

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Professionalisierung von Evaluation in der Hochschule

- Domänenspezifische Operationalisierung der Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich
- Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen?
 - Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination
- Internalisierung von Evaluationen und Professionalisierung von Evaluator/innen – Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen
- Evaluation im Hochschulbereich als Profession – oder (nur) als „professionalisierte“ Tätigkeit?

1
2015

Herausgeberkreis

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

Susan Harris-Hümmert, Dr., Qualitätsbeauftragte, Referat Planung und Qualitätsmanagement, Universität Würzburg

Michael Heger, Dr., Prof., Geschäftsführer des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Fachhochschule Aachen

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., Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS), Berlin

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autoren

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

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

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten finden 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: 31.03.2015

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

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

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 18,25 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.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Qualitätsentwicklung/-politik

Florian Reith

Domänenspezifische Operationalisierung der
Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich

3

Isabel Steinhardt

Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis
– ein untrennbares Paar in Hochschulen?

9

Christine Meyer Richli

Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale
Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen
Administration zur vernetzten Koordination

16

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Harald Scheuthle

Internalisierung von Evaluationen und
Professionalisierung von Evaluator/innen –
Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und
Qualitätssicherungsagenturen

23

Diskussionsforum

Wolff-Dietrich Webler

Evaluation im Hochschulbereich als Profession –
oder (nur) als „professionalisierte“ Tätigkeit?

30

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

**Heinz W. Bachmann:
Hochschuldidaktik mit Wirkung
Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie**



Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Unterrichtsalltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?

In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung gemacht wor-

den ist. Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.

Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Verantwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, unterrichtet und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

ISBN 978-3-937026-95-4, Bielefeld 2015, 96 Seiten, 15.40 Euro zzgl. Versand

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

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

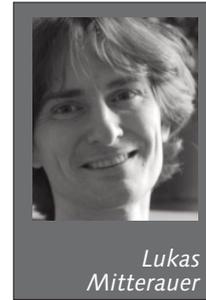
Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Zwischen dem 10. und 12. September 2014 fand die 17. Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) in Zürich zum Thema „Professionalisierung“ statt. Der Prozess der Professionalisierung beschreibt dabei die Entwicklung eines Tätigkeitsspektrums hin zu einem eigenständigen Beruf, dessen Ausübung an gewisse Qualifikationen geknüpft ist, was für das Berufsfeld der Evaluation zutrifft. In den letzten Jahrzehnten ist nicht nur die Zahl an Evaluationen deutlich gestiegen, es war auch eine deutliche Zunahme an Personen zu verzeichnen, die mit der Durchführung von Evaluationen betraut sind. Mit einem solchen Zuwachs ist irgendwann die Notwendigkeit an Definitionen, was Evaluator/innen machen, und der Abgrenzung der eigenen Profession von anderen Berufsgruppen gegeben. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass Fachgesellschaften für Evaluation gegründet, dass Standards für die Durchführung von Evaluationen beschlossen und Tagungen für den Erfahrungsaustausch und die Netzwerkbildung organisiert werden.

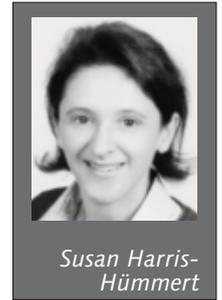
Diese Professionalisierung vor dem Hintergrund der Neustrukturierungen im Hochschulbereich in den beiden letzten Dekaden ist Grund genug sich auch im Arbeitskreis Hochschulen der DeGEval intensiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Die vorliegende Ausgabe der QiW zeigt einerseits, dass der Prozess der Professionalisierung voll im Gange ist und ein etwaiger Abschluss des Prozesses noch nicht in Sicht ist, andererseits, dass mit der Institutionalisierung von Evaluationen neue Qualifikationserfordernisse an die Mitarbeiter/innen der Hochschulen herangetragen werden, denen auf unterschiedliche Weise – je nach Ausrichtung der Hochschule – begegnet werden kann. Eine Möglichkeit stellt die Schulung vorhandener, eine andere die Einstellung neuer Mitarbeiter/innen dar. Schlussendlich ist es aber auch möglich, sich die entsprechende Expertise von außen zuzukaufen.

Die in diesem Heft versammelten Beiträge, die zugleich bei der genannten Jahrestagung der DeGEval in Zürich vorgestellt wurden, versuchen diese Aspekte aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln zu beleuchten. Dabei wird sowohl die bisherige Entwicklung an den Hochschulen in personeller wie auch organisationaler Hinsicht erörtert, als auch die Möglichkeiten künftiger Entwicklungen skizziert.

Der Beitrag von *Florian Reith* beschreibt die bisherigen Überlegungen und Arbeiten des Projektes „WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“, das unter anderem das Ziel verfolgt, eine Lücke in der Diskussion um Kompetenzen von Evaluatoren zu schließen. Ausgehend von einer Einführung in den Kompetenzbegriff werden Klassifikationssysteme zu Kompetenzen von Evaluator/innen vorgestellt und diskutiert. Anschließend wurden qualitative Interviews mit Mitarbeiter/innen von Qualitätsmanagementeinrichtungen und mit Personen aus Hochschulleitungen geführt und die genannten Qualifikationen den einzelnen Bereichen des Kompetenzrasters zugeordnet. Auffällig ist sicherlich der Befund, dass zahlreiche der für Evaluator/innen notwendigen Kompetenzen allgemeiner Natur sind und keinem spezifischen Fach zugeordnet werden können. Auf Basis der bisherigen Ergebnisse wird der In-



Lukas
Mitterauer



Susan Harris-
Hümmert



Philipp
Pohlentz

terviewleitfaden verfeinert und weitere Interviews geführt, um ein umfassendes analytisches Rahmenkonzept domänenspezifischer Evaluationskompetenzen für den Bereich Lehre und Studium zu entwickeln. **Seite 3**

Isabel Steinhardt geht in ihrem Beitrag der Frage nach, ob Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis untrennbar miteinander verknüpft sind. Ausgangspunkt ist die Definition der Gesellschaft für Evaluation, wonach Evaluation die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes ist. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen, was entsprechende Methodenkenntnisse voraussetzt. Als Grundlage der Studie dienten die Daten des Projektes „Die Rolle der neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Lehre und Studium (HOPRO)“, die von 2009 bis 2013 am INCHER-Kassel unter der Leitung von Ulrich Teichler durchgeführt wurde. Aus diesen Daten wurden diejenigen von Personen extrahiert, die mit der Durchführung von Evaluationen betraut sind und dem Gesamtdatensatz gegenübergestellt. Zusammenfassend stellt Isabel Steinhardt fest, dass von einer Professionalisierung von Evaluator/innen in Hochschulen kaum gesprochen werden kann. Zwar werden an Hochschulen immer mehr und häufiger Evaluationen durchgeführt, was bedeutet, dass ein Bedarf an professionell durchgeführten Evaluationen existiert und damit ein Bedarf an professionell Handelnden in diesem Bereich. Bisher hat dies aber nicht zu einem eigenen Berufsfeld geführt, das ein Indiz für eine Professionalisierung sein könnte, wie dies beispielsweise bei Qualitätsentwicklern zu verzeichnen ist. **Seite 9**

Wie sich die Rollen der Personen, die die Evaluationen durchführen, gewandelt haben, zeigt *Christine Meyer-Richli* in ihrem Beitrag am Beispiel der Universität Basel. Die Universität Basel verfolgt ein dezentrales Evaluati-

onsmodell, in dem die Fakultäten selbst mit der Durchführung der Evaluationen betraut sind. Meyer Richli beschreibt, dass sich im Zuge der Bologna-Reform und mit der Einführung von Quality-Audits die Rollen der Evaluator/innen grundlegend geändert haben. Bestand die Hauptaufgabe dieser Personengruppe zuvor im Austeilen und Einsammeln von Fragebögen müssen sie nun umfassende Evaluationsprozesse durchführen und haben darüber hinaus auch wichtige Beratungs- und Koordinierungstätigkeiten zu verrichten. Diese neuen Tätigkeiten verlangen sowohl ein neues Rollenverständnis, als auch den Erwerb entsprechender Kompetenzen. Wie dieses Rollenbild und Kompetenzprofil umgesetzt bzw. in einer Qualitätskultur gelebt werden kann, ist ebenfalls Thema des Beitrags.

