seine strategische Kommunikation und die parteipolitische Linie integrieren lassen, und andere unter den Tisch fallen lässt. Eine weitere Option ist ein kommunikatives Framing (Maurer 2010, S. 77-83) der Evaluationsergebnisse, bei dem der Akteur die Informationen in neue Argumentationskontexte integriert und mit eigenen Deutungs- und Bewertungsschemata verbindet.
Der Einfluss einer Evaluation auf die nachfolgende Politikgestaltung ist ebenfalls beschränkt, wenn die Durchsetzungschancen möglicher Konsequenzen aus der Evaluation als gering eingeschätzt werden. Insbesondere Regierungsakteure sind darauf bedacht, ein öffentliches politisches Scheitern zu vermeiden. Der Opposition ist es eher möglich, auch Forderungen mit geringer Durchsetzungswahrscheinlichkeit zu stellen. Hier ist lediglich darauf zu achten, dass sie zur eigenen politischen Grundposition und -richtung passen, plausibel vermittelt werden und somit das Profil unterstützen oder schärfen können.
Insgesamt bietet das Konzept politischer Strategie nach Raschke und Tils damit eine geeignete Hintergrundfolie, vor der sich Faktoren des politischen Systems, die die Wirksamkeit von Evaluationsergebnissen beeinflussen, grundsätzlich systematisieren lassen. Im Folgenden soll nun geprüft werden, inwiefern der Ansatz zur Erklärung der Wirksamkeit in der Praxis beitragen kann.

4. Anwendung auf die Praxisbeispiele

Da die eingangs erwähnten vier Evaluationen aus dem Feld der Hochschulpolitik mit einem vergleichbaren Design von Projektteams mit großen personellen Überschneidungen durchgeführt wurden, werden für die folgende Analyse die Faktoren aus dem Bereich der Planung und Durchführung der Evaluation, die die Wirksamkeit von Ergebnissen potentiell beeinflussen, als konstant angenommen.
Fokussiert wird hingegen auf mögliche Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Evaluationen, die auf der Basis der vorangegangenen Überlegungen dem politischen Strategy Making zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 2).
Die vergleichende Gegenüberstellung der Fallbeispiele zeigt: Je mehr der identifizierten Einflussfaktoren erfüllt waren, umso höher war die Übernahmequote der in der Evaluation ausgesprochenen Empfehlungen. Als besonders hinderlich für die Übernahme zeigten sich bei diesen betrachteten Fällen vor allem ein Widerspruch der Evaluationsergebnisse zu bereits bestehenden Festlegungen des politischen Machtakteurs und Hauptadressaten der Evaluation sowie eine Uneinigkeit der involvierten Akteure im Feld.

5. Fazit und Diskussion

Der Nutzen von Evaluationen für die politische Gestaltung ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Einige dieser Faktoren, wie die Definition präziser Evaluationsfragestellungen, die Gestaltung eines angemessenen Evaluationsdesigns, die Schaffung adäquater ressourcieller Rahmenbedingungen und die Umsetzung der Evaluation auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau, beeinflussen die Aussagekraft und den Geltungsbereich der Ergebnisse und damit die grundsätzliche Nutzbarkeit der Evaluation für die Politik.
Eine zweite Gruppe von Faktoren greift im Anschluss an die Durchführung der Evaluation und betrifft die Nutzung der Ergebnisse innerhalb des politischen Prozesses. Hier konnte auf der Basis der Konzeption politischer Strategie nach Raschke und Tils (2007) sowie darauf aufbauender plausibler Überlegungen zunächst theoretisch-konzeptionell gezeigt werden, dass Evaluationsergebnisse grundsätzlich geeignet sind, auf die Strategiefähigkeit, Strategiebildung und strategische Steuerung

Tabelle 2: Analyse der Wirksamkeit der durchgeführten Evaluationen im Kontext politischer Strategie

Elemente politischen StrategyMakings nach Raschke/Tils 2007		Zugehörige Faktoren, die Wirksamkeit von Evaluationsergebnissen potentiell erhöhen	Evaluation A	Evaluation B	Evaluation C	Evaluation D
Strategiefähigkeit	Strategiekompetenz	wahrgenommenes Wissensdefizit	+	+	+	+
	Richtung	positives oder neutrales Verhältnis zur Grundposition bzw. vorheriger politischer Festlegung	+	-	+	+
Strategiebildung	Ziele	Handlungsbedarf	-	+	+	o
	Mittel	Handlungsmacht	+	+	+	+
		Finanzmittel	+	+	+	+
		Zeithorizont	+	+	+	+
	Umwelt	Einigkeit der Akteure	+	-	+	-
Übernahme von Empfehlungen aus der Evaluation			72%	36%	86%	60%

+ = eher hoch; o = mittel; - = eher gering / Quelle: Eigene Darstellung

politischer Akteure zu wirken, dass das Ausmaß, in dem dies tatsächlich geschieht, aber von sach- und machtrationalen Erwägungen innerhalb des "Strategy Making" abhängig ist. Hier ist beispielsweise eine wichtige Rolle der Grundposition eines politischen Akteurs, seiner Handlungsmittel und der Durchsetzungswahrscheinlichkeiten bestimmter Optionen anzunehmen.

In einem weiteren Schritt wurde die Anwendbarkeit des gefundenen Modells von Faktoren der Wirksamkeit von Evaluationen im Rahmen strategischer Politik anhand von vier Fallbeispielen aus dem Feld der Hochschulpolitik auf Anwendbarkeit überprüft. Dabei zeigte sich, dass tendenziell eine umso höhere Übernahmequote von Evaluationsempfehlungen erreicht worden war, je mehr Wirksamkeitsfaktoren in einem positiven Sinne gegeben waren. Als Hinderungsfaktoren wirkten in den Beispielen eine vorherige politische Festlegung des Regierungsakteurs und eine Uneinigkeit der involvierten Akteure im Feld.

Jedoch kann eine kleine Zahl von Fallbeispielen allenfalls erste Hinweise auf die Tauglichkeit eines Modells geben. Aus wissenschaftlicher Perspektive wäre eine Überprüfung in der Breite wünschenswert, bei der auch die Stärke der einzelnen Faktoren und mögliche Wechselwirkungen zwischen ihnen in den Blick genommen werden könnten. Von praktischem Interesse wäre ferner die Prognosekraft des Modells für die Übernahme von Evaluationsempfehlungen. Und nicht zuletzt bliebe zu untersuchen, inwiefern und beeinflusst durch welche Faktoren Evaluationsergebnisse auch in anderen, nicht primär strategischen Politiktypen wirksam werden können.

Für die evaluative Praxis bieten die Überlegungen zunächst eine Erklärung für die Erfahrung, dass Evaluator/innen auch bei hochwertiger wissenschaftlicher Arbeit die Wirksamkeit einer Evaluation im politischen Kontext letztlich nicht steuern können: „Welche Expertise sie zu welchem Zweck nutzen, bestimmen die Nachfrager, nicht die Anbieter" (Pasternack/Schulze 2011, S. 5). Politische Entscheidungen verbleiben stets innerhalb des politischen Systems.

Bei diesen Entscheidungen können – zumindest zeit- und fallweise – Ideologien gegenüber Evidenzen dominieren. Dies ist nicht zwingend ein Zeichen fehlender Rationalität von Politik, sondern kann das Ergebnis einer strategischen Entscheidung sein, bei der machtrationale Aspekte mehr Gewicht erhalten haben als sachrationale. In einer strategieanalytischen Perspektive sind machtpolitische Überlegungen ein wichtiger Faktor in rationalen Ziel-Mittel-Umweltkalkulationen der Strategiebildung; in einer systemtheoretischen Perspektive verarbeitet das politische System die – primär wissenschaftlichen und damit systemfremden – Evaluationsergebnisse als Perturbationen aus der Umwelt nach systemeigenen Regeln, zu denen die klare Ausrichtung an Zieldimensionen von Machterwerb und Machterhalt gehört (Münch 2004, S. 212-214).

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die über die Durchführung von Evaluationen politikberatend tätig sein wollen, können die Überlegungen zu Wirksamkeitsfaktoren gezielt nutzen, um die Einflusschancen ihrer Arbeit zu erhöhen. Dazu gehört dann nicht nur, dass sie die Fragestellungen ihrer Untersuchungen am politischen Beratungsbedarf orientieren, die Bearbeitung auf dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Forschung methodisch einwandfrei durchführen und ihre Ergebnisse konsequent veröffentlichen. Vielmehr wird eine Erhöhung der potentiellen Wirksamkeit vor allem dann erreicht, wenn es den Forscherinnen und Forschern gelingt, auf die besonderen Rationalitäten von Politik und Verwaltung einzugehen (Pasternack/Schulze 2011, S. 5, 71). Dies verlangt die Berücksichtigung von Informationen über Governancekonstellationen des jeweiligen Politikfelds, über ideologische Prämissen zentraler Akteure und über vorhandenen Ressourcen, um Handlungsoptionen entwickeln und hinsichtlich ihrer Durchsetzungschancen beurteilen zu können (Weiss 1993, S. 94).

Der erfolgreiche politikberatende Wissenschaftler wird dabei zum Strategen auf zweierlei Ebenen: Zum einen beteiligt er sich an strategischen Überlegungen des politischen Systems, um seinen wissenschaftlichen Erkennt-

nissen zu einer breiteren Wirksamkeit zu verhelfen. Zum anderen muss er gerade diese Mitwirkung strategisch reflektieren, um die primäre Ausrichtung seiner Arbeit an wissenschaftlichen Kriterien aufrecht zu erhalten und einen Reputationsverlust innerhalb des Wissenschaftssystems durch den Vorwurf politisch gefärbter Gutachten zu vermeiden.

Literaturverzeichnis

Behnke, J./Baur, N./Behnke, N. (2006): Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Paderborn.

Berzuini, C./Dawid, P./Bernardinelli, L. (2012): Causality. Statistical Perspectives and Applications. Chichester, West Sussex, UK.

Cousins, J. B./Earl, L. M. (2004): Participatory Evaluation in Education: What Do We Know? Where Do We Go? In: dies. (eds.): Participatory Evaluation in Education. Studies in Evaluation Use and Organizational Learning. London: pp. 159-180.

Davies, H./Nutley, S./Smith, P. (2000): Learning from the past, prospects for the future. In: Davies, Nutley and Smith (eds.): What works? Evidence-based policy and practice in public services. Bristol, UK: pp. 351-366.

DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hg.): Standards für Evaluation, 4. unveränderte Auflage. Mainz. Online unter http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074, zuletzt abgerufen am 28.11.12.

Grunden, T. (2011): Das informelle Politikmanagement der Regierungszentrale. Vom Sekretariat der Regierung zum Machtzentrum der Regierungsformation. In: Florack, M./Grunden, T. (Hg.): Regierungszentralen. Organisation, Steuerung, und Politikformulierung zwischen Formalität und Informalität. Wiesbaden: S. 249-284.

HM Treasury (2011): The Magenta Book. Guidance for evaluation. London. Online unter http://www.hm-treasury.gov.uk/d/magenta_book_combined.pdf, zuletzt abgerufen am 28.11.12.

Maurer, M. (2010): Agenda Setting. Baden-Baden.

Mayntz, R. (2010): Governance im modernen Staat. In: Benz, A./Dose, N. (Hg.): Governance - Regieren in komplexen Regelungssystemen. Eine Einführung. 2., aktualisierte und veränderte Auflage. Wiesbaden: S. 37-48.

Meyer, M. (2007): Evaluationsdesigns. In: Stockmann, R. (Hg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6. Münster: S. 143-163.

Morra Imas, L. G./Rist, R. C. (2009): The Road to Results. Designing and Conducting Effective Development Evaluations. Washington D.C.

Münch, R. (2004): Soziologische Theorie. Band 3: Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main.

Owen, J. M. (2007): Program Evaluation. Forms and Approaches. 3rd ed. New York.

Pasternack, P./Schulze, H. (2011): Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR). Halle-Wittenberg: HoF-Arbeitsberichte 7'11. Online unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_7_2011.pdf, zuletzt abgerufen am 29.11.12.

Raschke, J./Tils, R. (2007): Politische Strategie. Eine Grundlegung. Wiesbaden.

Rehfeld, D. (2006): Einführung: Theoretische Grundlagen und Zugangsweisen zum Thema Politikberatung. In: Falk, S./Rehfeld, D./Römmele, A./Thunert, M. (Hg.): Handbuch Politikberatung. Wiesbaden: S. 23-24.

Rogers, E. M. (2003): Diffusion of Innovations. 5th edition. New York.

Rossi, P./Lipsey, M. W./Freeman, H. E. (2004): Evaluation. A Systematic Approach. 7th edition. Thousand Oaks, CA.

Rudzio, W. (2011): Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. 8., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Schwickert, D. (2011): Strategieberatung im Zentrum der Macht. Strategische Planer in deutschen Regierungszentralen. Wiesbaden.

Stockmann, R. (2007): Einführung in die Evaluation. In: Derselbe (Hg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6. Münster: S. 24-70.

Suarez-Balcazar, Y./Orellana-Damacela, L./Portillo, N./Sharma, A./Lanum, M (2003): Implementing an Outcomes Model in the Participatory Evaluation of Community Initiatives. In: Suarez-Balcazar, Y./Harper, G. W. (eds.): Empowerment and Participatory Evaluation of Community Interventions. Multiple Benefits. Binghampton, NY: pp. 5-20.

Weingart, P. (2006): Erst denken, dann handeln? Wissenschaftliche Politikberatung aus der Perspektive der Wissen(schafts)soziologie. In: Falk, S/Rehfeld, D./Römmele, A./Thunert, M. (Hg.): Handbuch Politikberatung. Wiesbaden: S. 35-44.

Weiss, C. H. (1993): Where politics and evaluation research meet. In: American Journal of Evaluation, Vol. 14, No. 1: pp. 93-106.

Weiss, C. H. (2004): Rooting for Evaluation. A Cliff Notes Version of My Work. In: Alkin, M.C. (Hg.): Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences. Thousand Oaks, CA: pp. 153-168.

Widmer, T. (2006): Qualität der Evaluation - Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 3. Auflage. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 1. Münster u.a., S. 85-112.

Yarbrough, D. B./Shulha, L. M./Hopson, R. K./Caruthers, F. A. (2011): The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users. 3rd edition. Thousand Oaks, CA.

■ **Dr. Susanne In der Smitten,** wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin am HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover,
E-Mail: smitten@his.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jetzt im Verlagsprogramm erhältlich:

Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.):
Hochschule gestalten - Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit

ISBN-13: 978-3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

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

Bernhard Minke, Katrin Thumser-Dauth & Anne Töpfer

Wirksamkeit und Wirkungen der Modulevaluation: Eine Metaevaluation zur Verbesserung eines Evaluationsverfahrens

Bernhard Minke

Katrin Thumser-Dauth

Anne Töpfer

Soll etwas verbessert werden, so muss zunächst Klarheit über die Stärken und Schwächen des Gegenstands erlangt werden. Häufig wird diese Klarheit in Form von Evaluationen gewonnen. In Hochschulen gehören Evaluationen im Bereich Studium und Lehre zum Standardinventar, um Verbesserungen herbeizuführen. Vor allem unter dem Begriff der Lehrevaluation findet sich eine Vielzahl von Instrumenten, die mal mehr und mal weniger formal ausgestaltet sind. Ob und wie diese Instrumente aber zu nachweisbaren Verbesserungen in ihrer Lehre führen, ist zumeist unklar. Im Rahmen einer Metaevaluation wurde an der Universität Stuttgart ein Evaluationsinstrument auf seine Wirkungen hin evaluiert. Damit wird die Evaluation selbst zum Gegenstand der Untersuchung und lässt sich in Bezug auf die Erfüllung ihrer eigenen Ziele bewerten.

1. Evaluationsinstrumente mit unbekannter Wirkung

Die ersten Bewertungen von Lehrveranstaltungen durch Studierende lassen sich beinahe 100 Jahre zurückverfolgen. An der Harvard University wurden schon 1925 in einer Studierendenzeitschrift erste Ergebnisse einer solchen Befragung veröffentlicht ("About the Q"). An den meisten deutschen Hochschulen führte man in den vergangenen 15 Jahren standardisierte Fragebögen zur Erhebung von Informationen über die Qualität einzelner Lehrveranstaltungen ein, die mittlerweile zum Teil in Qualitätsmanagementsysteme eingebunden sind und auch als Instrumente der Lehrevaluation betrachtet werden (zu aktuellen Entwicklungen: Pohlenz/Oppermann 2010; zur Entwicklung der Lehrevaluation allgemein: Hage 1996).

Nach einem alltagssprachlichen Verständnis sind Evaluationen Bewertungen, bei denen irgendwer, irgend etwas, irgendwie unter irgendwelchen Gesichtspunkten erhebt und beurteilt (Kromrey 2001). In diesem Sinne sind natürlich auch Lehrveranstaltungsbefragungen Evaluationen: Studierende bewerten auf einem Fragebogen eine Veranstaltung entlang der durch die Fragen vorbestimmten Dimensionen und verwenden für die Bewertung ihre eigenen und subjektiven Bewertungsmaßstäbe. Nach einem engeren Verständnis des Begriffs der Evaluation, wie von der DeGEval in ihren Standards für Evaluation dargelegt (DeGEval, 2008), geht diese jedoch über eine Befragung weit hinaus. In einer Evaluation wird die Wirkung von Strukturen und Prozessen auf die Ergebnisse und Wirksamkeit einer Maßnahme untersucht und bewertet. Diese Bewertung des Evaluationsgegenstandes erfolgt systematisch und unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden. Im Folgenden wird das Erhebungsinstrument der Befragung von Studierenden zur Qualität einzelner Lehrveranstaltungen als „Lehrveranstaltungsbefragung" bezeichnet, um so eine trennscharfe Unterscheidung zum Evaluationsbegriff zu erreichen. Wenn eine Lehrveranstaltung Gegenstand einer Evaluation nach dem engeren Verständnis ist, kann daher auch auf die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbefragungen als Datengrundlage zurückgegriffen werden.