Seite 16

Durch den Beitrag von *Harald Scheuthle* findet ein Perspektivenwechsel statt, indem aus der Praxis einer Agentur diskutiert wird, in wie weit externe Agenturen als Anbieter von Kompetenzen zur Professionalisierung herangezogen werden können. Bei allen Formen gutachtergestützter Verfahren sind sowohl der Verfahrensablauf als auch die Zusammensetzung der Gutachtergruppe von entscheidender Bedeutung. Für beide Aspekte ist ein hohes Maß an Professionalisierung und Erfahrung erforderlich. Die Zunahme an intern durchgeführten Evalua-

tionen und deren methodisch saubere Konzeption und effiziente Durchführung bedingt eine stärkere Professionalisierung der zuständigen Hochschulmitarbeiter/innen. In Hochschulen sind diese zur Erstellung geeigneter Evaluationsdesigns und zur Durchführung von Evaluationen notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen jedoch häufig noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden; hier können externe Agenturen die Hochschulen in der Verfahrensdurchführung, der Beratung und der Mitarbeiter-schulung wirkungsvoll unterstützen.

Seite 23

Wolff-Dietrich Webler beschließt das Heft mit einem Gastbeitrag. In diesem nimmt er eine bewertende Perspektive auf den Stand der Diskussion zur Professionalisierung der Evaluation, insbesondere im Feld der Hochschullehre ein und mahnt die Beschäftigung mit dringenden Desiderata an. Zugleich verweist er auf historische Vorläufer dieser Debatte, die im Zuge der Entwicklung der Hochschuldidaktik in den 1970er und 1980er Jahren bereits geführt wurde. Insofern der Rekurs auf die Entstehungsgeschichte von Professionen ebenfalls zu ihrer zukünftigen Entwicklung gehört, ist dieser Hinweis eines der Pioniere im Feld von Hochschulevaluation und Hochschuldidaktik ein wichtiger Ansporn.

Seite 30

L. Mitterauer, S. Harris-Hümmert & P. Pohlenz

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 120 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, kostenlos zum Herunterladen an.

Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)
<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

Hochschulmanagement (HM) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)
<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Florian Reith



Florian Reith

Domänenspezifische Operationalisierung der Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich¹

Kompetenzen von Evaluatoren spielen seit einiger Zeit auch in der deutschen Forschung zu Evaluation eine wichtige Rolle (vgl. bspw. Rädiker/Niklesz 2012, Schneijderberg/Hinzmann 2013). Schon 1971 beschreibt Stufflebeam Kompetenzfelder für Evaluatoren (vgl. Rädiker/Niklesz 2012, S. 206). Die zunehmende Professionalisierung, insbesondere in Bereichen des Qualitätsmanagements an deutschen Hochschulen, macht dieses Thema wieder virulent.

Der Beitrag beschreibt die bisherigen Überlegungen und Arbeiten des Projektes „WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“², das unter anderem das Ziel verfolgt, eine Lücke in der Diskussion um Kompetenzen von Evaluatoren zu schließen. Ausgangspunkt bildet die allgemeine Diskussion in der Kompetenzforschung, in der – neben anderen Problemen – insbesondere thematisiert wird, dass Kompetenzmodelle oftmals sehr allgemein gehalten sind und nur bedingt für spezifische Gegenstandsbereiche oder Berufszweige zutreffen. Die zentrale These des Beitrages ist, dass Kompetenzraster, die den Anspruch verfolgen, domänenspezifisch zu sein, ihre Kompetenzfelder entsprechend der jeweiligen Handlungs- und Organisationskontexte miteinander in Beziehung setzen müssen. Hierzu wird eine erste Skizze eines hierarchischen Modells domänenspezifischer Kompetenzen im Hochschulbereich entworfen.

Der Beitrag beginnt mit einer kurzen Einführung in den Kompetenzbegriff und die Probleme, die sich damit verbinden. Im Anschluss daran wird der Projektkontext, soweit er für die weiteren Ausführungen von Interesse ist, dargestellt. Abschließend werden die sich daran anschließenden Überlegungen zur domänenspezifischen Operationalisierung von Kompetenzen ausgeführt.

1. Herausforderungen des Kompetenzbegriffes

Spätestens seit der PISA-Studie ist der Begriff der Kompetenz auch aus der öffentlichen Bildungsdebatte nicht mehr wegzudenken und wird davon ausgehend auch im Sektor der Berufsbildung verstärkt (wieder) thematisiert. Dabei ist jedoch nicht immer eindeutig, was genau gemeint ist, wenn von Kompetenzen die Rede ist. Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011) und auch Frosch (2012) führen dieses Problem anhand der Schwierigkei-

ten aus, die bei der Operationalisierung von Kompetenzkonstrukten auftreten.

Der Kompetenzbegriff wird in unterschiedlichen Fächertraditionen verwendet, wobei nicht immer einheitlich von „Kompetenz“ die Rede ist, sondern auch verwandte Begrifflichkeiten, wie „Wissen“, „Können“, „Fähigkeiten“ etc. Verwendung finden (siehe zur begrifflichen Abgrenzung auch Zürcher 2010). Dabei ist jedoch nach Ansicht von Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel unklar, ob es sich tatsächlich immer um unterschiedliche Konstrukte handelt, oder lediglich um traditions- und paradigmen-spezifische Unterschiede in der Benennung desselben Konstrukts. Eine wesentliche Unterscheidung zwischen verschiedenen Kompetenzkonstruktionen ist dabei die zwischen kognitionsbezogenen und handlungsbezogenen Konstrukten. Für den kognitionsbezogenen Ansatz führen die Autorinnen insbesondere Chomsky (1972) an, der Kompetenz als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Performanz betrachtet hat, also als Grundlage für die tatsächliche Umsetzung von Sprache. Als einen wichtigen Vertreter des handlungsorientierten Ansatzes wird Roth (1971) benannt, der insbesondere die Dreiteilung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz in die Diskussion eingeführt hat (vgl. Zlatkin-Toitschanskaia/Seidel 2011, S. 220ff.). In beiden Ansätzen wird betont, dass Kompetenzen mehr als nur (Fach)wissen beinhalten und dass auch Motivation, Volition, Einstellung etc. wichtige Konzepte sind, die im Zusammenhang mit Kompetenzen keineswegs vernachlässigt werden dürfen. Die Konzepte unterscheiden sich zentral hinsichtlich der Verortung dieser Kompetenzen in einem komplexen Modell: einmal werden Motivationen, Volitionen und Einstellungen als immanenter Bestand der Kompetenz selbst verstanden, im anderen Modell als Bedingungsfaktoren von Kompetenzen.

Zlatkin-Troitschanskaja und Seidel (2011) sprechen dabei (unter anderem) zwei Probleme an, die auch für das Projekt WiQu und andere Vorhaben, die ähnliche Fragestellungen verfolgen, relevant sind:

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag auf der 17. Jahrestagung der DeGEval in Zürich 2014.

² Das Projekt wird vom BMBF im Rahmen der Förderlinie „Leistungsbewertung in der Wissenschaft“ gefördert (Förderkennzeichen 01PY13003) und ist ein Verbundprojekt der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und Universität Potsdam.

- Die unterschiedlichen Dimensionen des Kompetenzkonstrukts werden oftmals nicht klar voneinander abgegrenzt. So kommt es vor, dass ein Erhebungsinstrument erkennbar nur auf den Aspekt der Fertigkeiten oder des Wissens abzielt, also rein kognitionsbezogen modelliert wurde, die Interpretation und Deutung der Kompetenzen jedoch starken Bezug zur handlungstheoretischen Tradition aufweist, oder umgekehrt.
- Kompetenzkonstrukte haben oftmals einen sehr hohen Allgemeinheitsgrad. Damit weisen sie zwar eine hohe Reliabilität auf, sind aber oftmals für spezifische Domänen unzureichend präzise.