Viele Fragebögen, die heute in Lehrveranstaltungsbefragungen eingesetzt werden, genügen den wissenschaftlichen Kriterien Reliabilität, Validität und Objektivität, und wurden intensiv untersucht (Pohlenz 2008; Rindermann 2003). Eine Frage bleibt aber bislang größtenteils unbeantwortet: Was ändert sich durch diese Befragungen? Es gibt vereinzelt Studien, die sich dieser Thematik annehmen und der Frage nachgehen, welche Wirkung Lehrveranstaltungsbefragungen zeigen und ob sie überhaupt eine Verbesserung der Lehre mit sich bringen (Marsh/Roche 1997; Schmidt 2007).

Unter engen Randbedingungen kann eine Verbesserung in der Lehrleistung einzelner Lehrender eintreten. Vor allem der Modus der Rückmeldung der Ergebnisse an die Studierenden zeigt Einfluss auf die Verbesserung von Lehrveranstaltungen (Böttcher/Grewe 2010). Wenn Lehrende die Ergebnisse der Befragung nur zur Kenntnis nehmen (Feedbackansatz) oder in der Lehrveranstaltung mit den Studierenden besprechen (Diskursansatz) lassen sich keine oder nur geringe positiven Veränderungen der Lehrqualität nachweisen. Positive Effekte ließen sich bislang nur für den Beratungsansatz feststellen, in dem die Ergebnisse der Befragung in einem didaktischen Beratungsgespräch in Lösungen und Verbesserungsoptionen überführt werden (Tinsner/Thumser-Dauth 2010).

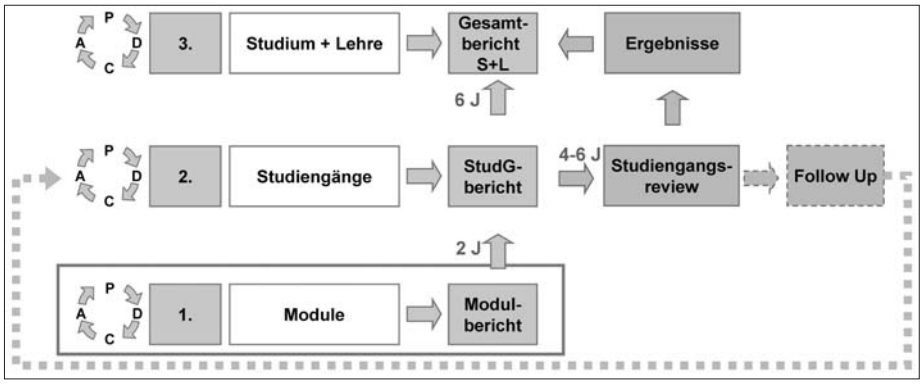
Für die vorliegende Studie wurde ein neu entwickeltes Instrument zur Evaluation von Modulen an der Universität Stuttgart auf seine Wirkung hin untersucht, welches sowohl dem Diskursansatz als auch dem Beratungsansatz folgt.

2. Hintergründe und Charakterisierung der Modulevaluation

2.1 Das Stuttgarter Evaluationsmodell

An der Universität Stuttgart werden schon seit über zehn Jahren regelmäßig Befragungen der Studierenden zur Qualität der Lehrveranstaltungen durchgeführt. Im Rahmen der Entwicklung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems im Bereich Lehre und Studium wurde 2007 begonnen, die klassischen Befragungen in systematische Evaluationen zu integrieren. Das Stuttgarter Evaluationsmodell (SEM, siehe Abbildung 1) beschreibt drei Ebenen, die aufeinander aufbauen. Diese drei Ebenen umfassen Module, Studiengänge und das Gesamtsystem von Studium und Lehre an der Universität Stuttgart. Das SEM ist in einer Evaluationsordnung abgebildet, die die Rechtsgrundlage für die zeitlichen Regelungen und Abläufe bildet und die Verantwortlichkeiten definiert. Auf jeder Ebene liefern verschiedene Befragungen eine Datengrundlage, die um weitere relevante Daten (z.B. Bestehensquoten aus Prüfungen auf der Modulebene oder Studienverlaufsdaten auf der Studiengangsebene) ergänzt und von Vertreter/innen der jeweils beteiligten Statusgruppen im Rahmen einer Evaluation bewertet wird (Thumser-Dauth/Töpfer/Gießelmann 2010).

Abbildung 1: Das Stuttgarter Evaluationsmodell



Die Evaluation der Module findet auf der ersten Ebene statt. Ein Modul ist nicht nur die Summe seiner Lehrveranstaltungen, sondern umfasst darüber hinaus unter anderem Zeiten des Selbststudiums und Prüfungen. Um ein Modul gesamtheitlich evaluieren zu können, erhalten die Modulverantwortlichen im zweijährigen Turnus einen Bericht zu ihren Modulen, der aus vier Teilen besteht: 1. Auszug aus der Modulbeschreibung, vor allem Lernziele, Workload, Turnus und Prüfungen; 2. Ergebnisse aus einer Online-Befragung der Studierenden in dem Modul zu den Lernbedingungen und Lerneffekten[1]; 3. Ergebnisse aus den Lehrveranstaltungsbefragungen der dem Modul zugeordneten Vorlesungen, Übungen, Praktika etc.; 4. Bestehensquoten aus den jeweiligen Modulprüfungen. Mit dieser Datengrundlage nimmt der/die Modulverantwortliche gemeinsam mit Studierenden des Moduls sowie den beteiligten Lehrenden eine Kommentierung des Modulberichts vor. Für die Kommentierung wird ein Leitfaden[2] bereitgestellt, der auf bestimmte Schwerpunkte der Qualität eines Moduls hinweist, zum Beispiel auf die Rahmenbedingungen des Moduls und seiner Lehrveranstaltungen, auf die Lerneffekte und den selbsteingeschätzten Kompetenzerwerb der Studierenden, auf die Angemessenheit des Workloads und der Modulprüfung. Die Datengrundlage im Modulbericht wird anhand des Leitfadens analysiert. Anschließend unterstützt der Leitfaden bei der Identifikation von Veränderungsbedarf und Verbesserungsmöglichkeiten, indem angeregt wird, aufgrund der zuvor erfolgten Analyse einen eigenen Maßstab zur Qualität des Moduls zu erarbeiten. Die Beteiligten des Kommentierungsgespräches (Modulverantwortliche, Lehrende, Studierende) vertreten sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch die Perspektive der Lernenden. Der Leitfaden ist als Beratungsinstrument zu betrachten. In diesem Sinne ist die Modulevaluation im SEM auf der Schnittstelle zwischen Diskursansatz und Beratungsansatz anzusiedeln. Der Diskursansatz wird durch die Partizipation von Studierenden und weiteren Lehrenden vertreten und durch den Leitfaden um Beratungselemente ergänzt. Die Modulevaluation erlangt durch diese Verknüpfung von zwei Ansätzen eine höhere Wirksamkeit.
Die Ergebnisse der Kommentierung werden dokumentiert und in Form eines Modulevaluationsberichtes an die Studiendekane und Studienkommissionen der an dem jeweiligen Modul beteiligten Studiengänge weitergeleitet. Dadurch gewinnen die Evaluationsergebnisse an Transparenz und Verbindlichkeit.

2.2 Die Modulevaluation als Selbstevaluation

Die Modulverantwortlichen haben eine wichtige Rolle. Sie sind in der Regel Professorinnen oder Professoren, die die Lehre in mehreren Modulen verantworten. Die Evaluationsordnung der Universität Stuttgart regelt, dass die Modulverantwortlichen für die Einleitung von Weiterentwicklungsmaßnahmen in Bezug auf die Organisation, die Formulierung der Lernziele, die Definition des Arbeitsaufwands, die Verteilung von Anwesenheits- und Selbststudiumsphasen, die Angemessenheit der Prüfung sowie die Abstimmung des Moduls mit den Studiengängen verantwortlich sind. Die Modulverantwortlichen sind sowohl für den Evaluationsgegenstand selbst (Modul) als auch für die Durchführung der Evaluation und die Bewertung der Qualität eines Moduls verantwortlich. Die Modulevaluation ist damit eine Selbstevaluation. Andere Formen der Evaluation (Inhouse-Evaluation, Fremd-Evaluation oder Peer-Evaluation) weisen nicht diese Art der Übereinstimmung von Verantwortung für den Evaluationsge-

[1] Lernbedingungen und Lerneffekte sind Indikatoren aus der Online-Befragung der Studierenden zum Modul. **Lernbedingungen**: Organisation, Klarheit des Modulaufbaus, Klarheit über die zu erbringenden Leistungen, Kooperation der Lehrenden im Modul, Abstimmung der einzelnen Lehrveranstaltungen. **Lerneffekte**: erworbenen Befähigungen, Themenüberblicke geben zu können, Themen tiefgehend zu verstehen, Problemstellungen zu bearbeiten und Inhalte kritisch zu beurteilen.

[2] Der Leitfaden ist unter http://www.qe.uni-stuttgart.de/downloads/index.html verfügbar.

genstand und Verantwortung für die Durchführung der Evaluation auf[3] (Beywl/Bestvater/Friedrich 2011).
In Handlungsfeldern mit hohem Bedarf an fachlichem Expertenwissen sowie an Organisationswissen können Selbstevaluationen die Akzeptanz steigern. Unter Umständen sind Selbstevaluationen auch die einzige Evaluationsmöglichkeit, vor allem wenn durch externe Evaluation der Evaluationsaufwand über ein vertretbares Maß ansteigt, wie es zum Beispiel der Fall wäre, wenn mehrere hundert oder gar tausend Module regelmäßig evaluiert werden sollen. Um eine Selbstevaluation sinnvoll durchführen zu können, müssen vor allem präzise und messbare Ziele definiert worden sein, deren Überprüfung im Rahmen der Evaluation erfolgt. Unter dieser Annahme lassen sich für einzelne Module Lernziele formulieren, die mit vorher definierten Mitteln erreicht werden sollen. Wie gut dies gelungen ist, wie und an welchen Stellen der Lernprozess besser gestaltet werden kann, sind dann mögliche Ergebnisse einer Evaluation.

2.3 Die Modulevaluation als Programm

Ein Programm zielt darauf ab, unter Annahme bestimmter Wirkungslogiken, eine Veränderung von einem Ausgangszustand in einen Zielzustand zu bewirken. Auch Module sind diesem Verständnis nach Programme: ein Modul kann zum Beispiel über die Wirkungslogiken des Erklärens in einer Vorlesung und des Übens in einem Praktikum bezwecken, dass die Studierenden mit Absolvieren einer Abschlussprüfung bestimmte Kompetenzen nachweisen können. Die Programmziele werden in einer Modulbeschreibung festgelegt, die Art der Lehre und Modi des Unterrichts werden im Voraus festgelegt, ebenso herrscht Klarheit über die Form der Prüfung. Im Rahmen einer Evaluation kann festgestellt werden, inwieweit die Ziele des Moduls erreicht wurden und wie Verbesserungsmöglichkeiten gestaltet werden können. Hierzu können Ergebnisse aus Befragungen oder Bestehensquoten aus dem Prüfungsamt Aufschluss über die Zielerreichung geben.
Nicht nur ein Modul, sondern auch die Modulevaluation kann als Programm betrachtet werden. Ziel der Modulevaluation an der Universität Stuttgart ist die Durchführung einer datenbasierten und partizipativen Selbstevaluation, mit dem Ziel der Ableitung von Veränderungsvorschlägen und deren Umsetzung zur Verbesserung der Lernbedingungen und Lerneffekte. Ähnlich der Evaluation eines Moduls lässt sich auch die Modulevaluation an der Erreichung ihres Programmzieles als Instrument der Qualitätsentwicklung messen. Eine Modulevaluation erreicht ihr Programmziel, wenn durch eine datenbasierte und partizipative Selbstevaluation Veränderungsvorschläge zur Verbesserung der Lernbedingungen und Lerneffekte eines Moduls erkannt und dokumentiert werden und diese auch zu Verbesserungen des Moduls führen. Wenn im Rahmen einer Modulevaluation festgestellt wird, dass ein Modul absolut gesehen gut ist und kein Veränderungsbedarf besteht, so ist dies auch ein gültiges Ergebnis der Evaluation.
Die Evaluation einer Evaluation, also eine Metaevaluation, geht davon aus, dass nicht nur Module oder Lehrveranstaltungen sich einer kritischen Betrachtung zu stellen haben, sondern dass insbesondere für Evaluationen Bewertungsmaßstäbe zu definieren und anschließend Vorschläge für Verbesserungshandeln abzuleiten sind.

3. Untersuchungsdesign für eine Metaevaluation

3.1 Eine Metaevaluation in drei Schritten

Die Modulevaluation im Stuttgarter Evaluationsmodell wird in drei Schritten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft. Erstens wird sie formal an den Standards der DeGEval zur Selbstevaluation gemessen. Zweitens erfolgt eine Studie zum Grad der Umsetzung, die ausgehend von Ansätzen der theoriegeleiteten Programmevaluation eine korrekte Implementation als Vorbedingung für die Wirksamkeit eines Programms betrachtet (Chen 1990). Drittens wird eine Studie der Effekte durchgeführt, in der die Veränderungen der evaluierten Module im Fokus stehen. Hierzu wurden 80 Modulverantwortliche zufällig ausgewählt und zu einem Leitfadeninterview eingeladen. Letztendlich wurden 27 Interviews mit Modulverantwortlichen durchgeführt und 44 Modulevaluationsberichte ausgewertet, die sich repräsentativ über die zehn Fakultäten der Universität Stuttgart verteilten.

3.2 Bewertung der Modulevaluation anhand normativer Vorgaben

Die „Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation" der DeGEval (DeGEval Gesellschaft für Evaluation e.V. 2004) zielen darauf ab, einheitlich hohe Qualitätsmaßstäbe für Evaluationen zu setzen. Die Modulevaluation wird an diesen Maßstäben gemessen, um Verbesserungsmglichkeiten zu erkennen. Eine qualitativ hochwertige Evaluation birgt gegenüber einer schlecht durchgeführten Evaluation viele Vorteile für Evaluatoren, Evaluierte, Beteiligte und Auftraggeber. Sie verringert das Risiko von Missverständnissen und erhöht die Chance auf umsetzbare Evaluationsergebnisse.

3.3 Studie der Umsetzung

Die Modulevaluation im Stuttgarter Evaluationsmodell ist eine Selbstevaluation. Sie kann die ihr zugeschriebene und erwartete Wirkung nur dann entfalten, wenn sie auch entsprechend der Programmregeln durchgeführt wird. Das bedeutet, dass sie zwar auf der inhaltlichen und bewertenden Ebene vollständig in den Händen der Programmbeteiligten (Lehrende und Studierende) liegt, aber eine formale Ebene in Bezug auf die Einhaltung von Verfahrensvorschriften ebenso zu betrachten ist. Bei Selbstevaluationen kann es leicht zu Abweichungen von den vorgegebenen Verfahrensschritten kommen, zum Teil aus Zeitmangel oder Unwillen, zum Teil aber auch, weil das methodische Wissen zur Durchführung einer „guten" Selbstevaluation fehlt (Beywl/Bestvater/Frie-

[3] Andere Definitionen von Selbstevaluation setzen auch die Erhebung von bewertungsrelevanten Daten nach den Standards der für den Gegenstand verantwortlichen Person voraus, was in einem System mit standardisierten Befragungen nicht realisierbar ist. Die Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation der DeGEval weisen auf die fließenden Übergänge der Selbstevaluation zu anderen Formen der Evaluation hin (DeGEval, 2004)

drich 2011; Tinsner/Thumser-Dauth 2010). Die Studie der Umsetzung gibt Aufschluss darüber, ob überhaupt Wirkungen aufgrund der Modulevaluation erwartet werden können. Wird die Modulevaluation nicht entsprechend der Programmregeln durchgeführt, können zwar dennoch Qualitätsverbesserungen eintreten, diese lassen sich dann aber nicht auf die Wirkung des Programms zurückführen, sondern nur auf unbekannte Mechanismen, die kaum für ein gezieltes Qualitätsmanagement einzusetzen sind.

3.4 Studie der Effekte

Die Modulevaluation ist erfolgreich und wirksam, wenn sie zur Formulierung von Veränderungsvorschlägen führt und diese auch in Handlungen umgesetzt werden. In der vorliegenden Studie werden vorrangig strukturelle Veränderungen betrachtet. Lehrveranstaltungen können besser aufeinander abgestimmt werden, der Arbeitsaufwand der Studierenden (Workload) und die vergebenen Leistungspunkte können angepasst werden. Des Weiteren können zum Beispiel Übungs- und Praktikumseinheiten gezielter mit den Vorlesungselementen verknüpft oder Prüfungen konkreter auf die definierten Lernziele des Moduls bezogen werden. Die Qualität eines Moduls hängt neben den Eigenschaften des Programms auch von den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden ab. Die Lehrveranstaltungsbefragung und die Modulevaluation versuchen auf verschiedenen Ebenen zum Austausch mit Studierenden über Lehrhandeln anzuregen und sensibilisieren für Angebote der hochschuldidaktischen Weiterbildung.