Klassifikationssysteme zu Kompetenzen von Evaluatoren

In jüngerer Zeit wurde eine Reihe von Klassifikationssystemen entwickelt, die speziell die Kompetenzen von Evaluatoren abbilden sollen. Die prominentesten sind dabei wohl die Essential Competencies for Program Evaluators (ECEP) nach Stevahn et al. (2005), die Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation (EAWE) der DeGEval (2008), sowie die Competencies for Canadian Evaluation Practice (CES) der Canadian Evaluation Society (2010).³

Allerdings lösen auch diese Systeme die Probleme, die sich aus dem allgemeinen Kompetenzkonstrukt ergeben, nicht oder nur scheinbar.

- Auch in den erwähnten Klassifikationssystemen werden die verschiedenen Dimensionen des Kompetenzbegriffes nicht klar voneinander abgegrenzt. Als Beispiel kann hier der Punkt 4b: „Kommunikative Kompetenzen“ der EAWE dienen:

„In wichtigen funktionalen Evaluationsphasen, z.B. bei der Auftrags- und Erwartungskklärung, der Datenerhebung und Ergebnispräsentation, muss mit unterschiedlichen Personengruppen kommuniziert werden. Die Kommunikation dient dabei nicht nur der sachlichen Verständigung, sondern auch dazu, Beziehungen zu gestalten (Vertrauensaufbau, Akzeptanz herstellen, Rollen vereinbaren und Interessen verfolgen) und die Rolle eines unparteiischen Dritten einzunehmen, der im Sinne einer Prozessbegleitung die Artikulation der betroffenen Parteien und Personen ermöglicht. Für professionelles Handeln von Evaluatoren/Evaluatorinnen ist es daher wichtig, Kommunikation differenziert wahrzunehmen (Strukturen, Prozesse und Bedingungen), verschiedene Einflüsse auf die Kommunikation zu kennen (z.B. von Werthaltungen, mentalen Modellen, Körperhaltung und Macht) und unterschiedliche Grundformen der Kommunikation zielorientiert anwenden zu können. Dies setzt grundlegende kommunikationstheoretische Kenntnisse bspw. über typische Muster von zu erwartenden Reaktionen der Betroffenen in sozialen Prozessen und die Fähigkeit zur Übertragung in Interaktionssituationen voraus.“ (DeGEval 2013, S. 24)

Hierbei werden sowohl kognitionsbezogene Aspekte angesprochen („Dies setzt grundlegende kommunikationstheoretische Kenntnisse (...) voraus“), als auch Aspekte, die eindeutig handlungsbezogen sind („Grundformen der Kommunikation anwenden zu können“). Darüber hinaus wird mit der Passage „Rolle eines unpar-

teischen Dritten annehmen“ der Punkt der Handlungsbereitschaft angesprochen.

- Die Klassifikationssysteme orientieren sich mehrheitlich an den Standards der jeweiligen Evaluationsgesellschaft. Sie erschöpfen sich oftmals allein in Formulierungen, die die Kenntnis oder die Anwendung eines Standards fordern. Konkrete Lehr-Lernziele, die in der Aus- und Weiterbildung oder der Kompetenzmessung verwendet werden könnten, fehlen dabei zumeist.

So findet sich in den ECPE die Kompetenz 2.2 „Knowledgeable about quantitative methods“ (Stevahn et al. 2005, S. 49), die dort direkt dem Standard G9 der Joint Committee Program Evaluation Standards (Beywl 2006) zugeordnet wird, die wie folgt lautet:

„Quantitative Informationen einer Evaluation sollten angemessen und systematisch analysiert werden, damit Fragestellungen der Evaluation effektiv beantwortet werden.“

Diesem Standard wird zwar noch die Kompetenz 2.13 „Analysiert Daten“ zugeordnet, es bleibt jedoch unklar, welche Arten von Daten hier auf welche Arten und Weisen analysiert werden sollen und welche konkreten Methodenkenntnisse aus dem schier unermesslichen Fundus der quantitativen Sozialforschung vorhanden sein sollten.

- Auch diese Klassifikationssysteme, die spezifisch für die Domäne der Evaluation entwickelt worden sind, lösen das Problem der mangelnden Domänenspezifität nicht. Viele der Kompetenzen könnten sich so oder ähnlich auch in jedem beliebigen anderen Kompetenzprofil finden lassen. So sind eine Abgrenzung zu anderen Professionen und eine Spezifikation auf bestimmte Tätigkeitsfelder der Evaluation kaum möglich. Es stellt sich somit die Frage, worin sich beispielsweise die kommunikativen Kompetenzen eines Evaluators in Bereich der Entwicklungshilfe von denen eines Evaluators im Bereich von Hochschulen unterscheiden?

Dimensionen beruflicher Kompetenzen

Um diesen Problemen zu begegnen wird im Projekt WiQu auf das Konzept beruflicher Kompetenzen von Staudt und Kriegesmann (2002) zurückgegriffen. Neben der Handlungsfähigkeit und der Handlungsbereitschaft, die beide auch durch die von Zlatkin Troitschankaja und Seidel (2011) beschriebenen Traditionslinien abgedeckt werden, führen Staudt und Kriegesmann (2002, S. 36f.) für berufliche Kontexte die Dimension der Zuständigkeit ein. Für solche Zusammenhänge ist nicht nur von Bedeutung, ob eine bestimmte Person spezifische Aufgaben bewältigen kann und will, sondern auch, ob diese Aufgabe aus der organisationalen Perspektive der jeweiligen Person auch zugeordnet ist. Insbesondere im Zusammenspiel zwischen den individuellen, persönlichkeitsbezogenen Aspekten und dem organisationalen Umfeld liegen die Herausforderungen, die für jeden beruflichen Kontext spezielle Kompetenzen verlangen und entsprechende Konkretisierungen erforderlich machen. Diese drei Dimensionen lassen sich auch in den bisher im Projektkontext geführten Interviews (s.u.) wiederfinden (Beispiele siehe Kasten 1).

³ Die Abkürzungen orientieren sich an Beywl (2006).

Kasten1: Beispiele für die drei Dimensionen beruflicher Kompetenzen nach Staudt und Kriegesmann (2002)

- Handlungsfähigkeit (kognitiv)
„also bei Hard-Skills ist ja „Daten interpretieren“, „Texte vernünftig redigieren können“ und halt eben wiedergeben können, solche Dinge...“
- Handlungsbereitschaft (motivational)
„Dann, ich weiß nicht, ob ich das soziale Kompetenz nennen soll, also was ich damit meine, ist ein Einfühlungsvermögen, eine Bereitschaft, sich in Bereiche reinzudenken.“
- Zuständigkeit (organisational)
„Also die Kriterien an sich bei uns im QM-System stellen nicht wir auf, sondern stellen die Entscheidungsträger an der Hochschule halt eben auf.“

2. Umsetzung im Projektkontext

Das Ziel des Projektes „WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ ist es, prozedurale, strukturelle und personelle Wirkungen von Qualitätsmanagementmaßnahmen an deutschen Hochschulen zu untersuchen. Neben begleitenden Dokumentenanalysen und einem Survey, der die Datenerhebung abschließen wird, wurden hierzu etwa anderthalb bis zweistündige qualitative Interviews mit Beschäftigten von Qualitätsmanagementeinrichtungen, sowie jeweils zuständigen Personen aus den dazugehörigen Hochschulleitungen geführt. Diese Interviews sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig abgeschlossen und dementsprechend noch nicht vollumfänglich analysiert. Die folgenden Ausführungen basieren daher auf einer ersten Sichtung einer Teilmenge von Interviews. Dabei handelt es sich um insgesamt 13 Interviews an fünf Universitäten und einer Fachhochschule. Einige Interviews wurden mit mehr als einer Person geführt, sodass derzeit Interviews mit fünf Vizepräsidenten bzw. Prorektoren, einem Referenten, sowie elf Beschäftigten von Qualitätsmanagementeinrichtungen vorliegen. Unter Qualitätsmanagement werden dabei alle möglichen Aktivitäten im Rahmen der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements an deutschen Hochschulen im Bereich Lehre und Studium verstanden. Dabei handelt es sich nicht immer explizit um Evaluatoren, allerdings immer um Personen, die in der einen oder anderen Art und Weise mit Evaluationen im Bereich des Hochschulmanagements beschäftigt sind.