4. Ergebnisse

4.1 Bewertung der Selbstevaluation anhand normativer Vorgaben

Die DeGEval hat in ihren Empfehlungen zur Selbstevaluation vier grundlegende Kriterien für eine gute Evaluation definiert: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Diese vier Kriterien werden so auch in den Standards für Evaluation der DeGEval verwendet und sind in ihren 25 Unterpunkten an die besonderen Charakteristika von Selbstevaluationen angepasst worden. Die Modulevaluation wurde nach allen 25 Punkten bewertet. Inwiefern die Modulevaluation im SEM die Standards erfüllt, wird im Folgenden anhand ausgewählter Ergebnisse in Form von Stärken und Schwächen vorgestellt (vgl. Abbildung 2).

Das Kriterium der Nützlichkeit umfasst acht Punkte: N1: Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen; N2: Klärung der Evaluationszwecke; N3: Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators bzw. der Evaluatorin; N4: Auswahl und Umfang der Information; N5: Transparenz von Werten; N6: Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung; N7: Rechtzeitigkeit der Evaluation; N8: Nutzung und Nutzen der Evaluation.

N2: Klärung der Evaluationszwecke (Schwäche)
Die Modulevaluation wurde zunächst im Sommersemester 2010 in einer Pilotphase in zehn dazu bereiten Studiengängen (verteilt über Ingenieur-, Natur-, Geistes- und Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) erprobt. Die intensive Betreuung während der Pilotphase konnte aber für den Standardbetrieb nicht aufrecht erhalten werden, wodurch häufig Unklarheit über die Ziele der Modulevaluation entstand, die vor allem durch mangelndes Bewusstsein für den Evaluationsgegenstand des Moduls im Gegensatz zu einer Lehrveranstaltung zu erklären ist.

N5: Transparenz von Werten (Stärke)
Im Laufe des Kommentierungsverfahrens müssen sich Lehrende und Studierenden gemeinsam auf Grundlagen zur Bewertung einigen. Durch die Dokumentation des Kommentierungsprozesses wird dieser Einigungsprozess auch für Dritte sichtbar und kann für Studiendekan und Studienkommission ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit schaffen.

Das Kriterium der Durchführbarkeit umfasst drei Punkte: D1: Angemessene Verfahren; D2: Diplomatisches Vorgehen; D3: Effizienz von Evaluationen.

D1: Angemessene Verfahren (Schwäche)
Die Bewertung der Modulevaluation nach dem Kriterium der Durchführbarkeit weist auf eine Schwäche hin. Vor allem in den ersten Runden der Modulkommentierungen traten große Schwierigkeiten auf, Studierende für den Kommentierungsprozess zu gewinnen. Außerdem war es sehr schwierig, die benötigten Daten (Modulbeschreibung, Ergebnisse der Modulbefragung, Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbefragung, Bestehensquoten der Prüfungen) in einer entsprechenden Form vollständig darzustellen.

D2: Diplomatisches Vorgehen (Schwäche)
Ein diplomatisches Vorgehen stellte sich besonders bei den Modulen als schwierig heraus, in denen mehrere Professoren und Professorinnen in einem Modul lehren, aber nur eine Person als Modulverantwortliche/r eine besondere Verantwortung für die gemeinsame Lehre wahrnehmen musste.

D3: Effizienz von Evaluationen (Schwäche)
Die Effizienz der Modulevaluation leidet unter dem hohen Dokumentationsaufwand, der durch die Weiterleitung der Modulberichte an die Studiendekane und Studienkommissionen entsteht. Viele Module sind in mehreren Studiengängen in die Curricula eingebunden. Ohne ein Dokumentenmanagementsystem entsteht hier ein hoher Aufwand für die Modulverantwortlichen in den Fakultäten.

Das Kriterium der Fairness umfasst fünf Punkte: F1: Formale Vereinbarungen; F2: Schutz individueller Rechte; F3: Vollständige und faire Überprüfung; F4: Unparteiische Durchführung und Berichterstattung; F5: Offenlegung der Ergebnisse.

Fairness 1: Formale Vereinbarungen (Stärke)
Der Senat der Universität Stuttgart hat in einer Evaluationsordnung die Grundpfeiler für die Verfahren der Modulevaluation beschlossen. Zudem werden die Ergebnisse des Evaluationsprozesses schriftlich dokumentiert

und Studiendekan und Studienkommission zur Verfügung gestellt.

Das Kriterium der Genauigkeit umfasst neun Punkte: G1: Beschreibung des Evaluationsgegenstandes; G2: Kontextanalyse; G3: Beschreibung von Zwecken und Vorgehen; G4: Angabe von Informationsquellen; G5: Valide und reliable Informationen; G6: Systematische Fehlerprüfung; G7: Analyse qualitativer und quantitativer Informationen; G8: Begründete Schlussfolgerungen; G9: Meta-Evaluation.

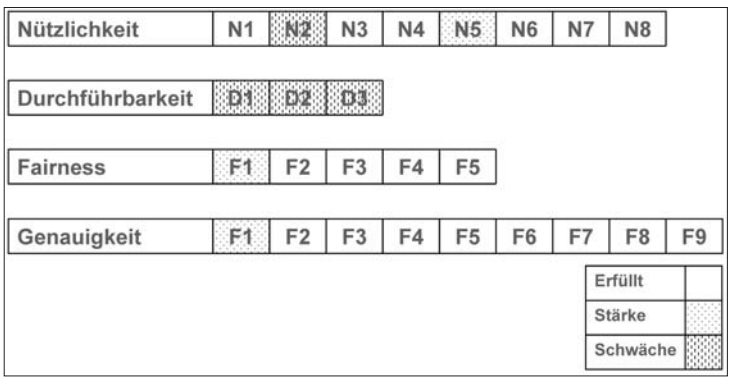
Genauigkeit 2: Kontextanalyse (Stärke)
Kontextualisierung spielt im gesamten SEM eine große Rolle. Befragungsergebnisse werden nie weiterverwendet, ohne vorher eine Kommentierung und Kontextualisierung durch die Beteiligten zu ermöglichen. Durch das diskursive Verfahren der Modulevaluation können Lehrende und Studierende alle relevanten Rahmenbedingungen in den Bewertungsprozess mit einfließen lassen (s. Abbildung 2).
Die Ergebnisse der Bewertung anhand der DeGEval-Standards zur Selbstevaluation fanden im Nachgang dieser Studie sehr schnell Eingang in einen Überarbeitungsprozess der Evaluationsinstrumente auf der ersten Ebene.

4.2 Studie der Umsetzung

Die Studie der Umsetzung erfolgte in Form der o.g. Leitfadeninterviews, die von einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter der Stabsstelle Qualitätsentwicklung der Universität Stuttgart durchgeführt wurden. Etwa die Hälfte der Gespräche konnte vor Ort stattfinden, in den anderen Fällen wurden Telefoninterviews geführt. Die Interviews bestanden aus einem ersten Teil, der sich mit der Umsetzung der Modulevaluation befasste. In offenen Gesprächen wurde der Prozess entlang seiner vorgesehenen Prozessschritte besprochen und auf Prozessbrüche geachtet. Im zweiten Teil des Interviews wurde den Interviewten die Möglichkeit gegeben, den Prozess der Modulevaluation zu bewerten (s. Abbildung 3).
Für die Studie der Umsetzung wurde der Prozess der Modulevaluation in sieben Unterschritte eingeteilt. Die Schritte folgen jeweils aufeinander, es ist aber möglich, einzelne Schritte zu überspringen. Im Laufe der Studie hat sich ein deutliches Muster abgezeichnet, welches einen vorzeitigen Prozessabbruch bei Schritt 3 (Einladung der Modulbeteiligten) zur Folge hat. Unabhängig von der persönlichen Einstellung zum Prozess der Modulevaluation haben fast alle Modulverantwortlichen für fast alle Module die Berichte erhalten und gelesen. Die Interviews wiesen auf deutliche Umsetzungsschwierigkeiten bei den Prozessschritten 3-6 hin (vgl. Abbildung 4). In vielen Fällen war es den Modulverantwortlichen nicht oder nur mit hohem Aufwand möglich, Studierende für die Kommentierung zu gewinnen. Dies lag zum Teil am Desinteresse der Studierenden, zum Teil aber auch an der Schwierigkeit, nach Abschluss eines Moduls überhaupt wieder Kontakt zu diesem Personenkreis herzustellen. Wenn keine Studierenden für die Kommentierung gefunden werden konnten, wurde häufig die Analyse der Daten und das Festlegen von Verbesserungsoptionen ausgelassen. Ebenso wurden unkommentierte Modulberichte in der Regel nicht an die Studiendekane und Studienkommissionen weitergeleitet. Die Einladung der Modulbeteiligten zur Kommentierung kristallisierte sich als besonders kritischer Schritt im Prozess heraus, auch wenn vereinzelt Modulverantwortliche den Prozess ohne studentische Beteiligung weiter eingehalten haben. Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass die Modulverantwortlichen den Leitfaden als Grundlage für die Kommentierung verwendet haben.
Im Rahmen der qualitativen Auswertung der Interviewprotokolle haben sich vor allem drei Thesen verstärkt, die die Einstellung der Modulverantwortlichen symbolisieren:

1. Modulverantwortliche, die dem Prozess kritisch gegenüberstehen, ihn aber dennoch vollständig durchlaufen, sind ebenso in der Lage, nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge zu formulieren, wie diejenigen, die dem Prozess positiv gegenüberstehen. Die Zugehörigkeit zu einer Fachkultur (Ingenieur-, Natur-, Geistes- und Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) weist auf keinen Bias hin.
2. Es herrscht nach wie vor eine latente Kritik an der Modularisierung im Allgemeinen und Unverständnis bezüglich des Unterschiedes zwischen Modul und Lehrveranstaltung.
3. Durch ein strukturiertes Gespräch mit Studierenden und durch die gemeinsame Kommentierung von Befragungsdaten kommt ein transparenter Diskurs in Gang, mit dem sich viele Missverständnisse aus dem Weg räumen lassen.

Abbildung 2: Bewertung der Stärken und Schwächen der Modulevaluation nach den DeGEval-Standards

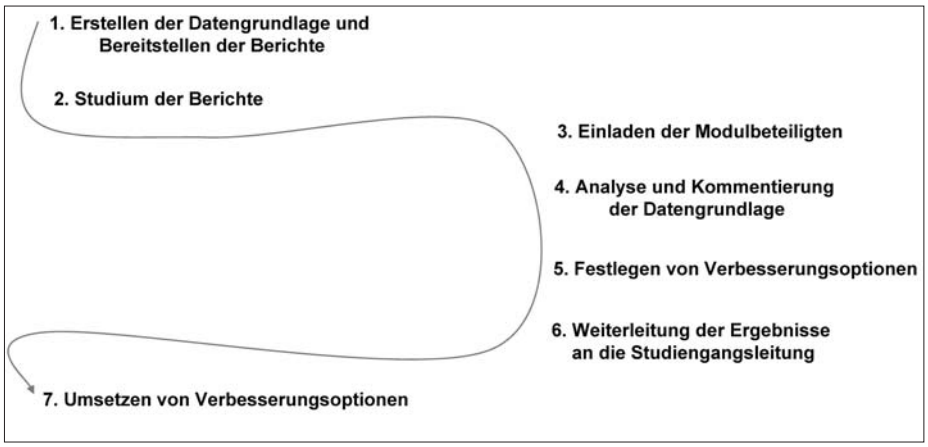


Die Modulevaluationsberichte beziehen sich besonders häufig auf Fragen der Organisation des Moduls (z.B. Leistungspunktevergabe, Semesterwochenstunden, Verortung des Moduls zu einem späteren Zeitpunkt im Studium, eigene Module für unterschiedliche Studiengänge) und auf die Organisation einzelner Lehrveranstaltungen (z.B. Eingangstests, Termininformationen, Koordination einzelner Veranstaltungen und Kooperation der Lehrenden).

4.3 Studie der Effekte

Die unmittelbaren Effekte der Modulevaluation lassen sich anhand der dokumentierten Datenanalysen und Verbesserungsoptionen erkennen. Das Programmziel der Modulevaluation ist zunächst das Ableiten von Veränderungsvorschlägen und deren

Abbildung 3: Prozessschritte der Modulevaluation



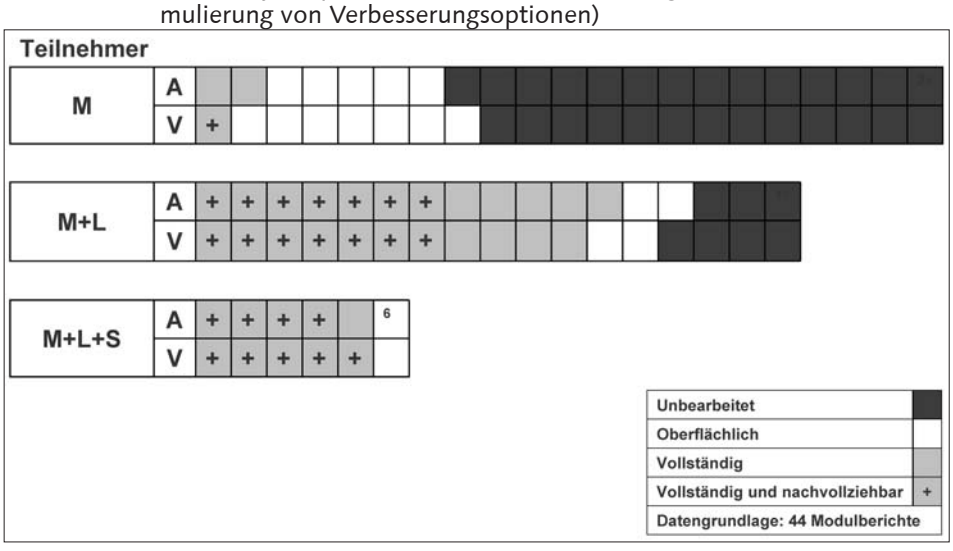
Umsetzung zur Verbesserung der Lernbedingungen und Lerneffekte eines Moduls. Lernbedingungen und Lerneffekte sind mittelbar als quantifizierbare Indikatoren in der Modulbefragung erfassbar (s. Beschreibung des SEM). Darüber hinaus lassen sich aber in den Kommentierungen deutlichere Hinweise auf eine erfolgreiche Modulevaluation finden. Die Kommentierungen werden von den Modulverantwortlichen gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden des Moduls formuliert. Für die Studie der Effekte wurden die Modulverantwortlichen gebeten, Kommentierungen zur Verfügung zu stellen. Insgesamt konnten die Kommentierungen von 44 Modulberichten untersucht werden. Die Auswertung dieser Kommentierungen deckt sich mit den Ergebnissen der Analyse der Leitfadeninterviews: In rund der Hälfte aller Modulevaluationen kam kein Kommentierungsgespräch zustande und nur in jeder sechsten Kommentierung waren auch Studierende beteiligt. Die Kommentierungen sind zwar nicht repräsentativ für die Fakultäten der Universität Stuttgart, bilden aber dennoch einen Querschnitt über die unterschiedlichen Fachkulturen (s. Abbildung 4).

Die Einteilung in vier Kategorien „unbearbeitet", „oberflächlich", „vollständig", „vollständig und nachvollziehbar" wurde von zwei Personen unabhängig vorgenommen. Bei „unbearbeiteten" Berichten wurde in der Regel gar keine Kommentierung unternommen oder nur ein Kommentar bezüglich der ausgebliebenen Kommentierung verfasst. „Oberflächlich" bearbeitete Module zeichnen sich durch allgemein gehaltene Formulierungen aus, die nicht auf die Datengrundlage bezogen sind. Die Wertung „vollständig" erhielten diejenigen Modulberichte, die sowohl eine Analyse als auch Verbesserungsoptionen beinhalteten. „Vollständig und nachvollziehbar" wurde nur vergeben, wenn die Verbesserungsoptionen präzise auf die Ergebnisse der Analyse bezogen wurden und die Analyse einen klaren Bezug zum Kommentierungsgespräch beinhaltete. In den Fällen, in denen unterschiedliche Bewertungen vorlagen, wurden die jeweiligen Kommentierungen ein zweites Mal gemeinsam bewertet. In Abbildung 4 wird dargestellt, wie die einzelnen Kommentierungen hinsichtlich ihrer Qualität der Analyse (A) und der formulierten Verbesserungsoptionen (V) bewertet wurden. In mehreren Fällen wurde ein Modulbericht gemeinsam mit Studierenden vollständig und nachvollziehbar kommentiert, während ein anderer Modulbericht der/desselben Modulverantwortlichen unbearbeitet blieb.

In der Studie der Umsetzung wurde bereits darauf hingewiesen, dass die fehlende Partizipation der Modulbeteiligten am Kommentierungsgespräch häufig einen vorzeitigen Prozessabbruch zur Folge hatte. Auch in der Studie der Effekte ließ sich dieser Bruch nachvollziehen. Modulberichte, die von dem/der Modulverantwortlichen alleine kommentiert wurden, blieben zumeist unbearbeitet. Bereits die Beteiligung eines weiteren Lehrenden konnte die Wahrscheinlichkeit auf einen Bericht, der vollständig und nachvollziehbar bearbeitet wurde, deutlich steigern. Dies weist auf die Wirksamkeit des partizipativen Verfahrens hin. Die Menge der Modulberichte, die gemeinsam mit Studierenden kommentiert wurde, ist zwar gering, aber es bleiben keine Modulberichte unbearbeitet oder nur oberflächlich bearbeitet.