Methodisches Vorgehen

Für die qualitativen Leitfadenterviews orientierte man sich an einem Vorgehen, das von Scheele und Groeben (1988) im Rahmen des Forschungsprogrammes „subjektive Theorien“ beschrieben wurde. Auch für das Projekt WiQu wird für einige Fragestellungen auf das Konzept der subjektiven Theorien zurückgegriffen. Hierzu gehören auch die Aspekte, die Kompetenzen von Beschäftigten im Qualitätsmanagementsystem thematisieren, und der Bedeutung, die diese Kompetenzen im System des Qualitätsmanagements einnehmen.

Dieses Vorgehen basiert darauf, dass drei Arten von Fragen sukzessive aufeinander aufbauen. In einem ersten Schritt werden offene Fragen gestellt, die es dem Interviewten ermöglichen, sein Verständnis eines Themas oder Konzeptes weitestgehend unbeeinflusst von theoretischen Vorannahmen und Prämissen des Interviewers zu explizieren. Darauf folgen Fragen, die spezifisch bestimmte theoretische Annahmen zum Thema einführen. Das könnten konkrete Theorien sein oder bestehende Klassifikationssysteme, zu denen der Interviewte Stellung beziehen soll. Abschließend werden Nachfragen gestellt, die von Groeben und Scheele als „Störfragen“ bezeichnet werden. Sie dienen einerseits dazu, den Interviewten mit zu seinen bisherigen Äußerungen konkurrierenden Auffassungen zu konfrontieren. Dadurch wird es möglich, etwaige Widersprüche aufzudecken und zu einer weiteren Explikation der interessierenden Konzepte zu gelangen. Andererseits helfen diese Fragen dem Interviewer dabei, mögliche Missverständnisse auszuräumen.

Kompetenzen im Leitfaden

Für den Themenkomplex der Kompetenzen wurden diese Fragetypen wie folgt umgesetzt:

Als offene Frage mit narrativen Schwerpunkt diente:

„Was sollten Evaluatoren können?“

Es wurde hierbei bewusst darauf verzichtet, den Begriff der „Kompetenzen“ zu verwenden, um damit einhergehende Assoziationen zu vermeiden. Es wurde angenommen, dass gerade im Kontext Hochschule und im Feld des Qualitätsmanagements von Lehre und Studium, der Kompetenzbegriff in unterschiedlichster Art und Weise „vorbelastet“ ist. Außerdem erschien diese Art der Formulierung neutral genug, um keine der bereits benannten Dimensionen und Traditionslinien von vornherein auszuschließen.

Als offene Frage mit theoretischem Bezug wurde eine Liste mit „Kompetenzen“ vorgelegt, die aus den verschiedenen, bereits erwähnten, Klassifikationssystemen zusammengestellt wurde (siehe Kasten 2).

Hierbei wurde bewusst Wert darauf gelegt, auch Kompetenzen aufzuführen, die insbesondere im Hochschulbereich ggf. geringere Bedeutung haben. Diese wurden ausgewählt um zu verhindern, dass der Interviewte der Liste einfach kommentarlos zustimmt. Er sollte also dazu animiert werden, bestimmte auf der Liste aufgeführte Kompetenzen in Frage zu stellen und zu diskutieren.

Daran angeschlossen haben sich eine ganze Reihe – teilweise optionaler – Nachfragen. Beispielsweise wurde gefragt, was genau unter den als besonders wichtig betonten „Kompetenzen“ verstanden wurde. Besondere Bedeutung wurde beispielsweise oftmals dem Punkt „Kennt sich im Feld Hochschule aus“ beigemessen. Hier wurde dazu aufgefordert, das Spezifische an diesem Feld zu explizieren. Ebenfalls von großer Bedeutung und eine zwingende Nachfrage war, welche der Kompetenzen auf der Liste nicht zum Aufgabenprofil eines Beschäftigten im Bereich des Qualitätsmanagements von Lehre und Studium gehören, womit die Dimension der Zuständigkeit von Staudt und Kriegesmann (2002) dezidiert angesprochen wurde.

Neben diesem Fragekomplex, der sich speziell mit den Kompetenzen von Beschäftigten im Bereich des Qua-

Kasten 2: Liste mit Kompetenzbereichen im WiQu-Leitfaden.

- Kenntnisse über spezifische Prozesse im QM
 - o Kenntnisse der jeweiligen Standards (z.B. für Evaluationen der DeGEval)
 - o Kenntnisse der Geschichte (von Evaluation)
 - o Kenntnisse der Theorien (der Evaluation)
- Methodenkompetenzen
 - o Grundzüge empirischer Sozialforschung
 - o Qualitative Methoden
 - o Quantitative Methoden
 - o Fertigkeiten in Datenauswertung
 - o Kann die Güte von Daten beurteilen
 - o Kann Erhebungsinstrumente entwickeln
- Organisations- und Feldkenntnisse
 - o Rechts- und Verwaltungswissen
 - o Kennt sich im Feld „Hochschule“ aus
 - o Organisationswissen
 - o Projektmanagement
- Sozial- und Selbstkompetenz
 - o Selbstreflexivität
 - o Sozialkompetenz
 - o Interkulturelle Kompetenzen
 - o Kommunikationskompetenz
 - o Überparteilichkeit
 - o Diplomatie

litätsmanagements von Lehre und Studium befasst, wird insbesondere die von Staudt und Kriegesmann (2002) als „Handlungsbereitschaft“ bezeichnete Dimension über einen Fragekomplex adressiert, der sich mit den Prozessen innerhalb des QM befasst. Eine der dort vorgesehenen Nachfragen zielt darauf ab, zu ermitteln, ob die jeweiligen Akteure bestimmte Aufgaben innerhalb des QM zu ihrem Verantwortungsbereich zählen. Ein häufiger Diskussionsstrang in den Interviews war hier die Auffassung, dass die Definition und Formulierung von Kriterien für die Qualität von Lehre und Studium bei den jeweiligen Fakultäten liegt. Gleichzeitig wurde auf Nachfrage oftmals geäußert, dass diese Aufgabe von den Fakultäten nicht in allen Fällen auch umgesetzt wird, bzw. nicht einmal immer von den Fakultäten überhaupt als ihre Aufgabe wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang ebenfalls von Bedeutung sind zahlreiche Fragen und Nachfragen zu den Konflikten zwischen einzelnen Akteuren, die an Qualitätssicherungsaufgaben beteiligt sind. Hier wurde teilweise deutlich, dass auch die Frage der Zuständigkeit und die Frage, wer welche Person in der Verantwortung sieht, eine wichtige Bedeutung bei der Wahrnehmung und Umsetzung von Aufgaben hat.

Wie bei Leitfadeninterviews üblich, sind die hier aufgeführten Formulierungen nur Anregungen für den Interviewer und können je nach Gesprächssituation variiert werden. Allerdings wurde im Kreise der Interviewer besprochen, dass die Reihenfolge der Fragetypen vom Allgemeinen zum Spezifischen nicht aufgebrochen werden sollte.

3. Domänenspezifische Kompetenzen von Evaluatoren – Thesen und Herausforderungen

Die Auswertung der qualitativen Interviews befindet sich noch im Anfangsstadium, sodass es sich bei den folgenden Ausführungen um den ersten Schritt einer systematischen Analyse handelt. Im Zentrum stehen hierbei erste Eindrücke und erste Versuche, die von den Interviewten geäußerten Aussagen zu systematisieren. Hierzu orientierte man sich an den bisher am häufigsten genannten und von den Interviewten hervorgehobenen Kompetenzfeldern.