Die Studie der Effekte beschränkt sich aufgrund einer bislang nicht ausreichenden Datengrundlage auf qualitative Analysen. In einem weiteren Schritt soll überprüft werden, ob sich Lernbedingungen als auch Lerneffekte

Abbildung 4: Vollständige und unbearbeitete Kommentierungen nach Teilnehmern am Kommentierungsgespräch (M: Modulverantwortliche, M+L: M und weitere Lehrende, M+L+S: M+L und Studierende; A bezeichnet den Analyseaspekt der Modulkommentierung, V bezeichnet die Formulierung von Verbesserungsoptionen)



erwartungsgemäß nach einer Kommentierung und der Umsetzung der Verbesserungsoptionen positiv verändern. Mit dieser Überprüfung kann auch weitere Klarheit über die Wirksamkeit der Mischform von Diskursansatz und Beratungsansatz gewonnen werden.

5. Zusammenfassung

Die vorliegende Metaevaluation deutet auf die Wirksamkeit der Modulevaluation im Stuttgarter Evaluationsmodell hin. Sie unterstützt den vermuteten Erfolg von Evaluationsinstrumenten, die über reine Diskursmodelle hinausgehen und zeigt, dass Selbstevaluationen, die mit Beratungselementen ausgestattet sind, wirksame Evaluationen liefern können. Selbstevaluationen werden damit den Besonderheiten von Studium und Lehre sehr gut gerecht und können als partizipative Verfahren Transparenz schaffen. Modulevaluationen im SEM, die unter vollständiger Beteiligung der verschiedenen Interessensgruppen durchgeführt wurden, zeigen verständliche Stärken- und Schwächenanalysen der Datengrundlage und nachvollziehbare Formulierungen von Handlungsoptionen. Von den Modulverantwortlichen allein durchgeführte Modulevaluationen verbleiben zumeist in einem frühen Stadium des Evaluationsprozesses und werden nicht erfolgreich beendet. Dadurch erfährt der partizipative Ansatz des SEM im allgemeinen und die Modulevaluation in Form einer Kommentierung Unterstützung.

Die Studie zeigt zudem, dass auch Evaluationen in Hinblick auf ihre Wirksamkeit evaluiert werden können. Sowohl die Gestaltung von Evaluationen anhand normativer Standards, als auch die Überprüfung der Wirksamkeit unter Gesichtspunkten der Programmtheorie bieten sich als mögliche Untersuchungsdesigns an. Die Überprüfung der Umsetzung ist vor allem bei Selbstevaluationen ein bedeutsamer Faktor für die Bewertung von Evaluationen. Befragungen ohne anschließende Verfahren der Selbstevaluation führen in der Regel nicht zu Verbesserungen in der Lehre.

Die Ergebnisse der vorliegenden Metaevaluation wurden im Anschluss an die Studie zur Verbesserung der Modulevaluation im SEM an der Universität Stuttgart genutzt und schärfen das Bewusstsein für einen kritischen Umgang mit Evaluationen.

Literaturverzeichnis

About the Q (2012): http://q.fas.harvard.edu/harvardQ/about.jsp *(Aufgerufen am 20. November 2012)*

Beywl, W./Bestvater, H./Friedrich, V. (2011): Selbstevaluation in der Lehre: Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Waxmann Verlag.

Böttcher, W./Grewe, C. M. (2010): Eine Untersuchung zur Wirksamkeit der studentischen Lehrveranstaltungskritik am Beispiel der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?, Bielefeld. S. 73-82.

Chen, H.-T. (1990): Theory-driven evaluations. Sage.

DeGEval Gesellschaft für Evaluation e.V. (2004): Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation.

DeGEval Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008): Standards für Evaluation.

Hage, N. (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Kromrey, H. (2001): Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In Engel, U. (Hg.), Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre, Frankfurt/M., New York, S. 11-47.

Marsh, H. W./Roche, L. A. (1997): Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. American Psychologist, Jg. 52, H. 11, S. 1187-1197.

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

Pohlenz, P./Opperman, A. (2010): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld.

Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. Zeitschrift für Evaluation, H. 2/2003, S. 233-256.

Schmidt, B. (2007): Angenehm, konstruktiv - und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. Das Hochschulwesen, Jg. 55, H. 6, S. 183-190.

Thumser-Dauth, K./Töpfer, A./Gießelmann, F. (2010): Evaluation von Lehre und Studium auf drei Ebenen – Das Stuttgarter Evaluationsmodell. Qualität in der Wissenschaft, 4. Jg., H. 2, S. 31-36.

Tinsner, K./Thumser-Dauth, K. (2010): Zusammenwirken von Evaluation und Hochschuldidaktik. Chancen für die Verbesserung der Lehrqualität. In Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.), Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?, Bielefeld. S. 193-207.

Evaluationsordnung für Lehre, Studium und Weiterbildung sowie diese unterstützenden Dienstleistungen der Universität Stuttgart (2010). Beschlossen durch den Senat der Universität Stuttgart am 24.02.2010. http://www.uni-stuttgart.de/zv/bekanntmachungen/bekanntm_2_2010.pdf (Aufgerufen am 22.01.2013.)

■ **Bernhard Minke,** M.A., Mitarbeiter der Stabsstelle Qualitätsentwicklung und Leiter des Arbeitsbereiches Evaluation der Universität Stuttgart,
E-Mail: bernhard.minke@qe.uni-stuttgart.de

■ **Dr. Katrin Thumser-Dauth,** Dipl.-Psych., Mitarbeiterin der Stabsstelle Qualitätsentwicklung der Universität Stuttgart. Arbeitsschwerpunkt sind Beratungen bei Studiengangsentwicklungen, E-Mail:
katrin.thumser-dauth@qe.uni-stuttgart.de

■ **Dr. Anne Töpfer,** PD, Dipl.-Phys., Leiterin der Stabsstelle Qualitätsentwicklung der Universität Stuttgart,
E-Mail: anne.toepfer@qe.uni-stuttgart.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre
ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Lukas Bischof & Brankica Assenmacher

Chancengleichheit im Fokus der Qualitätssicherung – Probleme und Möglichkeiten in der Umsetzung eines Akkreditierungskriteriums

Lukas Bischof

Brankica Assenmacher

Die Studierendenschaft deutscher Hochschulen wird immer heterogener. Gleichzeitig wächst die politische und gesellschaftliche Erwartung, dass möglichst viele von ihnen von den Hochschulen erfolgreich zum Abschluss geführt werden sollen. Dies verlangt von Hochschulen, dass sie Diversität aktiv managen. Über den Akkreditierungsrat hat diese Erwartung durch das Kriterium 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit" Eingang ins Akkreditierungswesen gefunden. Hochschulen wie Akkreditierungsagenturen stehen daher in der Pflicht, die Sicherstellung der Chancengleichheit nicht nur von Mitarbeitenden und Studierenden beider Geschlechter, sondern auch solcher mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder mit Erziehungsaufgaben, ausländischer Studierenden sowie solcher mit Migrationshintergrund und/oder aus sogenannten bildungsfernen Schichten zu gewährleisten. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst die Entstehungsgeschichte dieses Qualitätskriteriums. Anschließend werden die derzeitigen Aktivitäten von 60 deutschen Hochschulen, welche im Jahr 2011 ein FIBAA-Akkreditierungsverfahren durchlaufen haben, ausgewertet und dargestellt. Dabei wird zum einen deutlich, dass die Hochschulen Chancengleichheit sehr unterschiedlich definieren und umsetzen. Zum anderen wird dabei klar, dass Hochschulen – auch aufgrund einer habituell sehr engen Auslegung der Datenschutzvorgaben – nicht über adäquate Daten verfügen, um Erfolge in diesem Bereich nachzuvollziehen. Mit CHE-QUEST – einem Analysetool für das Hochschulmanagement – wird auf ein Instrument hingewiesen, welches eine mögliche Lösung für dieses Problem verspricht.

1. Geschichte und Motivation des Kriteriums 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit" des Akkreditierungsrates

Die Bundesrepublik Deutschland ist von ihrem Selbstverständnis her eine eher egalitäre Gesellschaft. Dennoch weist sie, wie internationale Vergleichsstudien in der Folge von PISA gezeigt haben, eine bemerkenswert ausgeprägte soziale Selektivität im Zugang zur höheren Bildung auf (CHE Consult 2012a, S. 122ff.). Trotz dieser beträchtlichen Hürden wird die Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen zunehmend heterogener und es lässt sich derzeit seit langem wieder ein Trend zu erhöhter Bildungsbeteiligung feststellen. Inzwischen sind ca. neun Prozent der Studierenden Bildungsausländer, elf Prozent besitzen einen Migrationshintergrund, 67 Prozent der Studierenden sind während der Vorlesungszeit erwerbstätig, fünf Prozent studieren mit Kind, 15 Prozent der Studierenden entstammen einem Elternhaus, das der Herkunftsgruppe „niedrig"[1] zugeordnet wird (vgl. Deutsches Studentenwerk et al. 2010). Das durchschnittliche Alter der Studierenden lag im WS 2010/11 zwar insgesamt bei 24 Jahren, der Anteil der Studierenden im Alter von 30-38 Jahren betrug jedoch 11,4 Prozent und im Alter von 39 und älter knapp 4 Prozent (vgl. Destatis 2012). Die Hochschulen stehen somit vor der Aufgabe, diese wachsende Diversität der Studierenden in das Gesamtkonzept der Hochschule zu integrieren und mit geeigneten Maßnahmen im Sinne der Studierbarkeit zu berücksichtigen. Sie müssen sich auf unterschiedliche Biographien, Alter, Lebensumstände, Schulerfahrungen, Kenntnisstände, Studienmotivationen, beruflichen Pläne und Lebensentwürfe der Studierenden einstellen. Der Erfolg in dieser Angelegenheit ist dabei auch ein Gebot des demographischen Wandels – allein bis 2030 wird die Bevölkerung in Deutschland im arbeitsfähigen Alter um sechs Millionen abnehmen (Statistisches Bundesamt 2006). Um den eher steigenden Bedarf an akademisch qualifiziertem Personal zu decken, muss bei sinkenden Schüler/innenzahlen folglich ein relativ höherer Anteil der Bevölkerung studieren. Auch durch diese demographische Entwicklung wird die Diversität der Studierendenschaft in Zukunft noch weiter zunehmen.

Die politische Zielvorstellung bezogen auf das Thema Diversität ist die Förderung von Chancengleichheit. Chancengleichheit wird dabei als das Recht auf eine gerechte Verteilung von Zugangs- und Lebenschancen verstanden, wozu insbesondere das Verbot von Diskriminierung z.B. aufgrund des Geschlechtes, des Alters, der Religion oder der sozialen Herkunft gehört (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte; Allgemeines Gleichstellungsgesetz). Dieses war mit Blick auf Geschlechtergerechtigkeit und Studierende in besonderen Lebenslagen bereits im Hochschulrahmengesetz (HRG)

[1] Unter Verwendung von Informationen zur beruflichen Stellung der Eltern und zu ihrem Bildungsniveau werden vier soziale Herkunftsgruppen unterschieden, die mit „hoch", „gehoben", „mittel" und „niedrig" bezeichnet werden.

berücksichtigt (vgl. Hochschulrahmengesetz 1999). Demnach müssten die Hochschulen heute nicht nur ausgereifte Konzepte/Strategien zur Sicherstellung der Chancengleichheit erarbeitet, sondern auch schon ihre Umsetzung erprobt, ausgewertet und nachgebessert haben. Dass dies nur lückenhaft erfüllt worden ist, zeigen die unten stehenden Auswertungen der FIBAA.
Ende 2004 wurde die Geschlechtergerechtigkeit in den Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates aufgenommen und verpflichtete damit die Hochschulen „Evaluationsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der (…) Genderaspekte (…)" – so die Vorgabe – im Antrag auf Re-Akkreditierung darzustellen (Akkreditierungsrat Drs. AR 04/2004). Bereits in 2005 korrigierte sich der Akkreditierungsrat in diesem Punkt und verpflichtete die Agenturen, „die Umsetzung des Konzeptes der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang" zu überprüfen (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 17/2005). In 2006 verabschiedete der Akkreditierungsrat außerdem eine Erklärung, in der er auf die Notwendigkeit hinweist, in allen Instanzen und Institutionen des Akkreditierungssystems in Deutschland Gender Mainstreaming zu praktizieren. Dies habe auch das Bemühen um eine angemessene Repräsentanz beider Geschlechter auf allen Ebenen des Akkreditierungssystems zur Folge (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 05/2006). 2008 kam mit dem Nachteilsausgleich für Studierende mit Behinderung ein weiteres, für Chancengleichheit relevantes Kriterium hinzu (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 86/2007). Wenige Monate später wurde ein Kriterium für Studiengänge mit besonderem Profilanspruch (z.B. berufsbegleitende Studienprogramme) formuliert, welches fordert, dass die adäquate Ausgestaltung (z.B. bzgl. Unterrichtszeiten, realistischer Regelstudienzeiten, Zugang zur erforderlichen Literatur evtl. auch von zu Hause aus etc.) in der Akkreditierung nachzuweisen sind (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 15/2008). Die in 2010 verabschiedete Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch" regelt ausführlich die Berücksichtigung von Besonderheiten der dualen, weiterbildenden, Teilzeit-, Intensiv- und Fernstudiengänge (vgl. Akkreditierungsrat Drs. AR 95/2010). Seit Ende 2009 existiert das Kriterium 2.11 „Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit" in seiner heutigen Form (Akkreditierungsrat Drs. AR 25/2012):
„Auf der Ebene des Studienganges werden die Konzepte der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit und zur Förderung der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslagen wie beispielsweise Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Studierende mit Kindern, ausländische Studierende, Studierende mit Migrationshintergrund und/oder aus sogenannten bildungsfernen Schichten umgesetzt."

Damit hat sich der Akkreditierungsrat schrittweise einem umfassenden Verständnis von Chancengleichheit angenähert. Das Kriterium 2.11 stellt, gemeinsam mit den diesbezüglichen Vorgaben der einzelnen Landeshochschulgesetze (z.B. Mutterschutzfristen, Nachteilsausgleich etc.) die Arbeitsgrundlage für die praktische Tätigkeit der Akkreditierungsagenturen dar. Damit vollzieht der Akkreditierungsrat eine Entwicklung nach, die auch auf transnationaler Ebene zunehmende Bedeutung erhält. So wird spätestens seit dem Leuven-Communiqué (2007) die soziale Dimension des Bologna-Prozesses diskutiert und Wert darauf gelegt, dass Bildung im Sinne des Bologna-Prozesses bedeutet, erstens die soziale Selektivität des Bildungssystems zu beobachten und zweitens Maßnahmen zu ergreifen, die geeignet sind, Hemmnisse beim Zugang zu postsekundärer Bildung abschwächen. Die regelmäßige Überprüfung der Umsetzung von Chancengleichheit im Rahmen von Akkreditierungsverfahren gibt den Agenturen daher einen guten Einblick in den Umgang der Hochschulen mit dem Thema. Aus diesem Grunde werden die hier gemachten Erfahrungen im Folgenden als Grundlage für die Handlungsempfehlungen genommen. Es ist jedoch unbestritten, dass die Umsetzung der Chancengleichheit angesichts einer zunehmenden Diversität nicht nur als eine Vorgabe des „Akkreditierungssystems" zu sehen ist. Sie ist vielmehr ein Bestandteil des hochschulischen Bildungsauftrags geworden.

2. Umgang mit Chancengleichheit an Hochschulen

Die Formulierung des Kriteriums, wie sie der Akkreditierungsrat vorgibt, stellt Agenturen bei der Programmakkreditierung vor Herausforderungen, denn das Kriterium setzt voraus, dass die Hochschulen bereits über ein hochschulübergreifendes Konzept des Diversity Managements verfügen. Die Gutachtergruppe in einer Programmakkreditierung kann jedoch lediglich die Umsetzung eines solchen Konzeptes auf Studiengangsebene prüfen. Gegenstand der Prüfung ist somit weder das Konzept selbst, noch die Effektivität der Maßnahmen, sondern die – idealerweise aus dem Konzept abgeleiteten – Aktionen, die im Rahmen des Studienprogrammes zu einer Chancengleichheit aller Parteien führen sollen. Wird bei einer Programmakkreditierung nun festgestellt, dass kein Konzept auf der Hochschulebene vorhanden ist, stellt dies im Sinne des Kriteriums keinen akkreditierungsrelevanten Mangel dar. Anders als bei einem institutionellen Verfahren kann in einer Programmakkreditierung nicht verlangt werden, dass auf Hochschulebene ein Chancengleichheitskonzept verfasst wird. Hier kann nur im Falle von Mängeln in der Umsetzung der Chancengleichheit auf den Nutzen eines hochschulweiten Konzeptes und dessen konsequenter Umsetzung *empfehlend* hingewiesen werden. Das gleiche Problem besteht hinsichtlich der Frage, ob das Konzept überhaupt sinnvoll ist, ob es der Strategie und dem Profil der Hochschule bzw. der Struktur der Studierendenschaft und des Personals entspricht oder ob es die gewünschten Ergebnisse zeitigt. Auch dies ist gemäß den Vorgaben kein Gegenstand der Überprüfung. Diese Ausgangslage erfordert von den Agenturen eine eigene Interpretation dessen, was sie in einem Verfahren an Informationen verlangen müssen, um sich in der Lage zu sehen, die Chancengleichheit bewerten zu können.
Nun gibt es drei unterschiedliche, aber einander ergänzende Möglichkeiten auf Basis derer die FIBAA die Maßnahmen zur Chancengleichheit evaluiert. Zum einen

stützt sich die Bewertung auf die Darstellung **der Hochschule in der Selbstdokumentation**. Im FIBAA Fragen- und Bewertungskatalog (FBK) zur Erstellung der Selbstdokumentation werden die Hochschulen explizit gebeten – analog zu der obigen Interpretation des Kriteriums – die Umsetzung des Konzeptes der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit und der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslangen in dem betreffenden Studiengang zu beschreiben. Festzuhalten ist jedoch zu diesem Schritt, dass es der Hochschule selbst überlassen ist, welche Daten sie dazu liefert. Zusätzlich verlangt die FIBAA schriftliche **Belege**, dass die Maßnahmen umgesetzt werden. Hierzu geben begleitende Dokumente (z.B. Studien- und Prüfungsordnung), in denen Nachteilsausgleich, Diskriminierungsverbot, Mutterschutzfristen etc. geregelt sind sowie statistische Daten weiteren Aufschluss über den grundsätzlichen Umgang mit dem Kriterium. Schlussendlich geben die **Gespräche vor Ort** der Gutachtergruppe die Gelegenheit, mit den Nachteils- und Gleichstellungsbeauftragten, aber auch mit Lehrenden, dem Verwaltungspersonal und Studierenden zu sprechen und sich einen Eindruck über den Umgang mit dem Thema zu verschaffen.