Dabei handelt es sich um:

- „Sich im Feld Hochschule auskennen“

„R: Ja, dass man weiß, wie eine Hochschule funktioniert, dass das nicht so ist, wie in einem Unternehmen, das ist schon Grundvoraussetzung auch.“

VP: Dort würde ich aber auch ergänzen wollen. Man muss wissen, wie sie nach Plan funktioniert, nach Hochschulgesetz funktioniert und man muss wissen, wie sie wirklich funktioniert. Das macht einen ganz deutlichen Unterschied.“
- „Methodenkompetenzen“

„Aber viel wichtiger ist dabei zu wissen, dass man halt eben Daten sowohl in eine, als auch in die andere Richtung interpretieren kann. [...] eben das Beispiel Absolventenquote, da eben drauf hinwirken, ja welche Gründe kann das denn haben. Welche Gründe können wir beeinflussen von der Hochschule und was gibt es da für Handlungsalternativen.“
- „Kommunikative Kompetenzen“

„Es geht einfach darum, Inhalte zu kommunizieren, sich mit Problemen auseinanderzusetzen und an sich redet man den ganzen Tag. Nicht, dass man das in anderen Bereichen nicht auch tut, aber vielleicht etwas mehr oder etwas weniger, aber ja, Zusammenhänge darstellen und auch so nachvollziehbar darstellen, dass es womöglich auch Leute verstehen, die sich diesem Thema bislang nicht ganz so stark genähert haben, und natürlich auch einen völlig anderen Hintergrund haben. Ich meine, wenn man eine Universität hat mit x Fachbereichen und überall unterschiedliche Fachmentalitäten, Fachkulturen, Begriffe teilweise auch anders besetzt sind, die haben halt teilweise auch ein anderes Verständnis. Und dem muss man sich dann halt auch annähern.“

Allen drei Kompetenzfeldern wurde sowohl in den Antworten auf die offene, narrative Frage, als auch nach Vorlage der Liste, eine besondere Bedeutung von den Interviewpartnern beigemessen. Hierzu wurden dann auch verstärkt weitere Nachfragen gestellt.

Dabei zeigte sich, dass solche Kompetenzfelder nicht losgelöst voneinander betrachtet werden dürfen, wenn sie domänenspezifisch operationalisiert werden sollen. Dies ist zwar messtheoretisch mit gewissen Problemen behaftet, da eine inhaltliche Verknüpfung von Kompetenzfeldern, zwischen denen ja gerade deshalb unterschieden wird, weil sie unterschiedliche Dinge abbilden sollen, immer auf Kosten der Trennschärfe geht (vgl. hierzu auch Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel 2011, S.

Schaubild 1: Heuristisches Modell domänenspezifischer Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich.



225). Inhaltliche Validität muss jedoch immer das Primat gegenüber der formalen Genese „guter“ Testscores bekommen. Diese ist jedoch, nach erster Analyse der Interviews, nur mit entsprechendem Bezug der Kompetenzfelder zu erreichen, wie es skizzenhaft im Schaubild 1 dargestellt ist.

„Sich im Feld Hochschule auskennen“ ist dabei hierarchisch eindeutig über den anderen Kompetenzfeldern angeordnet. Gerade vor dem Hintergrund einer Operationalisierung von Kompetenzen, die sich auf ein ganz spezifisches Berufsfeld beziehen soll, scheint diese Hierarchisierung sinnvoll. Die beiden Felder „Methodenkompetenzen“ und „Kommunikative Kompetenzen“ sind hier dem „Auskennen im Feld“ untergeordnet. Dadurch soll verdeutlicht werden, dass es sich hierbei immer um Kompetenzen handelt, die innerhalb eines spezifischen Handlungs- und Organisationskontextes erbracht werden. Als Beispiele für Methodenkompetenzen dienen die Fähigkeit und Bereitschaft, Daten zu interpretieren sowie die Aufbereitung von Daten. Diese Kompetenzen sind zunächst sehr allgemein, so dass eine weitere Spezifizierung notwendig ist, die je nach Kontext unterschiedlich ausfallen kann. So ist es von Interesse, welche Arten von Daten interpretiert und aufbereitet werden sollen. Hochschulen greifen nicht nur auf andere Arten von Kennziffern zurück, als beispielsweise Unternehmen oder Träger der Jugendhilfe, sondern werden auch andersartige Datentypen verwenden.

Darüber hinaus macht die Kompetenz „Aufbereitung von Daten“ deutlich, dass auch die Kompetenzfelder, die hierarchisch auf einer Stufe stehen, im Zusammenspiel miteinander spezifiziert werden müssen. Die Kompetenz „Berücksichtigt die Interessen von Stakeholdern“ bedarf nicht nur einer Konkretisierung der jeweiligen Akteure und derer Interessen, sondern auch einer Konkretisierung, welche Arten von Daten für welche Stakeholder auf welche Art und Weise aufbereitet werden müssen, um darauf basierende Entscheidungen treffen zu können.

4. Konsequenzen

Auf der Basis dieses ersten Modelles, wurden insbesondere die Nachfragen im Leitfaden für die weiteren Interviews spezifiziert. Es wird im Projektkontext allerdings nicht möglich sein, zu einer testtheoretisch abgesicher-

ten Modellierung domänenspezifischer Kompetenzen zu gelangen. Jedoch soll auf der Grundlage weiterer Interviews und Analysen ein umfassenderes analytisches Rahmenkonzept domänenspezifischer Evaluationskompetenzen im Bereich Qualitätssicherung von Lehre und Studium entwickelt werden. Auf dessen Grundlage werden dann Items für den Survey entwickelt, die über allgemeine Formulierungen, wie sie in den weiter oben beschriebenen Klassifikationssystemen üblich sind, hinausgehen.

Von diesem Framework können darüber hinaus auch wichtige Impulse für die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium ausgehen. Zunächst hilft ein solches ausgearbeitetes Konzept bei der Spezifizierung von konkreten Inhalten. Domänenspezifische Datenarten sowie Erhebungs- und Analyseverfahren können die Aus- und Weiterbildung bereichern. Darüber hinaus legen die bisherigen Ergebnisse nahe, dass es beispielsweise bei der Vermittlung von Methodenkompetenzen weniger auf konkrete statistische Verfahren ankommt, als vielmehr darauf, die Vermittlung und Aufbereitung von Daten an ungeschulte Dritte zu thematisieren. Eine besondere Rolle können hierbei weit verbreitete Missverständnisse bei der Interpretation von Daten spielen. Meist sind es ja nicht die Evaluatoren selber, die auf der Grundlage von Daten Entscheidungen treffen, sondern andere Akteure aus Hochschulleitung oder wissenschaftlichem Personal, die nicht immer in der Interpretation von Daten geschult sind.

Nach der Analyse der weiteren Interviews werden sich differenziertere Aussagen zu den Konsequenzen treffen lassen, sowohl für die Konzeptionalisierung und Erhebung von domänenspezifischen Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich, als auch für die Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich.

Nach der Analyse der weiteren Interviews werden sich differenziertere Aussagen zu den Konsequenzen treffen lassen, sowohl für die Konzeptionalisierung und Erhebung von domänenspezifischen Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich, als auch für die Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich.

Literaturverzeichnis

Beywl, W. (2006): Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation – Anforderungsprofile für Evaluatoren im Vergleich. In: Sanders, J. R./Beywl, W. (Hg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden, S. 313-335.

Canadian Evaluation Society (2010): Competencies for Canadian Evaluation Practice. Online verfügbar unter http://www.evaluationcanada.ca/txt/2_competencies_cdn_evaluation_practice.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2013.

Chomsky, N. (1972): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2013): Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatoreninnen und Evaluatoren. Alfter: Dt. Ges. für Evaluation Geschäftsstelle.

Frosch, U. (2012): Pädagogische Diagnostik im Spiegel klassischer Lerntheorien. Aktuelle Herausforderungen im Kompetenzdiskurs angesichts einer „Theorie-Methoden-Passung“. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 22. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe22/frosch_bwpat22.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2014.

Rädiker, S./Niklesz, A. (2012): Kompetenzen von Evaluierenden. In: Kuckartz, U./Rädiker S. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden. Weinheim, S. 200-220.

Sanders, J. R./Beywl, W. (Hg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden.

Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. D. Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel- Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.

Schneijderberg, C./Hinzmann, M. (2013): Qualifikationen und Kompetenzen der Hochschulprofessionen. In: Schneijderberg, C./Merkator, N./Teichler U./Kehm B.M. (Hg.): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt am Main, S. 121-162.

Staudt, E./Kriegesmann, B. (2002): Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: Staudt, E. (Hg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster, S. 15-70.

Stevahn, L./King, J. A./ Ghere, G./ Minnema, J. (2005): Establishing Essential Competencies for Program Evaluators. In: American Journal of Evaluation Vol. 26/ No. 1, pp. 43-59.

Stufflebeam, D. L. (1971): Educational evaluation and decision making. Bloomington, Ind: Peacock.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Seidel, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie- Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 218-233.

Zürcher, R. (2010): Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. In: MA-GAZIN erwachsenenbildung.at, H. 9, S. 04-2 – 04-10, zuletzt geprüft am 09.01.2015.

■ **Dr. Florian Reith**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung und Statistik, Helmut Schmidt Universität in Hamburg, E-Mail: reith@hsu-hh.de

Peer Pasternack

Qualitätsstandards für Hochschulreformen

Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten



Seit Jahrzehnten sind fortwährend neue Hochschulreformen eine Dauererscheinung. Eines ihrer fundamentalen Versprechen lautet, dass dadurch die Qualität der Hochschulen gesteigert werde. Wenn jedoch die tatsächlichen Reformwirkungen untersucht werden, dann stellt sich fast immer heraus: Die jeweilige Reform hat zwar zupackende Qualitätsanforderungen an die Hochschulen formuliert, vermochte es aber nicht, diesen Anforderungen auch selbst zu genügen. Peer Pasternack analysiert dies für neun Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte. Auf dieser Basis schlägt er vor, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben sollten: von qualitätsorientierten Reformen hin zur Qualität solcher Reformen. Um eine solche neue Fokussierung zu erleichtern, werden im vorliegenden Band die dafür nötigen Qualitätsstandards formuliert.

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-92-3,
Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 €

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

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

Isabel Steinhardt



Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen?

1. Evaluation an deutschen Hochschulen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Professionalisierung

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

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

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

Tabelle 1: Analysedimensionen Professionalisierung

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

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

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

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

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

3. Datengrundlage

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

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

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

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

4. Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis

4.1 Organisationseinheit, Funktion, Tätigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Professionelle Wissens- und Kompetenzbasis

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

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

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

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

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

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

4.3 Ausbildung, Weiterbildung und Netzwerke

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

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

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

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

5. Fazit

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

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

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

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

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

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



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

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

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

Christine Meyer Richli



Christine
Meyer Richli

Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination

Lange wurde unter Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen an vielen Universitäten, wie auch der Universität Basel, vorwiegend das Ausfüllen von Fragebögen durch die Studierenden verstanden (Nickel 2008; Rindermann 2003; 2009). Damit einhergehend wurde ein nur geringer Qualifizierungsbedarf bei den Personen, welche die Evaluation durchführten, gesehen. Die zugewiesenen Hauptaufgaben der Evaluator/innen bestanden vorwiegend im Austeilen und Einsammeln von Fragebögen, im Abtippen von Daten sowie Bilden von Mittelwerten. Im Zuge der Bologna-Reform und der damit verbundenen Quality Audits wie auch internen Diskussionen, wurde an der Universität Basel ein Projekt gestartet, welches die Prozesse des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen mit den Fakultäten im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements weiterentwickeln und zur Entfaltung einer gelebten Qualitätskultur beitragen soll. Damit verbunden hat sich die Universität Basel bewusst gegen den Ansatz der internen Qualitätssicherung mit einer zentralen Evaluationseinheit und für das Modell Qualitätsmanagement (Gaberscik 2014) und dezentrale Evaluationsstellen entschieden. In Folge dieser Entwicklungen wurden neue Anforderungen an die Evaluator/innen gestellt. Dazu gehört einerseits die Durchführung umfassenderer Evaluationsprozesse mittels neu zur Verfügung gestellter Evaluationssoftware EvaSys. Neben den klassischen Evaluationsdurchführungs-, werden von den Evaluator/innen andererseits aber auch zunehmend Beratungs- und Koordinationstätigkeiten gefordert. Neue Tätigkeiten, welche neue Kompetenzen und ein neues Rollenverständnis verlangen.

1. Qualitätsmanagement Lehrveranstaltungen

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen hat an der Universität Basel eine lange Tradition. Allerdings haben sich die Evaluationsprozesse an den verschiedenen Fakultäten heterogen entwickelt und reichten von einfachen Fragebogenevaluationen durch die Dozierenden bis hin zu umfassenden Qualitätsmanagementprozessen durch die Fakultäten. Im Quality Audit 2007/08 (Verfahren und Bericht siehe www.oaq.ch) wurde dieser Umstand sowohl von den Universitätsangehörigen als auch von den externen Experten moniert. 2010 wurde in der Folge das Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen gestartet.

1.1 Der Weg – per systemischer Organisationsentwicklung zum umfassenden Qualitätsmanagement

Ziel des Projekts Evaluation Lehrveranstaltungen war und ist die Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen, welches sich durch bedarfs- und bedürfnisgerechte Prozesse auszeichnet. Unter umfassendem Qualitätsmanagement – auch bekannt als Total Quality Management –, wie in der Strategie der Universität Basel (2007; 2014) als übergeordnetes Ziel festgelegt, wird ein ganzheitlicher Managementansatz verstanden, welcher auf die kontinuierliche Sicherung und Entwicklung der Qualität (hier: Lehrveranstaltungsqualität) ausgerichtet ist, den kompletten Prozess des Qualitätsmanagements (hier: von der Durchführung bis zur Verwendung der Lehrveranstaltungsevaluationen) abbildet und alle an Qualität Beteiligten (hier: v.a. Lehrpersonen, Studierende, Studiengangverantwortliche) einbezieht (Rothlauf 2010). Bedarfsgerecht bedeutet in diesem Kontext, dass die Prozesse die Qualitätssicherungsrichtlinien des Schweizerischen Bundes erfüllen sollen (Qualitätssicherungs-Richtlinien 2006, Stand 1. Januar 2013). Die Qualitätssicherungsrichtlinien entsprechen internationalen Standards (ENQA¹-Standards). Ihre Erfüllung ist zudem Voraussetzung für die vom Schweizerischen Bund vorgeschriebene institutionelle Akkreditierung (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz 2011, Inkrafttreten 1. Januar 2015), welche voraussichtlich im Jahr 2017/2018 erfolgen wird. Bedarfsgerecht meint, dass die Prozesse „massgeschneidert, praktikabel, nützlich, partizipativ und abgesichert“ (Wright 2010, S. 16) sein sollen. Diese Kriterien haben sich in Praxis und Forschung als essentiell für die Akzeptanz und damit erfolgreiche Etablierung von Prozessen erwiesen (Gerull 2001; König 2009; Wright 2010). Ihre Erfüllung ist zudem Bedingung für eine gelebte Qualitätskultur² wie sie die Qualitätsstrategie (2008; 2014) der Universität Basel anstrebt. Denn pla-

¹ ENQA = European Association for Quality Assurance in Higher Education

² Qualitätskultur ist ein ganzheitliches Konzept und besteht aus zwei distinkten Elementen: a) Das organisationspsychologisch-kulturelle Element umfasst ein gemeinsames Qualitätsverständnis bestehend aus geteilten Werten, Glaubenssätzen und Erwartungen sowie die Verpflichtung der Organisation und ihrer Individuen Qualität gegenüber. b) Das struktural-formale Element beinhaltet klar definierte Prozesse, welche die Sicherung und Entwicklung der Qualität sowie die Koordination individueller Anstrengungen gewährleisten. Moderierend zwischen beiden Elementen wirken Kommunikation, Partizipation und Vertrauen (EUA 2005, 2006, 2010).

kativ ausgedrückt, nur „passende“ Prozesse sind gelebte Prozesse und erzeugen eine gelebte Qualitätskultur.