Abgesehen davon, dass sich Hochschulen in der Selbstdokumentation direkt zum Thema Chancengleichheit äußern sollen, ist die FIBAA in ihren Akkreditierungsverfahren interessiert zu erfahren, ob und welche zusätzlichen Dienstleistungen (z.B. soziale Förderung, Karrierreberatung) sowie fachliche und überfachliche Beratung (z.B. Mentorenprogramme, Tutorien, Unterstützung bei der Studienorganisation) den Studierenden unterstützend angeboten werden. Dies wird im FIBAA-FBK unabhängig von der Frage nach der Chancengleichheit erfragt, alle relevanten Informationen fließen jedoch ebenfalls in die Bewertung des Kriteriums mit ein.

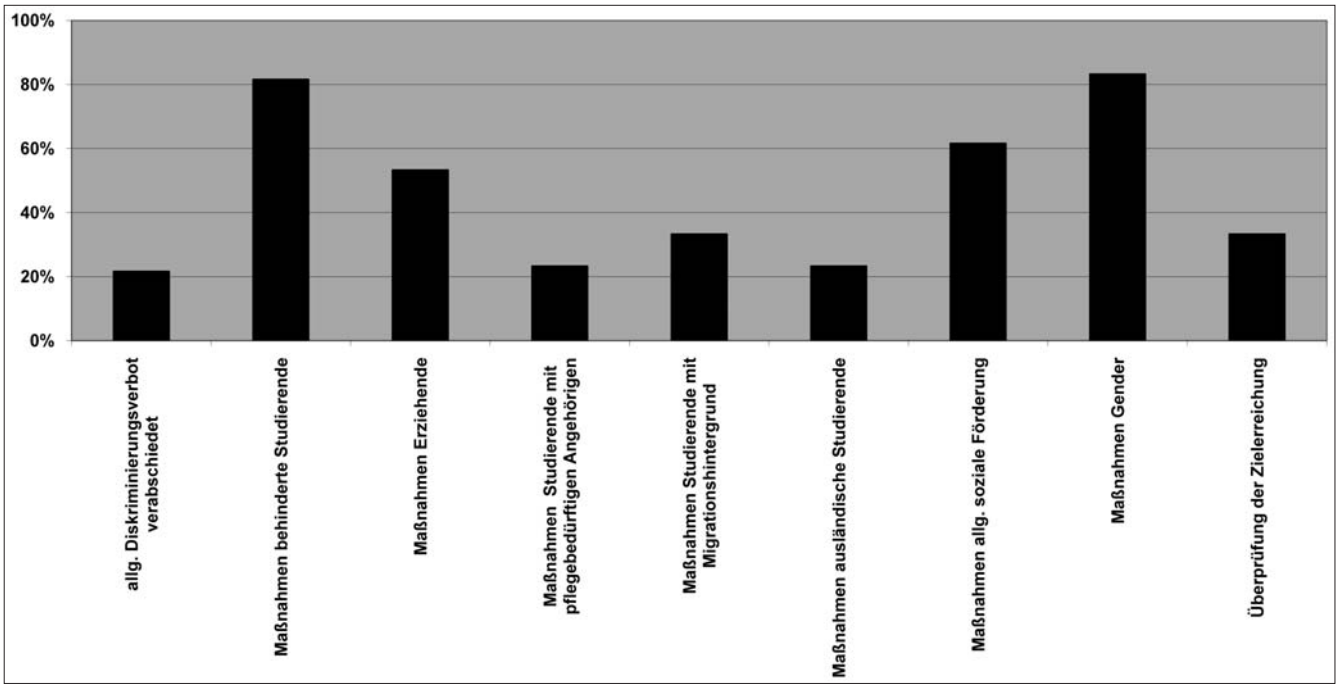
Im Sinne der eingangs dargestellten Problematik hat die FIBAA Consult auf der Basis der ihr aus den Akkreditierungsverfahren 2010/11 vorliegenden Informationen eine Analyse von 60 akkreditierten Studiengängen an 60 verschiedenen deutschen Hochschulen vorgenommen (50 Fachhochschulen und 10 Universitäten). Die Zielsetzung der Analyse war festzustellen, welche Maßnahmen zur Umsetzung von Chancengleichheit die Hochschulen ergreifen und wie sie den Erfolg ihrer Maßnahmen sicherstellen.

Folgende Kriterien wurden bei der Auswertung berücksichtigt:

1. Hat die Hochschule ein **allgemeines Diskriminierungsverbot** verabschiedet und veröffentlicht? Dabei wurden auch die in Verordnungen und Beschlüssen integrierten Diskriminierungsverbote berücksichtigt.
2. Trägt die Hochschule dafür Sorge, dass **behinderte Studierende** in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können? Dazu gehören z.B. **Nachteilsausgleiche** im Rahmen der Zulassung zum Studium, des Prüfungswesens sowie der räumlichen Ausstattung.
3. Werden die besonderen Bedürfnisse von Schwangeren und Studierenden mit Kindern (**Erziehende**) berücksichtigt, wie z.B. Elternzeit, Mutterschutzfristen, Kinderbetreuung innerhalb der Hochschule?
4. Werden die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit **pflegebedürftigen Familienangehörigen** berücksichtigt, wie z.B. eingeschränkte Anwesenheit?
5. Werden die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit **Migrationshintergrund** und/oder aus so genannten **bildungsfernen Schichten** berücksichtigt? Die Erfahrungen der Hochschulen mit hohem Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund und/oder aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsniveau haben gezeigt, dass diese häufig zusätzliche Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben sowie etwas intensivere fachliche und überfachliche Betreuung benötigen. Derartige und ähnliche Maßnahmen spielten in der Auswertung dieses Kriteriums eine Rolle.
6. Werden die besonderen Bedürfnisse von **ausländischen Studierenden** berücksichtigt? Das Kriterium wurde als positiv gewertet, wenn die Unterstützung für ausländische Studierende von organisatorischer Hilfestellung über sprachliche Angebote bis zu diversen Integrationsmaßnahmen reichte.
7. Wirkt die Hochschule an der **sozialen Förderung** der Studierenden mit? Die soziale Förderung zielt auf eine Verbesserung der sozialen Chancengleichheit ab, und zwar durch Gewährung von Entfaltungshilfen bei sehr unterschiedlichen Bedarfslagen. Daher wurden bei diesem Kriterium beispielsweise finanzielle Fördermöglichkeiten, soziale, psychologische, fachliche und überfachliche Beratung etc. berücksichtigt.
8. Fördert die Hochschule die tatsächliche Durchsetzung der **Gleichberechtigung von Frauen und Männern** und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin? Dieses Kriterium bezieht sich nicht nur auf die Studierendenschaft einer Hochschule sondern auch auf das Lehr- und Verwaltungspersonal. Hierbei spielten folgende Maßnahmen in der Auswertung eine positive Rolle: Einbeziehung von Gleichstellungsaspekten im Sinne des Gender Mainstreaming (Sensibilisierung aller Personengruppen), institutionelle und strukturelle Verankerung der Gleichstellungsarbeit, Steigerung des Frauenanteils an Professuren, Steigerung des Studentinnen- bzw. Studentenanteils in geschlechtlich einseitig dominierten Studiengängen durch gezielte Anwerbung, Gestaltung einer familiengerechten Hochschule zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Familie und Studium etc.
9. Findet eine **Bewertung** der **Erfüllung der Chancengleichheitsziele** der Hochschule statt? Hierbei wurde geprüft, ob die Hochschule im Rahmen ihrer internen Qualitätssicherung die entsprechende Kennzahlen zur Überprüfung und wenn nötig zur Änderung ihrer Konzeption und/oder Maßnahmen heranzieht.

Hinsichtlich der erhobenen Kriterien zeigt sich, dass in erster Linie Struktur- und Prozessmerkmale (Vorhandensein von Dokumenten und Maßnahmen) und kaum Ergebnisqualitätsmerkmale erhoben werden konnten. Auf diese Problematik wird im Folgenden noch eingegangen. Besonders auffällig bei der Auswertung der Daten war, dass die hochschulinternen Wahrnehmungen bzw. das hochschuleigene Verständnis dafür, welche Personen nun zu denen zählen, die durch spezielle Konzepte ge-

Abbildung 1: Umsetzung der einzelnen Kriterien an allen betrachteten Hochschulen

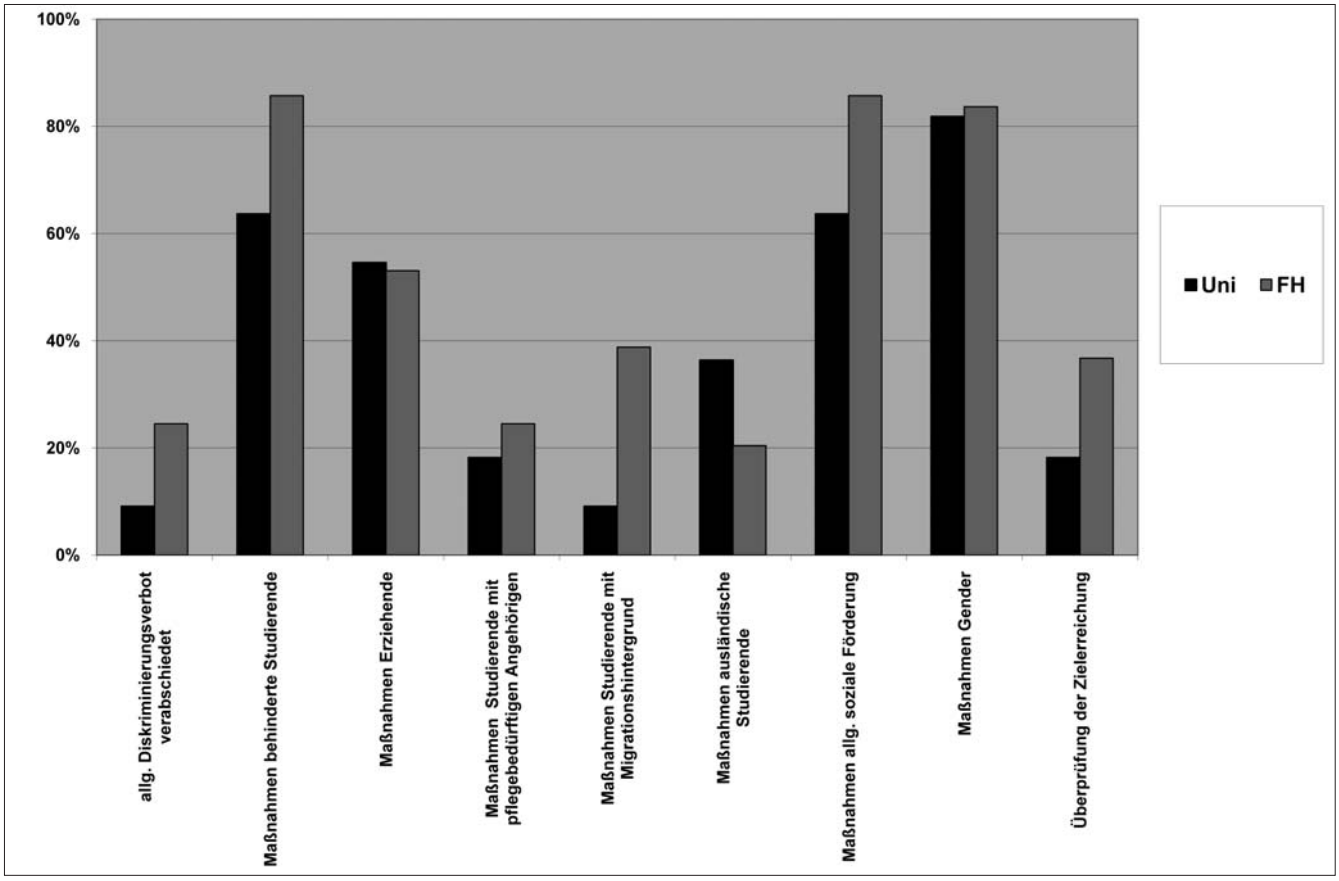


fördert und/oder geschützt werden sollen, weit auseinander gehen. Eine einheitliche Meinung darüber gab es nur im Bezug auf Personen mit körperlichen Einschränkungen, Frauen, Schwangeren und Erziehenden. Diese Personengruppen wurden als solche wahrgenommen, die besondere Bedürfnisse haben und denen man konzeptionell entgegenkommen muss. Dies überrascht insofern nicht, da diese Personengruppen auch durch Hochschulgesetze gefördert werden und führt dazu, dass Regelungen zu Nachteilsaugleich und Geschlechtergerechtigkeit sowie zur Inanspruchnahme der gesetzlichen Mutterschutzfristen und der Fristen der Elternzeit an über 80% der betrachteten Hochschulen in den Hochschul-, oder Studien- und Prüfungsordnungen verankert sind. Spätestens mit der erfolgreichen Akkreditierung sind es 100%, da diese Kriterien die Verleihung des Akkreditierungsratssiegels bedingen. Ein übergreifendes, von der Hochschule verabschiedetes Diskriminierungsverbot, z.B. aufgrund des Geschlechtes, des Alters, der Religion oder der sozialen Herkunft, gab es dagegen nur in 22% aller Fälle.

Dagegen wurde die Berücksichtigung von besonderen Bedürfnissen ausländischer Studierender und pflegebedürftiger Familienangehörigen an nur 14 von 60 Hochschulen (23%) im Rahmen von Chancengleichheit thematisiert. Im Zusammenhang mit den Darstellungen zur Internationalität ihres Studienganges wurde jedoch deutlich, dass in den meisten Fällen sehr umfangreiche Unterstützung für ausländische Studierende geleistet wird. Diese Maßnahmen werden nur nicht immer dem Konzept der Chancengleichheit zugeordnet. Ganz anders ist der Fall mit Studierenden mit Migrationshintergrund und/oder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau. Lediglich 33% der Hochschulen berücksichtigen diese Studierenden mit gezielten Förderangeboten, wie z.B. mit zusätzlichen Kursen und Mentorenprogrammen.

Immerhin 62% der Hochschulen wirken an der sozialen Förderung der Studierenden mit. Das Spektrum dieser Fördermaßnahmen ist, über alle Hochschulen hinweg betrachtet, sehr breit gefächert. Ihr Umfang ist von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich. Hochschulen, die als „stark kundenorientiert" erschienen, haben ein sehr umfangreiches Angebot an zusätzlichen Dienstleistungen. Diese beginnen mit einem Beratungsgespräch bereits in der Bewerbungsphase, in dem die Studienmotivation, die beruflichen Pläne, Lebensumstände, Kenntnisstand sowie die Biographien der Bewerber/der Bewerberinnen und der angestrebte Studiengang aufeinander abgestimmt werden. Im Studium setzt sich die Fürsorge für Studierende fort durch Mentorenprogramme zwecks fachlicher Beratung, Beratung zur Studienorganisation, um z.B. passende Lösungen terminlicher Art zu finden, die mit den Lebensumständen der Studierenden korrespondieren, sowie sonstiger überfachlicher Beratung (z.B. zu Finanzierungsmodalitäten). Zudem werden Personen frei gestellt, die als Seelsorger/Seelsorgerinnen fungieren. Ein Seelsorger/eine Seelsorgerin bietet Orientierungs- und Entscheidungshilfen und vermittelt weiter an Behörden oder andere Beratungseinrichtungen. Auch professionelle psychologische Beratung wird zum Teil angeboten, z.B. zur Bewältigung von Prüfungsangst und Stress/Überforderung sowie Mobbing im Praktikum. Anzumerken ist, dass all diese Angebote allen Studierenden zur Verfügung stehen. Die Hochschulen zielen dabei nicht auf bestimmte Personengruppen ab. Damit sprechen sie zwar auch die meisten betroffenen Personengruppen an und leisten einen Beitrag für die Chancengleichheit. Auf diese Wiese kann jedoch nicht nachvollzogen werden, ob, und wenn ja, welche Angebote für die Zielgruppe besonders relevant waren und zum Erfolg führten, da solche Daten nicht erhoben werden und sich Evaluationen wenn vorhanden meist auf Zufriedenheitsbewertungen beschränken.