Für die Umsetzung des Projekts gab es fünf Vorgaben. Diese sind im Kontext der Rahmenbedingungen an der Universität Basel zu sehen. Leitstern für die Gestaltung des Projekts Evaluation Lehrveranstaltungen war als (1.) Vorgabe die Förderung einer gelebten Qualitätskultur. Qualitätskultur ist, organisationspsychologisch-kulturell gesehen, im Wesentlichen eine Haltung, bei der alle Universitätsangehörigen bestrebt sind, die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich zu sichern und weiter zu entwickeln (Sattler/Sonntag 2014). Die Universität Basel ist überzeugt, dass nur durch diese Haltung höchste Qualität in Lehre, Forschung und Verwaltung geleistet werden kann. Sie hat daher Qualitätskultur als leitende Vision in der Qualitätsstrategie 2008 und 2014 verankert. Da an einigen Fakultäten zu Projektbeginn bereits gute Kulturen des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen bestanden, hat die Universität Basel als (2.) Vorgabe beschlossen, die verschiedenen Kulturen und Prozesse zu stärken anstatt durch einen, für die gesamte Universität geltenden Prozess des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen zu ersetzen. Damit sollen unterschiedlichen Gegebenheiten an einer Volluniversität Rechnung getragen und die Verschiedenartigkeit für gegenseitiges Lernen und Entwicklung genutzt werden (Good Practice-Ansatz). Verbunden mit der zweiten Vorgabe wurde als (3.) Vorgabe bestimmt, dass die Lehrveranstaltungen dezentral von den Fakultäten und nicht von einer zentralen Stabstelle evaluiert werden sollen. Die Fakultäten haben diese Aufgabe zum Teil bereits vor Projektbeginn wahrgenommen. Zudem soll durch die dezentrale Evaluation die Qualitätskultur im Sinn einer eigenverantwortlichen Qualitätssicherung und -entwicklung gefördert werden. Um trotz Vielfalt hochstehende Qualitätsmanagementprozesse und eine gesamtuniversitäre Linie zu gewährleisten, wurde als (4.) Vorgabe die Bereitstellung minimaler Standards des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel festgelegt. Die Standards basieren auf den Qualitätssicherungsrichtlinien des Schweizerischen Bundes und wurden von einer gesamtuniversitären Arbeitsgruppe mit Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Gruppierungen, Fakultäten und Fachstellen für das Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen präzisiert. Sie definieren die Grundsätze für das Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen, die Zuständigkeiten und Aufgaben und geben eine Auswahl an Möglichkeiten zur Erfüllung der Aufgaben vor. Da sich die Universität Basel für ein schlankes Qualitätsmanagementsystem ausgesprochen hat, wie in der Universitätsstrategie 2014 festgehalten, wurde als (5.) Vorgabe die etappenweise Ausdehnung des Projekts auf die verschiedenen Fakultäten beschlossen.

Zur Umsetzung des Projekts wurde der Entwicklungsansatz gewählt. Es gibt grundsätzlich drei systematische Ansätze zur Bewirkung einer organisationalen Veränderung, wie sie die Etablierung neuer oder die Weiterentwicklung bestehender Prozesse darstellt. Bei der (1) Machtstrategie werden Prozesse zentral vom Rektorat definiert und top-down eingeführt. Bei der (2) Expertenstrategie werden Prozesse von internen oder externen

Fachleuten entwickelt und ebenfalls top-down umgesetzt. Bei der (3) Entwicklungsstrategie werden Prozesse zusammen mit allen zentralen Anspruchsgruppen – sprich Rektorat, Fakultätsleitungen, Studiengangverantwortlichen, Lehrpersonen, Studierenden, Evaluationsadministrationen und der Fachstelle für Evaluation – entwickelt und etabliert (Bennis/Benne/Chin 1966; Glasl 2008). Nach Abwägung der Vor- und Nachteile hat sich der Entwicklungsansatz als einziger Ansatz erwiesen, der die Erreichung der entwicklungs- und kulturbetonten Projektziele gewährleisten kann, auch wenn er eine längere Implementierungsdauer als die anderen beiden Ansätze bedingt. Gemäß den Handlungsprinzipien des Entwicklungsansatzes – bzw. der systemischen Organisationsentwicklung – werden die verschiedenen Anspruchsgruppen stets aktiv bei der Gestaltung des Projekts und der Prozesse einbezogen, individuelle Bedürfnisse werden versucht, in die Zielsetzungen und Strukturen der Universität zu integrieren und es werden gemeinsame Reflexions- und Lernprozesse gestaltet (Workshops, Arbeitsgruppen etc.) (Trebesch 2000).

Ein Projektdurchgang besteht pro Fakultät prototypisch aus drei Phasen (in Anlehnung an das Drei-Phasen-Modell nach Lewin 1963). Einer (1) Analysephase, welche aus den zentralen Architekturelementen Information und Projektbestimmung, Bestandaufnahme und Workshopdurchführung zur Prozessanalyse und Erfassung der Vorstellungen guter Lehrveranstaltungsqualität besteht (Auf-tauen). Einer (2) Erprobungsphase mit den zentralen Architekturelementen Prozessdefinition/-optimierung, Instrumentenentwicklung/-weiterentwicklung, Evaluationsdurchführung und Veranstaltung von Fokusgruppen/Interviews zur Bewertung des Evaluationsprozesses und der Instrumente (Bewegen). Einer (3) Finalisierungsphase mit den zentralen Architekturelementen Fazit, ggf. Optimierung und Verabschiedung des Qualitätsmanagementprozesses von Lehrveranstaltungen (Einfrieren). Gestartet ist das Projekt im Sommer 2010. Erfolgreich durchgeführt wurde es bisher an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, der Juristischen Fakultät, der Fakultät für Psychologie und der Philosophisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät pro Fachbereich. Aktuell läuft das Projekt an der Philosophisch-Historischen Fakultät, der Theologischen Fakultät und teilweise an der Medizinischen Fakultät. Der Abschluss des Projekts ist für das Jahr 2016 geplant.

1.2 Die Struktur – Qualitätsmanagement als kontinuierliche Aufgabe aller Universitätsangehörigen

Neben Inhalt und Ablauf des Projekts mussten auch die Rollen der Beteiligten im Projekt sowie im regulären Qualitätsmanagementprozess definiert werden. Bestimmend waren hierfür neben der Wahl des Entwicklungsansatzes beim Vorgehen, die Wahl der Grundausrichtung des Qualitätsmanagementsystems an der Universität Basel und die damit verbundene organisationale Struktur (siehe Abb. 1). Grundsätzlich gibt es zwei entgegengesetzte Qualitätsmanagementsysteme. Beim Modell interne Qualitätssicherung ist vorwiegend eine zentrale Stelle für die Qualitätssicherung an der Universität verantwortlich. Diese Stelle übernimmt operative Aufgaben, wie zum Beispiel die Durchführung von Lehr-

veranstaltungsevaluationen, hat wichtige Entscheidungsbefugnisse, wie zum Beispiel die Festlegung der zu evaluierenden Lehrveranstaltungen, und ist entsprechend personell ausgestattet. Demgegenüber steht das Modell Qualitätsmanagement, welches das Qualitätsmanagement im Sinne des Total Quality Managements als Führungsaufgabe bzw. kontinuierliche Aufgabe aller Universitätsangehörigen und in den Bereichen der Universität verankert sieht. Die Rolle der zentralen Stelle ist hier die der fachkundigen Beratung, sie übernimmt keine operativen Aufgaben und ist schlank ausgestattet (Gabescik 2014). Die Universität Basel hat sich für das Modell Qualitätsmanagement entschieden. Diese Entscheidung gründet auf der Überzeugung, dass Qualität nicht zentral verordnet werden kann, sondern in den universitären Einheiten entsteht und deshalb nur dort im Sinne einer gelebten Qualitätskultur wirksam gesichert und entwickelt werden kann. Gestützt wurde der Entschluss zudem durch die gängigen Erfahrungen aus der Qualitätsmanagementliteratur (DGQ 2014; Rothlauf 2010; Schmitt/Pfeifer 2010; Seghezzi/Fahrni/Herrmann 2007; Zollondz 2006). Dementsprechend liegt an der Universität Basel die Verantwortung für die Durchführung und Verwendung der Lehrveranstaltungsevaluationen dezentral bei den Fakultäten. Das Rektorat gibt durch seine Entscheidungen und die gesamtuniversitären Standards zentral die Leitlinien vor und steht mit den Fakultäten im Rahmen von Entwicklungs- und Strukturgesprächen im systematischen Dialog. Fachkundig beraten und unterstützt werden Rektorat und Fakultäten durch die Fachstelle für Evaluation. Die Fachstelle ist eine zentrale Einrichtung und gehört zum Vize-Rektorat Lehre und Entwicklung. Sie führt selbst keine Evaluationen durch. Ihre Aufgabe ist die Beratung und Unterstützung der Fakultäten, der Verwaltung und des Rektorats bei der Durchführung von Evaluationen und der Optimierung von Evaluationsprozessen. Zudem setzt sie sich für Wissenszuwachs und Qualifizierung der Universitätsangehörigen im Bereich Evaluation ein. Entsprechend verteilt sind die Rollen ebenfalls im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen. Auftraggeber ist das Rektorat. Projektverantwortlich sind jeweils die Fakultäten. Für die Beratung und Gesamtprojektleitung zuständig ist die Fachstelle für Evaluation. Sie koordiniert das Projekt mit den Beteiligten, berät das Rektorat und die Fakultäten in Punkto Projektgestaltung (Prozessberatung), Evaluationsprozess und -instrumente (Fachberatung) sowie unterstützt die Fakultäten aktiv. Unter anderem übernimmt die Fachstelle Konzeption und Moderation von Workshops und Arbeitsgruppen, die Ausarbeitung von Vorschlägen für Fragebögen und Beschreibungen von Qualitätsmanagementprozessen, die Durchführung von Interviews und Fokusgruppen, die Analyse der Ergebnisse und Erstellung von Berichten, die Anfertigung von Vorlagen für Kommunikationsmaßnahmen wie Informations-E-Mails und Flyers, die Erstellung von Self Service-Materialien zum Thema Lehrveranstaltungsevaluation, die Durchführung von Schulungen zur Anwendung der Evaluationssoftware EvaSys³ und Leistung von EvaSys-Anwendersupport und die Veranstaltung von Experten- und Good Practice-Austauschveranstaltungen.