Abbildung 2: Umsetzung der einzelnen Kriterien nach Hochschulart



Es mag durchaus sein, dass manche Hochschulen in ihren Chancengleichheitskonzepten bestimmte Personengruppen absichtlich nicht berücksichtigen, weil sie glauben, diese mit ihren Studienrichtungen und -bedingungen gar nicht anzusprechen. Ob die Hochschulen hierfür eine verlässliche Datenbasis haben, ist fraglich. Auf welcher Entscheidungsbasis die Chancengleichheitskonzepte erstellt werden ist kaum nachvollziehbar. Laut Auswertung des letzten Kriteriums – inwiefern die gesetzten Ziele auch erfüllt wurden – findet an nur 33% der Hochschulen eine Evaluation der durchgeführten Maßnahmen statt. Wo dies geschieht, basiert diese zum einen auf statistischen Daten und zum anderen auf der Berichterstattung von Beauftragten (Nachteils- oder Gleichstellungsbeauftragten) an relevante Hochschulgremien. Wie ihre Wirksamkeit hochschulintern evaluiert und die Maßnahmen weiterentwickelt werden ist folglich unklar. Die Akkreditierungsdokumentation der restlichen 67% der Hochschulen enthält weder konkrete Informationen noch Hinweise darauf, dass sie dazu relevante Daten erfassen. Dieses Problem beginnt bereits damit, dass Hochschulen in der Regel nicht wissen, welche sozialen Gruppen an ihrer Hochschule wie stark vertreten sind, denn sie erheben diese demographischen Punkte (noch) nicht bei der Einschreibung. Dabei müssten Informationen zur Zusammensetzung der Studierendenschaft (und jener der Mitarbeiter/der Mitarbeiterinnen) an sich Ausgangspunkt für jegliche Konzepte im Bereich Chancengleichheit sein.

Daten zu diesem Feld werden zumindest zum jetzigen Zeitpunkt entweder nicht erhoben oder beziehen sich nur auf Teilaspekte. Besonders markant sind die Folgen für die quantitativ wie innenpolitisch so wichtige Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund. Da Deutschland sich vor 1998 nicht als Einwanderungsland verstand, wird von den Hochschulen bei der Einschreibung lediglich das Merkmal ‚Nationalität' erfasst. Dies ist aber in Bezug auf den Migrationshintergrund unzureichend, seit ein immer größerer Teil der Migrant/innen in der ‚zweiten Generation' die deutsche Staatsbürgerschaft inne hat. In offiziellen Statistiken wiederum können nur die so genannten ‚Bildungsinländer/innen' betrachtet werden, womit nur eine Teilgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund erfasst wird. So kommt es, dass die Hochschulen nicht in der Lage sind, die Entwicklung bestimmter Kohorten nachzuverfolgen – 20% der Studierenden mit Migrationshintergrund im ersten Semester sollten sich, unabhängig von einer perfekten Realisierung der Chancengleichheit, auch in 20% Absolventen mit Migrationshintergrund widerspiegeln. Ob die Maßnahmen einer Hochschule in Bezug auf Chancengleichheit auf dieses Ziel hin wirksam sind, kann derzeit nicht nachvollzogen werden.

Ob die (ehrenvollen) Absichten der Hochschulen und deren teilweise beträchtlicher Ressourceneinsatz im Sinne des Studienerfolgs Früchte tragen, kann derzeit nicht genau festgestellt werden. Letztlich muss sich aber jede Anstrengung der Hochschulen an ihrem Ergebnis messen lassen. Daher wird im Folgenden der Frage

nachgegangen: Wie kann sich die Umsetzung der Chancengleichheit messbar machen lassen, so dass Hochschulen die Erfolge ihrer Bemühungen empirisch valide nachvollziehen können und so in der Lage sind, gezielter und ressourcenschonender auf die Bedürfnisse ihrer heterogenen Studierendenschaft eingehen zu können? Oder anders gefragt: Wie können die Effekte von Studium und Lehre so gemessen werden, dass Ungleichbehandlungen von Gruppen von Studierenden transparent werden?

3. Neue Ansätze bei der Messung von Effekten des Studiums

Ohne die entsprechenden Daten befinden sich Hochschulen sozusagen „im Blindflug" und können weder ihre spezifischen Herausforderungen analysieren, noch messbare Ziele benennen. Wenn wir die Chancengleichheit und Diversität an Hochschulen stärker fördern wollen, dann ist von zentraler Bedeutung, dass Hochschulen über die entsprechenden Daten verfügen. Gerade die hochschulinternen Steuerungssysteme, wie etwa die Mittelverteilung, sind nur dann funktionsfähig, wenn sie auf relevante Daten zurückgreifen können. Ein Instrument, welches eine solide Datenbasis zur quantitativen Erfassung studienrelevanter Diversitätsmerkmale zur Verfügung stellen kann, ist das 2009-2012 von CHE-Consult in Kooperation mit acht Partnerhochschulen im Projekt „Vielfalt als Chance" entwickelte CHE-QUEST (CHE Consult 2012b). QUEST ist als anonyme Befragung der Studierenden einer Hochschule angelegt. Das Instrument wurde mit einer Stichprobe von ca. 1.000 Studierenden psychometrisch validiert (vgl. Leichsenring, Sippel und Hachmeister 2011) und es steht ein Datensatz von derzeit ca. 25.000 Fällen für vergleichende Auswertungen zur Verfügung. CHE-QUEST spiegelt auf verschiedenen Ebenen die individuelle student experience, also die Wahrnehmung der Situation im Studium wieder: Die Daten reichen von den persönlichen Merkmalen der Studierenden über deren Wahrnehmung der hochschulischen Angebote bis hin zu ihrer Einstellung in Bezug auf bestimmte Aspekte eine Studiums. Dabei wird ein in Deutschland methodisch völlig neuer Ansatz verfolgt: Die Befragung kombiniert die Erhebung zentraler soziographischer Merkmale studienrelevanter Diversität (wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund) mit psychometrischen Faktoren, welche den Grad der Adaption der Studierenden an die Anforderungen und Bedingungen eines Studiums beschreiben und somit für den Studienerfolg vorhersagekräftig sind. In der Verknüpfung dieser Dimensionen können Aspekte studienrelevanter Diversität beschrieben werden: Welche Merkmale der Studierenden, welche Merkmale der Hochschule fördern die Adaption? Wo passen die Angebote und Erwartungen der Hochschule und das, was die Studierenden ins Studium mitbringen, noch zusammen, und wo nicht mehr? Und nicht zuletzt – Welche Effekte haben die Aktivitäten der Hochschulen auf die unterschiedlichen Gruppen von Studierenden? Genau diese Frage stellt sich im Hochschulbereich an vielen Stellen. Die aus CHE-QUEST gewonnenen Daten eröffnen Hochschulen somit gänzlich neue Dimensionen des Erfolgsmonitorings und zwar von Maßnahmen im Bereich Diversity Management („wie gut ist die Passung der Hochschule und einer speziellen Gruppe von Einwanderern?"), aber auch allgemeineren Fragen der Qualitätssicherung und des Studienerfolgs: CHE QUEST befriedigt damit ein Erkenntnisinteresse, welches aus den derzeit erhobenen Daten der Hochschulstatistik, dem Campus Management, aus Lehrevaluationen oder aus dem CHE-Ranking noch nicht geleistet werden kann. Mehrere Hochschulen haben sich bereits entschlossen, CHE QUEST als regelmäßigen Bestandteil ihres Qualitätsmanagement- und Monitoringsystems einzusetzen und werden so zukünftig in der Lage sein, ihren Erfolg im Umgang mit Diversität und in der Verbesserung von Chancengleichheit nachzuverfolgen und in Akkreditierungsverfahren darzustellen. Im November 2012 hat die EU Kommission sich entschieden, die Effekte des ERASMUS-Programms mit Hilfe einer Methode zu untersuchen, die auf dem QUEST-Ansatz beruht.

4. Fazit

Gleichgültig, in welchem Umfang, mit welcher Motivation und mit welchen Instrumentarien eine Hochschule Chancengleichheit fördert – ohne relevante Daten ist ein zielgerichteter Umgang mit Chancengleichheit nicht möglich. Dass hierbei Entwicklungspotenzial an den Hochschulen besteht, hat uns die FIBAA Consult-Analyse gezeigt – zur Analyse des Themas Chancengleichheit können aufgrund fehlender Daten derzeit einzig Input- und Prozessmerkmale berücksichtigt werden, was eindeutig noch unbefriedigend ist. Ohne eine valide Datenbasis ist ein ganzheitlicher Umgang einer Hochschule mit dem Thema Diversität nicht möglich. Dies würde zwar auch in manchen Akkreditierungsverfahren Vorteile bringen, um beispielsweise die Studierbarkeit zu erhöhen und die Abbrecherquoten besser nachvollziehen zu lassen bzw. zu reduzieren. Der größte Vorteil ist jedoch die Befähigung einer Hochschule, proaktiv auf die eingangs beschriebene zunehmende Diversität der Studierendenschaft einzugehen Um dieser Herausforderung und gesellschaftlichen Notwendigkeit adäquat begegnen zu können, müssen sich Hochschulen in die Lage versetzen, die Wirksamkeit ihrer Bemühungen im Feld Diversität und Chancengleichheit für sich und andere nachvollziehbar zu machen. Hierzu benötigen wir neue Ansätze wie den CHE QUEST-Ansatz, weil nur so Unterschiede bei den Studierenden in Bezug auf die Effekte des Studiums – letztendlich also in Bezug auf den Studienerfolg – transparent gemacht werden können.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (Drs. AR 04/2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen.

Akkreditierungsrat (Drs. AR 17/2005): Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen. Online verfügbar unter http://www.gew-huf-kassel.de/docs/Lehre/AR/Stiftung_Akkreditierung_AR_17_2005_Kriterien_f_d_Akkreditierung_von_Akkreditierungsagenturen.pdf, zuletzt geprüft am 21.09.2012.

Akkreditierungsrat (Drs. AR 05/2006): Gender Mainstreaming in der Akkreditierung. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/b_Gender_Mainstreaming.pdf, zuletzt geprüft am 21.09.2012.

Akkreditierungsrat (Drs. AR 86/2007): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen.

Akkreditierungsrat (Drs. AR 15/2008): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Online verfügbar unter http://www2.fzs.de/uploads/kriterien_studiengaenge.pdf (zuletzt geprüft am 21.09.2012).

Akkreditierungsrat (Drs. AR 95/2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch". Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/AGProfil_Handreichung.pdf (zuletzt geprüft am 21.09.2012).

Akkreditierungsrat (Drs. AR 25/2012): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (zuletzt geprüft am 21.09.2012).

CHE Consult (2012a): Diversity Report. Der Gesamtbericht. Unter Mitarbeit von Berthold, C./Brandenburg, U./Güttner, A./Kreft, A.-K./Leichsenring, H./Morzick, B., Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf (zuletzt geprüft am 24.09.2012).

CHE Consult (2012b): Quest – ein Analysetool für das Hochschulmanagement. Studienrelevante Diversität: Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.che.de/downloads/Consult_Briefing_1_2___QUEST_Studierendentypen.pdf (zuletzt geprüft am 24.09.2012).

Destatis (2012): Studierende an Hochschulen – Vorbericht – WS 2011/2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410128004.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt geprüft am 21.09.2012).

Deutsches Studentenwerk/Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2009.pdf (zuletzt geprüft am 21.09.2012).

Leichsenring, H./Sippel, S./Hachmeister, C.-D. (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens. Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf (zuletzt geprüft am 24.09.2012).

Statistisches Bundesamt (2006): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung – Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden.

■ **Lukas Bischof,** Dipl. Psych., Projektleiter CHE Consult im Bereich Qualitätsmanagement, Akkreditierung, Student Services und Evaluationsprojekte, E-Mail: lukas.bischof@che-consult.de

■ **Brankica Assenmacher,** M.A., Leiterin der Bereiche Gutachterwesen und FIBAA Consult, Internationale Qualitätssicherungsagentur FIBAA, E-Mail: assenmacher@fibaa.org

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Werner Kretschmar/Ernst Plietz
Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll.
Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen.
Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden.
Die Autoren sind erfahrene Hochschulpädagogen, die sich über lange Jahre intensiv mit Lehre und Lernen und insbesondere mit Vorlesungen auseinander gesetzt und viele Generationen von Lehrenden ausgebildet haben.

ISBN 3-937026-37-1,
Bielefeld 2005, 36 Seiten, 9.95 Euro

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

Philipp Pohlenz, Marc Wilde & Frank Niedermeier

"Going Global": Qualitätssicherung von Lehre und Studium in internationaler Kooperation

Philipp Pohlenz

Marc Wilde

Frank Niedermeier

1. Ausgangslage

Die europäische Diskussion zur Hochschulentwicklung wird seit über zehn Jahren durch den Bologna-Prozess geprägt. Dessen Entwicklungsziel einer regionalen Harmonisierung nationalstaatlicher Hochschulpolitiken stellt keineswegs eine europäische Einzigartigkeit dar. Auch die südostasiatische Hochschullandschaft ist durch ein hohes Maß an Diversität verschiedener Sprachen, politischer Systeme und Agenden sowie Bildungstraditionen gekennzeichnet. Auf der suprastaatlichen politischen Ebene haben sich die Länder der Region indes ähnliche Ziele gesetzt: Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen zur Steigerung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal, Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards und harmonisierter Qualitätssicherungsverfahren, vergleichbare Verfahren der Leistungsbeurteilung in einem an das ECTS angelehnten System (ein ACTS ist derzeit in Vorbereitung).

Insbesondere das Thema der Qualitätssicherung ist ähnlich wie im europäischen Hochschulraum zu einem der zentralen Aspekte der hochschulentwicklungspolitischen Diskussion geworden. Angesichts des erklärten Ziels einer Steigerung des innerregionalen Austauschs von Studierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einerseits und vor dem Hintergrund der vergleichsweise starken Unterschiede der Leistungsfähigkeit der Hochschulen und Hochschulsysteme in der Region andererseits, ist die Betonung von Qualitätsstandards mehr als nachvollziehbar. So verfügen Länder wie Thailand, Singapur und Malaysia (neben anderen) über Hochschulen, die im internationalen Vergleich durchaus an der Spitze verortet werden. Gleichzeitig spiegelt sich im Ausbaustand der Hochschulen benachbarter Länder wie Laos oder Kambodscha der ökonomische Rückstand wider, den diese Länder nicht zuletzt verursacht durch Jahrzehnte des Bürgerkriegs, aufzuholen haben.

Auch auf der Ebene der Hochschulmanagementkulturen lassen sich deutliche Unterschiede finden, die in diversen Steuerungsleitbildern resultieren, die von einer stark zentralistischen bzw. ministeriellen Steuerung der Hochschulen bis zu einer fortgeschrittenen Hochschulautonomie reichen.

Analog zu den Entwicklungen in Europa haben sich in Südostasien überstaatliche Organisationen etabliert, die die Diskussion über Möglichkeiten und Probleme einer Harmonisierung der regionalen Hochschulsysteme moderieren und vorantreiben. Zu nennen sind hier insbesondere die Organisation südostasiatischer Bildungsminister (SEAMEO – South East Asian Ministers' of Education Organisation[1]) sowie das südostasiatische Universitätsnetzwerk AUN – ASEAN University Network, einer Vereinigung 26 führender südostasiatischer Hochschulen aus zehn Ländern der Region.[2] Im Bereich der (externen) Qualitätssicherung wurden Netzwerke von Akkreditierungsorganisationen gegründet, wie etwa AQAN (ASEAN Quality Assurance Network), ein Netzwerk regionaler Akkreditierungsagenturen, vergleichbar mit ENQA, dem European Network of Quality Assurance Agencies. Ziel des AQAN-Netzwerks ist es, einen gemeinsamen regionalen Rahmen für die Durchführung externer Qualitätssicherungsverfahren (Akkreditierungen) zu entwickeln und durch diese Verfahren zur gegenseitigen Anerkennung südostasiatischer Hochschulabschlüsse beizutragen.

Aufgabe und Schwerpunkt von AUN ist es indes eher, die Entwicklung hochschulinterner Kapazitäten im Bereich der Qualitätssicherung von Lehre und Studium zu fördern. Mitgliedshochschulen verpflichten sich, Beauftragte für das Qualitätsmanagement ("Chief Quality Officers") einzusetzen. Diese sind in vielen Fällen gleichzeitig Veranstalter von Seminaren und Workshops im Bereich des Qualitätsmanagements, die inzwischen auch für Vertreter von Nichtmitgliedshochschulen der Region angeboten werden. Ziel ist es, in den Hochschulen der Region zum Kapazitätsaufbau beim Qualitätsmanagement beizutragen und dabei auf regional vereinbarte Sets von Qualitätskriterien zurückzugreifen. Zudem vergibt das AUN als Ergebnis eines externen Evaluationsverfahrens ein Zertifikat auf der Ebene von Studienprogrammen ("AUN-QA" – AUN Quality Assurance Label). Bislang haben hieran jedoch ausschließlich Mitgliedshochschulen teilgenommen.

Insofern die europäische Debatte von ähnlichen Ausgangspunkten und Zielsetzungen gekennzeichnet ist

[1] Diese Organisation unterhält ein in Bangkok ansässiges "Regional Institute for Higher Education Development" (RIHED), welches der unmittelbare Projektpartner ist.

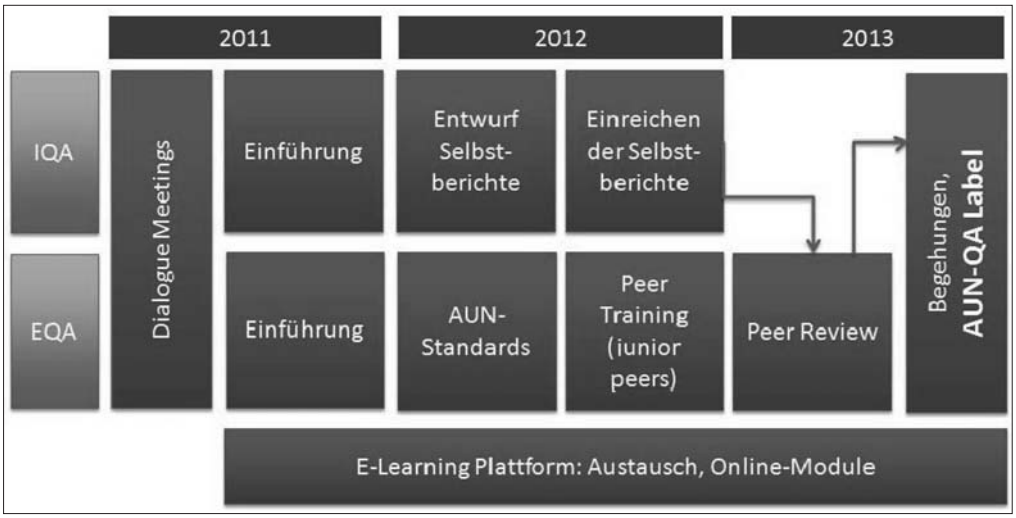
[2] ASEAN steht dabei als Akronym für die Association of South East Asian Nations.

und das europäische Hochschulsystem gegenüber dem südostasiatischen auf einen gewissen Erfahrungsvorsprung durch die Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess zurückblicken kann, ist der Austausch für das südostasiatische Hochschulsystem von großer Bedeutung.

Im Rahmen der gemeinsam von DAAD und Hochschulrektorenkonferenz durchgeführten Förderlinie DIES ("Dialogue on Innovative Higher Education Stategies") führt die Universität Potsdam deshalb ein Kooperationsprojekt mit insgesamt 24 Hochschulen sowie 17 Einrichtungen der externen Qualitätssicherung (Akkreditierungsagenturen) durch. Dessen Ziel ist es, den Kapazitätsaufbau beim Qualitätsmanagement sowohl auf der Ebene der hochschulinternen Strukturen (bspw. bestehend in individuell Verantwortlichen oder Hochschuleinrichtungen für Qualitätsmanagement), als auch auf der Ebene der Anbieter externer Qualitätssicherungsverfahren zu unterstützen und die europäischen Verfahren zur Diskussion zu stellen.

Nachfolgend werden die Vorgehensweise des Projekts beschrieben und erste Ergebnisse und Erfahrungen diskutiert.

Abbildung 1: Workshop-Programm



2. Adressaten und Vorgehensweise des Projekts

Das Projekt richtet sich an zwei Zielgruppen. Bei diesen handelt es sich einerseits um die in den beteiligten Hochschulen (typischer Weise) eingerichteten Zentren für Qualitätssicherung bzw. deren Vertreter (Beauftragte für Qualitätsentwicklung). Im Projekt werden diese mit "IQA", internal quality assurance bezeichnet. Andererseits werden die Agenturen für externe Qualitätssicherung ("EQA", external quality assurance) angesprochen und hier Nachwuchskräfte, die Verfahren der externen Qualitätssicherung in den Hochschulen als Agenturvertreter begleiten und moderieren sollen.[3]

Beide Gruppen werden in jeweils auf die Rolle in Qualitätssicherungsverfahren im Rahmen von Workshops vorbereitet (vgl. Abbildung 1). Die Hochschulvertreter sind für die Anfertigung eines Selbstberichts zu einem Studienprogramm zuständig, den sie gemeinsam mit den Fachvertretern bzw. Studiengangverantwortlichen ihrer Hochschule erstellen. Im Rahmen der Workshops werden sie bei dieser Aufgabe unterstützt, indem in Gruppenarbeiten und unter Anleitung von Qualitätsmanagementexperten Probleme diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht werden.

Die Agenturvertreter werden parallel dazu in der Durchführung von externen Qualitätssicherungsverfahren trainiert. Gegenstände dieser Trainings sind u.a. Kriterien für die Evaluation von Hochschulen bzw. Studienprogrammen auf der Basis von Selbstbericht und Vor-Ort-Begehung, Gutachterschulungen, Verfahrensbestandteile der externen Qualitätsbeurteilung, etc.

Am Ende der parallel verlaufenden Workshops für beide Gruppen steht ein externes Evaluationsverfahren, einschließlich der Durchführung von peer reviews in den beteiligten Hochschulen. Die erfolgreiche Teilnahme qualifiziert die Hochschulen bzw. das jeweilige Studienprogramm das AUN-QA Label zu erwerben. Flankiert wird das Workshop-Programm durch eine E-Learning Plattform, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit des Austauschs untereinander sowie mit den „Trainern", die die Workshops jeweils als Experten leiten, zur Verfügung stellt.

Eingeleitet wurde das Projekt durch ein "Dialogue Meeting" der Projektverantwortlichen mit den Leitungen der beteiligten Hochschulen. Diese wurden dafür gewonnen, den Prozess in ihren Hochschulen zu begleiten und insbesondere die „IQA-Vertreter" bei der gemeinsam mit den Fachvertretern zu erledigenden Arbeit an den Selbstberichten zu unterstützen. Dieses Veranstaltungsformat hat sich als besonders nützlich erwiesen, weil es zu einer verlässlichen Arbeitsgrundlage für die hochschulinternen Qualitätsmanagement-Beauftragten geführt hat. Die erste Runde des Workshop-Programms hatte die Einführung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in das Feld der Qualitätssicherung in Lehre und Studium in regional vergleichender Perspektive zum Gegenstand. In einer zweiten Runde wurde die moderierte Arbeit an den Selbstberichten aufgenommen.

Derzeit steht die Einreichung der finalisierten Selbstberichte bei den Agenturen bevor, so dass die Vor-Ort-Begutachtungen plangemäß für die erste Jahreshälfte 2013 durchgeführt werden können.

Die gemeinsame Arbeit an den Selbstberichten hat die oben skizzierten unterschiedlichen Erfahrungsstufen der Hochschulen verschiedener asiatischer Länder bestätigt.

[3] In den weitaus meisten Ländern der Region ist das Verfahren der externen Qualitätssicherung sowie die Rolle der Agenturen durchaus mit dem hierzulande üblichen Vorgehen bei der externen Programmakkreditierung vergleichbar.

Es hat sich aber gleichzeitig gezeigt, dass das Ziel regionaler Kooperation und Harmonisierung von Verfahrensstandards gelebte Kultur ist. Dies lässt sich an den Zusammenarbeitsstrukturen erkennen, die sich unter den Hochschulvertretern der verschiedenen Länder entwickelt haben, die sich untereinander gegenseitig unterstützen.

3. Beteiligte Partner

Die oben genannten asiatischen Organisationen (AUN, AQAN, SEAMEO-RIHED) entsenden Vertreter, die als regionale Trainer an der Gestaltung der Workshops beteiligt sind. Zudem sind von europäischer bzw. deutscher Seite ENQA sowie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie Experten verschiedener deutscher Akkreditierungsagenturen und der Universität Potsdam als projektleitende Hochschule vertreten.[4] Die Experten der verschiedenen Einrichtungen wurden in den Workshops als Trainer für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingesetzt. Dabei wurde jeweils eine europäisch-asiatische Zusammensetzung von Trainer Teams umgesetzt.

Diese Form der Zusammenarbeit der europäischen und asiatischen Experten mit den asiatischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern hat sich als äußerst nützlich für den Austausch der verschiedenen Perspektiven erwiesen, weil sie zu einer wichtigen Lernerfahrung aller Beteiligten hinsichtlich des überregionalen Vergleichs von Systemen der Hochschulsteuerung geführt und die diesbezügliche Selbstreflexion gefördert hat.

Den Referenzrahmen für die Trainings bilden die von AUN veröffentlichten Qualitätskriterien für Studienprogramme (AUN 2011; vgl. zudem die Darstellungen auf den Internetseiten des AUN-Sekretariats unter www.aunsec.org). Der Vorteil dieser Kriterien ist, dass sie durchaus mit denen vergleichbar sind, die von ENQA als "European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education" veröffentlicht wurden (ENQA 2009). Die AUN-Kriterien sind ähnlich generisch und stellen dementsprechend eine „kulturunabhängige" Referenz bzw. Diskussionsgrundlage für alle Beteiligten des Projekts dar, auch wenn die AUN-Kriterien stärker die Ebene des einzelnen Studienprogramms adressieren.

4. Nutzen des Projekts und "Lessons Learnt"

Im Ergebnis des Projekts werden die beteiligten Hochschulen einen vollständigen Evaluationszyklus bestehend aus Selbstbericht, Vor-Ort-Begehung durch Peers und Follow-up Maßnahmen durchlaufen haben. Die letzten Schritte sind noch nicht gegangen worden, so dass eine abschließende bzw. rückblickende Beurteilung des Projekterfolges noch nicht möglich ist. Schon jetzt lässt sich aber konstatieren, dass das Projekt relevante Beiträge zur Professionalisierung der Qualitätssicherungsmaßnahmen in den beteiligten Hochschulen erbracht hat. Diese schlagen sich in der Arbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Selbstberichten nieder und lassen sich an der Multiplikation der AUN-Qualitätskriterien in den am Projekt beteiligten Nicht-Mitgliedshochschulen ablesen. In einer längerfristigen Perspektive ist der Nutzen des Projekts darin zu sehen, dass es zur Konsentierung von Qualitäts(sicherungs)-standards in der Region beiträgt. Zudem wird durch das Projekt die Zahl der Hochschulen, die sich erfolgreich auf den Erwerb des AUN-QA Labels vorbereiten, deutlich erhöht. Bei der Auswahl der teilnehmenden Hochschulen wurde darauf geachtet, dass neben Mitgliedshochschulen des Netzwerks auch „Neulinge" berücksichtigt wurden.

Durch den Austausch zwischen europäischen und asiatischen Hochschulvertretern und Experten aus dem Bereich der Qualitätssicherung leistet das Projekt zudem einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Sichtbarkeit des europäischen Hochschulsystems in der Region und damit zu einer Stärkung des interregionalen Austausches.

Die Diskussionen der beteiligten Hochschulvertreterinnen und -vertreter haben gezeigt, dass die beiden Hochschulregionen mehr Ähnlichkeiten aufweisen, als dies oberflächlich betrachtet erscheinen mag. Dies bezieht sich bspw. auf die Anwendung von (generischen und damit kulturunabhängigen) Qualitätskriterien, wie etwa das Vorhandensein einer hochschulweiten „Qualitätspolitik" oder Anforderungen an das Berichtswesen. Aber auch von den von den asiatischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern berichteten Problemen innerhalb der Hochschulen, die bei der Arbeit an den Selbstberichten auftraten, waren die europäischen Projektbeteiligten keineswegs überrascht: Auch im asiatischen Hochschulwesen sind Verfahren der externen Qualitätssicherung durchaus Gegenstand von Kontroversen und stößt deren Einführung auf die Skepsis des Wissenschaftsbetriebes. Dessen Kritik bezieht sich ebenso auf Fragen der Objektivität und Validität der Beurteilungsverfahren und auf die potenziell ungeklärte Rolle von Evaluationen als Instrument der Kontrolle oder der Qualitätsentwicklung.

Was die Hochschulregionen an dieser Stelle zumindest graduell unterscheidet, ist die im Falle Asiens stark durch Senioritätsprinzipien geprägte Hierarchisierung des Hochschulsystems. Entsprechend ist die Rolle der Nachwuchskräfte, die die Hauptadressaten des Projekts sind und deren Aufgabe in der Aktivierung der Fachvertreter für die Beteiligung an der externen Evaluation (insbesondere durch die aktive Mitarbeit an den Selbstberichten) besteht, nicht unkompliziert.

Das Trainingsangebot des Projekts, welches sich neben den beschriebenen „technischen" Aspekten der Qualitätssicherung auch auf Anforderungen an das Change Management in Hochschulen bezieht, findet daher durchaus seine Berechtigung. Die Professionalisierungsbedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die durch die Workshops adressiert werden, bestehen in einer Verbesserung der Methodenkompetenzen, aber eben auch in Fragen der sozialen Kompetenzen und in Feldkenntnissen im Bereich der Qualitätssicherung und der Hochschulentwicklung allgemein.

[4] DAAD und HRK führen die DIES-Förderlinie, finanziert mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gemeinsam durch.

Literaturverzeichnis

AUN (2011): Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level. URL: http://www.aunsec.org/site/upload/qa/GuidetoAUNActualQualityAssessmentatProgrammeLevel.pdf (Stand 26.7.2012).

ENQA (2009): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. 3rd edition. URL: http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf (Stand 26.7.2012).

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

■ **Marc Wilde,** Leiter Kooperationsprogramme Hochschulmanagement (DIES) im DAAD, E-Mail: wilde@daad.de

■ **Frank Niedermeier,** Projektkoordinator ASEAN-QA, wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZfQ, Universität Potsdam, E-Mail: frank.niedermeier@uni-potsdam.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!

Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium

Die Qualität der Studieneingangsphase hat wesentlichen - u.U. sogar entscheidenden - Einfluss auf den Studienerfolg. Trotzdem ist sie in der Vergangenheit in ihrer Bedeutung oft unterschätzt und vernachlässigt worden. Die Relevanz dieses Studienabschnitts wird jedoch inzwischen hoch eingestuft, eine Korrektur aufgrund z.T. falscher Signale aus der Bologna-Reform immer dringender. Für die Bewältigung des Übergangs in ein wissenschaftliches Studium aus der Schule oder aus dem Beruf ist wesentlich mehr nötig als ein Orientierungswochenende, (fach-)einführende Veranstaltungen und fachliche Begleittutorien. Mit der Feststellung „Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase - Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium!" hatte das IWBB eine Initiative gestartet (u.a. eine Tagung), die den Erkenntnisstand zur Gestaltung der Studieneingangsphase bilanzieren, an solchen Fragen arbeitende Kolleg/innen zusammenführen und die Verbreitung besonders fortgeschrittener Modelle befördern sollte. Die Ergebnisse liegen nun in einem Doppelband vor.

Als zentrales Ziel wollen die Texte dazu beitragen, in den ersten beiden Semestern konzentriert die Studierenden zu befähigen, für sich anschließend ein motivierendes, durch Wahlmöglichkeiten möglichst selbst organisiertes, selbst verantwortetes und lerneffektives Studium zu organisieren.

Da das Themenfeld sehr groß ist, werden Fragen des Hochschulzugangs und von Auswahlverfahren nur am Rande angeschnitten. Die empirisch gewonnen Erkenntnisse zur Situation der Studierenden am Studienbeginn liegen bereits öffentlich vor, können also vorausgesetzt werden.

Im Mittelpunkt dieses Doppelbandes stehen daher in Band I die Ableitung und Begründung der Struktur des Problems und des Handlungsbedarfs (einschließlich des Beratungsbedarfs) sowie Gestaltungsprinzipien der Studieneingangsphase auf curricularer Ebene und der Ebene der Lehr-/ Lernprozesse. Behandelt wird die Frage, warum die Studieneingangsphase die ersten beiden Semester umfasst und wie sich Fachlichkeit und die Befriedigung des Orientierungsbedarfs über weite Strecken in den gleichen Veranstaltungen verschränken bzw. integrieren lassen, statt sie in Sonderveranstaltungen auszulagern.

Band II: Lösungsmodelle

Im Band II dieses Doppelbandes werden vielfältige Lösungen für Transfer und Gestaltungspraxis vorgelegt.

Diese Lösungen sind z.T. strategisch als umfassende Handlungsprogramme konzipiert, z.T. setzen sie bei einzelnen Lehrveranstaltungen an, z.T. bestehen sie aus einzelnen Lernmaterialien, die in besonderem Maße geeignet sind, einen Lernprozess in Richtung der Studienziele und der Ziele der Studieneingangsphase zu provozieren und zu unterstützen. Das Spektrum der Beispiele wird durch besonders eindrückliche Modelle aus der Zeit vor der Bologna-Reform ergänzt, an denen auch heute noch viel gelernt werden kann.

ISBN 10: 3-937026-76-2, Bielefeld 2012, 477 S.,
Doppelband im Schuber, 69.50 Euro zzgl. Versandkosten

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

Anzeige

Zwei postgraduale Studienprogramme für erweiterte berufliche Chancen

- *Diploma in Higher Education Development*
- *Diploma in Science Management*

(Organizational and Change Management)

Die Förderung von Forschung, Lehre sowie ihrer Institutionen als Ihr Berufsfeld?
Wissenschaftsmanagement – Wissenschaftsförderung – Akademische und administrative Personal- und Organisationsentwicklung – fundierte Ausbildung von Moderator/innen und Berater/innen

Eine Aus- und Weiterbildungschance sowohl für
• Anfänger/innen, die eine attraktive und praktische Vorbereitung suchen,
als auch für
• berufserfahrene Praktiker, die nachträgliche Grundlegung und Weiterbildung suchen.

Sie orientieren sich noch und erwägen Alternativen zur akademischen Karriere?
Forschung und Lehre sind als Berufsfeld verlockend.
Aber es ist unsicher, ob Sie als Wissenschaftler/in dort bleiben können.

Neben diesem Ziel sollten Sie sich daher rechtzeitig mit sehr überschaubarem Aufwand
ein zweites Standbein aufbauen – eine zweite Existenz.
Vielleicht finden Sie es tatsächlich attraktiver, Wissenschaft (insbesondere Forschung und Lehre, Weiterbildung) zu ermöglichen, zu fördern, zu organisieren, Wandel zu begleiten – zu managen. Dabei reicht das Spektrum von der Steuerung wissenschaftlicher Einrichtungen bis zum professionellen Programmaufbau und der Moderation hochschulinterner Weiterbildung im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung (mit der Variante "professioneller Hochschuldidaktik").

Sie sind an diesem Feld "Wissenschaftsförderung, Personal- und Organisationsentwicklung, Steuerung von wissenschaftlichen Einrichtungen" (i.w.S.) in teressiert? Schon entschlossen, in diesem Feld neu Fuß zu fassen?

Variante A
Das IWBB bietet Ihnen dafür die beiden o.g., eng verknüpften Studienprogramme. Es handelt sich um ein berufsbegleitendes Studium im Umfang eines Masterstudiums, das durch die Anerkennung von Voraktivitäten reduziert werden kann. Auch Abschnitte werden zertifiziert.
Sie gewinnen damit in einem stürmisch wachsenden Arbeitsmarkt-Segment eine hervorragende Basis für eine haupt- oder nebenberufliche Tätigkeit, z.B. (zunächst) als Referent/in (o.ä.) in Hochschule und Wissenschafts(förder-)organisationen oder Moderator/in in hochschul-/wissenschaftsbezogener Weiterbildung.

Variante B
Sie sind bereits berufserfahren und haben Funktionen in der Organisation, Förderung, Unterstützung von Wissenschaft (im weiten Sinne: Wissenschaftsmanagement) übernommen?
Sie wollen sich weiter fundieren bzw. professionalisieren? Ihre Kompetenz erweitern?
Für über 30 einschlägige Funktionen in Hochschulen, Forschungszentren und Förderorganisationen gab es bisher keine oder erst wenige Ausbildungsmöglichkeiten – mit erheblichen Qualitätsdifferenzen. Nun gibt es Abhilfe.

Das IWBB bietet Ihnen zwei funktional angepasste Profile mit insgesamt 5 Spezialisierungsmöglichkeiten, die sich inhaltlich und zeitlich hochgradig individuell auf Ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen einstellen lassen. Die berufsbegleitenden Programme sind nicht semestergebunden, können jederzeit beginnen. Leiter des Studienprogramms ist Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler.

Ist Ihr Anfangsinteresse geweckt?
Dann holen Sie sich nähere Informationen über unsere Webseite www.iwbb.de oder wenden sich direkt an das IWBB bzw. den Studiengangsleiter unter webler@iwbb.de.
IWBB, Bünderstraße 1-3, 33613 Bielefeld.

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

Berit Sandberg:
Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion
München 2012, Oldenbourg Wissenschaftsverlag,
ISBN 978-3-486-71635-1, 326 S., 19.80 €

Dass eine Doktorarbeit, die vor 30 Jahren geschrieben wurde, ausgerechnet eine Bildungsministerin zu Fall bringt, ist ein warnendes Beispiel für Plagiatsanfällige und zugleich eine Steilvorlage für alle, die sich um die inhaltliche und formale Qualität wissenschaftlicher Arbeiten bemühen. Mit dem Einzug von Google, Copy & Paste ist zwar der Zugang zu Literatur in den vergangenen Jahrzehnten erheblich erleichtert worden, doch die Gefahr, wissenschaftlich unsauber zu arbeiten, ist umso größer. Spektakuläre Plagiatsfälle lassen beinahe vergessen, dass weder die wissenschaftlich anspruchsvollen Forschungsarbeit, noch die schlichte Hausarbeit im ersten Semester ohne formale Standards und ethische Prinzipien auskommt, und dass jeder angehende Akademiker lernen muss, wie man wissenschaftlich arbeitet.
Der Online-Buchhändler Amazon liefert zum Suchbegriff „Wissenschaftlich Arbeiten" 1.666 Treffer. Die Bandbreite reicht von mehr oder weniger umfassend angelegten Lehrbüchern über fächerspezifische Darstellungen bis hin zu Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Anfängern dürfte die Auswahl schwer fallen, zumal die wenigsten Lehrbücher anwenderfreundlich geschrieben sind.
Zu diesen uneingeschränkt empfehlenswerten Lehrbüchern zählt „Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion" von Berit Sandberg. Titel und Untertitel sind Programm. Das Lehrbuch richtet sich in erster Linie an Studierende, die wissenschaftliche Arbeitstechniken erlernen wollen, ist aber aufgrund der Breite und Tiefe der Darstellung zugleich eine sehr gute Orientierungshilfe für Fortgeschrittene. Das Buch vermeidet eine Ausrichtung auf eine bestimmte Fachdisziplin, eignet sich aber vor allem für Sozial- und Geisteswissenschaftler.

Teil I behandelt auf 50 Seiten Grundbegriffe und wissenschaftstheoretische Grundlagen. Dieser Teil kann ein einschlägiges Lehrbuch zur Wissenschaftstheorie nicht ersetzen, liefert aber eine solide Einführung. Der Aufbau des zweiten Teils folgt dem für das Schreiben eines wissenschaftlichen Textes typischen Arbeitsprozess. Er behandelt ebenfalls auf 50 Seiten u.a. Themenfindung, Stoffsammlung und Quellenarbeit, Gliederung sowie formale und sprachliche Manuskriptgestaltung (Stil, Schreibtechnik, Layout, Anhang und Verzeichnisse etc.). Im ähnlich umfangreichen dritten Teil geht es darum, wie man korrekt zitiert und ein Quellenverzeichnis anlegt. Der mündliche Vortrag wird überhaupt nicht thematisiert. Dafür gehen die Inhalte sehr ins Detail. Sämtliche Verfahren werden ausführlich dargestellt. Die Leser finden Muster und Beispiele für den Umgang mit unterschiedlichen Quellen. Das schließt Empfehlungen zum Zitieren von Internetquellen ein – ein Thema, das die meisten Lehrbücher sträflich vernachlässigen.

Jedes Kapitel wird mit einem Vorspann eingeleitet, der einen stichwortartigen Überblick über die Inhalte gibt. Die acht Kapitel, in denen es um das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit geht, werden mit fünf bis zehn Geboten abgeschlossen, die die wichtigsten Dos und Don'ts auf den Punkt bringen. Ein Glossar erläutert wesentliche Begriffe.
Für das Thema wissenschaftliches Arbeiten konkurrenzlos ist die Kombination aus Lehr- Übungsbuch. Zu jedem Kapitel gibt es mindestens fünf Single oder Multiple Choice-Fragen, die zugleich die häufigsten Fragen (FAQs) zum wissenschaftlichen Arbeiten ansprechen (Teil IV). Teil V enthält kommentierte Lösungen zu den 195 Übungsaufgaben.

Das Lehrbuch zeichnet sich nicht nur durch eine gut strukturierte und verständliche Darstellung aus, sondern ist obendrein noch unterhaltsam, denn die Inhalte werden mit passenden Stories aus der Wissenschaft und humorvollen literarischen Texten über Wissenschaftler illustriert. Studierenden und Doktoranden ist dieses Lehrbuch ebenso zu empfehlen wie Dozenten. Der Verlag bietet über sein Dozenten-Portal ergänzende Unterrichtsmaterialien an.

■ **Dr. Brigitte Clemens-Ziegler,** E-Mail: Brigitte.Clemens-Ziegler@htw-berlin.de

Universität im Planungsendspurt: Doppelter Abiturjahrgang kann kommen

NRW-Wissenschaftsministerin Schulze überzeugt sich vor Ort

Im Jahr 2013 verlassen in Nordrhein-Westfalen durch die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre zwei Abiturjahrgänge die Schulen. „Die Universität Bielefeld übernimmt in dieser Situation Verantwortung", so Rektor Professor Dr.-Ing. Gerhard Sagerer. „Wir schaffen 2013 und 2014 insgesamt rund 1.900 zusätzliche Studienplätze. Bereits seit 2010 beschäftigt sich das Rektorat mit der Umsetzung dieses deutlichen Zuwachses an Studienanfängerinnen und -anfängern." Mittlerweile befindet sich die Universität Bielefeld im Planungsendspurt: Die letzten Abstimmungen mit den Fakultäten finden ihren Abschluss. Davon konnte sich heute NRW-Wissenschaftsministerin Svenja Schulze vor Ort in der Universität überzeugen.

Die Universität erhält aus dem Hochschulpakt II von Bund und Land Mittel, um die zusätzlichen Studienplätze realisieren zu können – im Zeitraum von 2013 bis 2017 insgesamt rund 9,7 Millionen Euro. Diese Mittel gehen zu mehr als zwei Dritteln – entsprechend der Verteilung der zusätzlichen Studienplätze – an die Fächer. Die Fakultäten setzen das Geld vor allem für zusätzliche Lehrende, die Aufstockung von Verträgen, mehr Lehraufträge und Tutorien ein. Ein Teil der Hochschulpaktmittel sind für zentrale Maßnahmen vorgesehen, beispielsweise für zusätzliches Personal im Studierendensekretariat, um den deutlichen Anstieg der Bewerbungen, Zusagen und Einschreibungen bewältigen zu können. Aber auch in den Prüfungsämtern einiger Fakultäten sowie in die Beratungsteams des Hochschulrechenzentrums und der Zentralen Studienberatung werden zusätzliche Mittel investiert. Schon seit Monaten hat das Schüler/innen-Büro der Universität die Beratungsangebote für Schülerinnen und Schülern sowie Lehrer deutlich ausgeweitet.

Die meisten zusätzlichen Studienplätze schaffen die Studienfächer Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik, Informatik und Soziologie. Insgesamt sind jedoch alle Lehreinheiten und Fachdisziplinen am Studienplatzausbau beteiligt: zusätzliche Studienplätze entstehen in nahezu allen Fächern – sowohl in fachwissenschaftlichen als auch in lehramtbezogenen Studieneingangsvarianten.

Eine wichtige Frage ist die nach Seminarräumen und Hörsälen. Die aktuellen Baumaßnahmen der Universität Bielefeld – so sie denn weiterhin nach Plan laufen – verschaffen hier Luft. Im Ersatzneubau, im Mobilbau neben der Universität (bis Frühjahr vom Exzellenzcluster CITEC genutzt) und in einem Bauteil, den die Fachhochschule Bielefeld zurzeit noch nutzt, stehen zusätzliche Seminarräume zur Verfügung. Bei einer effizienten Raumplanung ist damit das Problem der Seminarräume und Hörsäle ohne zusätzliche Anmietungen lösbar.

Das Thema „Doppelter Abiturjahrgang" endet aber nicht an den Grenzen der Universität: Mit der Firma MoBiel, Betreiberin der Stadtbahnen und Busse, haben die Planer der Universität ebenfalls Gespräche geführt. Ergebnis: Die Taktung der Stadtbahnlinie 4 wird erhöht.

Quelle: http://idw-online.de/de/news519304 (14.02.2013)

NRW-Wissenschaftsministerin Svenja Schulze informiert sich, wie sich die Universität Bielefeld auf den doppelten Abiturjahrgang vorbereitet hat. Von links: Kristina Ising (Schüler/innen-Büro), Dr. Andrea Frank (Servicebereich „Beratung für Studium, Lehre und Karriere"), Wissenschaftsministerin Svenja Schulze und Rektor Dr.-Ing. Gerhard Sagerer.

Bildquelle: http://idw-online.de/de/newsimage194705.jpg

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

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

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.
Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in.
Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft" Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind -
dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2012

Axel Philipps
Ressortforschungseinrichtungen und ihre Merkmale praxisorientierter Wissensproduktion

Helene Schruff & Lutz Bornmann
Das Fachbeiratswesen der Max-Planck-Gesellschaft: Ein Best Practice Beispiel für eine flächendeckende und kontinuierliche Evaluation von Forschungsinstituten

Wilhelm Krull
Governance for Integrity and Quality in Universities – Towards a Culture of Creativity and Quality Assurance

Dietrich v. Engelhardt
Alexander von Humboldt oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

Reinhard Hüttl
„Wissenschaftsbasierte Politikberatung bei der EU" Es gilt das gesprochene Wort

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2013
Studierende als Kunden

Thea Rau, Jörg Fegert, Jens Hoffmann & Marc Allroggen
Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Forschend beraten oder beratend forschen? Die typischen Probleme von Forschungsorganisationsanalysen

Andreas Ortenburger
Grenzen überschreiten – Zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen

Thomas Schröder & Lars Degenhardt
Kundenorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen

Elke Wild
Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet

Martin Fitting, Christian Horn, Peter Lorson & Christina Wigger
Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre

Wolff-Dietrich Webler
Studierende als Kunden der Hochschule?? Ein geeigneter Erklärungsansatz? Wo bleibt die Lerngemeinschaft?

Hans-Ulrich Küpper
Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?

Ludwig Huber
Studierende als Kunden? – Kunden als Studierende!

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2012

Thomas Schweitzer, Martin Mittelbach & Frank Uhlig
NAWI Graz – Kooperation statt Konkurrenz. Ein Beispiel für erfolgreiches Change Management an Universitäten

Anita Engels, Stephanie Zuber, Sandra Beaufaÿs & Tina Ruschenburg
Frauenanteile und Beschäftigungspraxis in der Exzellenzinitiative

Stefan Andereggen & Roman Boutellier
Technologieplattformen als Infrastruktur-basierte Kooperationen an der ETH Zürich

Heinz Ahn , Yvonne Höfer-Diehl, Ludmila Neumann & Nadia Vazquez Novoa
Fakultätsübergreifende Beurteilung der Lehrleistung: Eine Methodik zum Vergleich der Lehreffektivität und Lehreffizienz von Studiengängen

P-OE

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

POE 4/2012
Zentren für Qualitäts- bzw. Hochschulentwicklung

Wolff-Dietrich Webler
Zur Gründung von Zentren für Qualitäts- bzw. Hochschulentwicklung

Uwe Schmidt
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Nicole Auferkorte-Michaelis & Christian Ganseuer
Das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen

Philipp Pohlenz
Das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam: wissenschaftliche Dienstleistungen und Hochschulforschung

Das Zentrum für Universitätsentwicklung (ZUE) der Bauhaus-Universität Weimar – eine Dokumentation

Wolff-Dietrich Webler
Vergleich von Zentren für Hochschul- und Qualitätsentwicklung

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2013
Studierendenforschung: Problemlagen und Beratungsbedürfnisse von Studierenden

Andreas Ortenburger
Zum Belastungserleben von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag

Maja Eva Weegen
Studienbedingungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an nordrhein-westfälischen Hochschulen – Ausgewählte Ergebnisse zu Beratungsbedarf und Fördermaßnahmen

Lukas Bischof & Frederic Neuss
Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung

Sabine Köster
Was psychotherapeutische Beratungsstellen in der Öffentlichkeit zu suchen haben: Round-Table-Gespräche der PBS Karlsruhe

Susanne Rothmund
Am anderen Ende der Leitung – als studentische Mitarbeiterin in der Studienberatung

Sandro Vicini
Die Beratungsstelle der Berner Hochschulen – eine Standortbestimmung

FEDORA – aufgegangen in der EAIE, der „European Association for International Education?"
Interview mit Hans-Werner Rückert, letzter Präsident von FEDORA und leitendes Mitglied des Boards der EAIE

Konferenzbericht
FEDORA unter neuem Dach, Bericht von der EAIE-Tagung in Dublin, September 2012 (Wilfried Schumann)

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 Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinung im Palandt·Webler Verlag:

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

Peter Dyrchs
Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

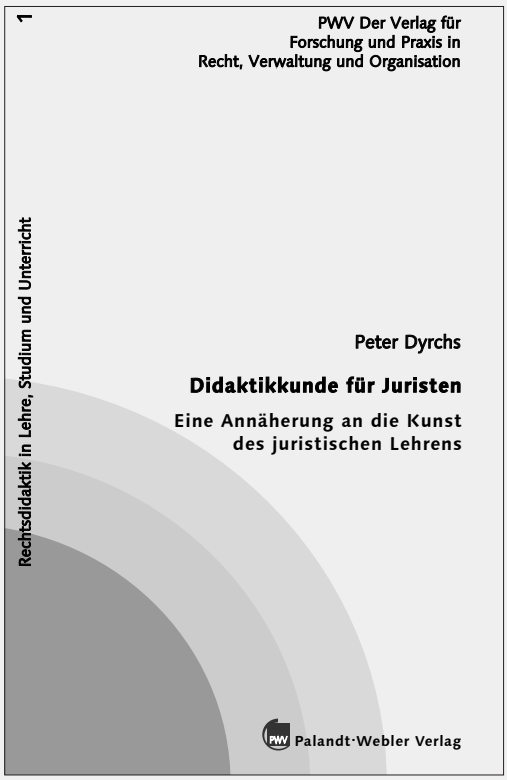
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren". Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier´ ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundelehrer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrerfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungswerke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

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