1.3 Der Prozess – Feedbackschleifen zur Sicherung und Entwicklung der Lehrveranstaltungsqualität

Nach Durchführung des Projekts besitzen die Fakultäten jeweils ein umfassendes Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen mit bedarfs- und bedürfnisgerechten Prozessen. Zu den physischen Produkten gehören eine klar definierte und transparent kommunizierte Prozessbeschreibung der Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen mit eindeutig zugewiesenen Verantwortlichkeiten, erprobte Instrumente zur Evaluation der verschiedenen Lehrveranstaltungsarten und einen Zugang zu einem eingerichteten Teilbereich in EvaSys.

Die Lehrveranstaltungsevaluation an sich wird im Qualitätsmanagementprozess an der Universität Basel als Instrument des gegenseitigen Dialogs gesehen (siehe Abb. 1). Sie ermöglicht den Dozierenden und Studiengangverantwortlichen systematisch Feedback zu zentralen Qualitätsaspekten von Lehrveranstaltungen einzuholen. Durch Reflexion und den Dialog über die Ergebnisse entsteht ein besseres gegenseitiges Verständnis der qualitätsrelevanten Aspekte, was sich wiederum auf der Verhaltensebene, zum Beispiel in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch die Dozierenden, von Veranstaltungsbedingungen durch die Studiengangverantwortlichen oder in veränderten Erwartungen der Studierenden, auswirkt. Dadurch geht die Lehrveranstaltungsevaluation über eine reine Sensibilisierungs- und Feedbackfunktion hinaus und entfaltet durch den Diskurs, ggf. zusätzlich kollegiale Beratung, hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung (z.B. Kurse) und institutionelle Verankerung (z.B. Lehrpreise) Wirkung (Lossnitzer/Brehl 2011; Rindermann 1997; Schmidt 2008). Herzstück des Qualitätsmanagements bilden mehrere geschlossene Feedbackschleifen zwischen Studierenden, Lehrpersonen und Studiengangverantwortlichen. Der Fokus liegt dabei auf der Sicherung und Entwicklung der Lehrveranstaltungsqualität durch die in der Lehre tätige Person selbst (Professor/in, Assistent/in, Lehrbeauftragte/r etc.) mittels Fragebogenevaluation und im Austausch mit den Studierenden, ggf. zusätzlich mit Kolleg/innen und/oder betreuenden Professor/innen. Der Einsatz zusätzlicher Evaluationsinstrumente, wie Classroom Assessment Techniques oder Fokusgruppen, wird begrüßt und auch vorgenommen (individuelles Qualitätsmanagement). Neben der Lehrperson gibt es zur institutionellen Sicherung und Entwicklung der Lehrveranstaltungsqualität zudem mindestens eine weitere Person, welche die personenbezogenen Evaluationsergebnisse der regulären Fragebogenevaluation sieht und bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen das Gespräch mit der Lehrperson sucht (i.d.R. Studiendekan/in in Monofach-Fakultäten, Vorsitzende/r der Unterrichtskommission in Multifach-Fakultäten). Teilweise werden zudem besonders gute Leistungen verdankt und/oder alle Ergebnisse regulär in Mitarbeitergesprächen besprochen. Des Weiteren werden die aggregierten Evaluationsergebnisse jeweils den

³ EvaSys ist eine webbasierte Software zur Durchführung von Papier-, Online- und Hybridumfragen. Sie vereint Funktionen wie die Fragebogengestaltung, Massensteuerung von Umfragevorgängen, elektronische Datenerfassung bis hin zum automatischen Reporting in einer Anwendung (www.evasys.de).

Studiengangverantwortlichen zugesendet und in einer Sitzung diskutiert. Die institutionellen Maßnahmen sind in erster Linie förderungs- und anreizorientiert (institutionelles Qualitätsmanagement). Das Ziel der in das Qualitätsmanagement eingebetteten Lehrveranstaltungsevaluation ist sowohl auf individueller wie auf institutioneller Ebene lehrentwicklungsorientiert (Zielmodell Feedback/Kommunikation/Lehrentwicklung) (Kromrey 2005; Lossnitzer/Brehl 2011; Schmidt 2007; Souvignier/Gold 2002).

2. Dezentrale Evaluationsstellen

Mit der Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen verbunden, stellten sich neue Anforderungen an die für die Evaluationsadministration sowohl neu als auch bisher zuständigen Personen, nachfolgend Evaluator/innen⁴ genannt. Die Evaluator/innen sind Inhaber/innen verschiedener Stellen, welche die Evaluation von Lehrveranstaltungen als Teiltätigkeit bewältigen. Meist handelt es sich um Mitarbeiter/innen von Studiendekanaten, teilweise aber auch um Leiter/innen von Studiendekanaten oder bei Multifach-Fakultäten teilweise um Leiter/innen, Koordinatoren und Sekretariate von Studiengängen oder vereinzelt um die studentische Fachgruppe. Zum Teil bringen die Evaluator/innen einen akademischen, zum Teil einen kaufmännischen Hintergrund mit. Teilweise werden die Evaluator/innen bei der Lehrveranstaltungsevaluation durch Mitarbeitende, Hilfsassistierende oder Studierende unterstützt, teilweise führen sie die gesamte Evaluation selbst durch. Viele Evaluator/innen waren bereits vor der Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen für die Fragebogenadministration und/oder Dateneingabe und -auswertung der Lehrveranstaltungsevaluation zuständig. Eine mit der Etablierung des in der Regel umfangreicheren Qualitätsmanagementsystems verbundene personelle Aufstockung gab es nur in wenigen Fällen. Diese hing zudem nicht ausschliesslich mit der Übernahme oder Ausdehnung der Evaluationsaufgaben, sondern auch mit der Übernahme weiterer fakultärer Aufgaben zusammen und wurden von den Fakultäten geleistet. Vom Rektorat wurden zusätzliche Ressourcen zum einen in Form der Beratung und tatkräftigen Unterstützung durch die Fachstelle für Evaluation und zum anderen durch die kostenlose Bereitstellung der Evaluationssoftware EvaSys zur Verfügung gestellt. Die Einführung von EvaSys stellte einen wesentlichen Schritt bei der Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel dar, da zuvor die Fragebogendaten für gewöhnlich von den Evaluatoren/innen oder einzelnen Dozierenden manuell in Excel-Tabellen abgetippt und rudimentär ausgewertet werden mussten. Dieser Vorgang war sehr aufwändig und verunmöglichte in der Regel die Rückmeldung und Besprechung der Ergebnisse im Plenum des laufenden Semesters.

2.1 Erste Maßnahmen – Qualifizierung durch Partizipation, Good Practice-Austausch und Schulung

Um die Evaluator/innen in der Anwendung von EvaSys zu schulen, wurde anfangs eine zweitägige interne Grup-

penschulung, durchgeführt durch einen EvaSys-Trainer, angeboten. Allerdings zeigte sich, dass die Vorkenntnisse, die technische Gewandtheit und die Bedürfnisse der Evaluator/innen an die EvaSys-Nutzung zu heterogen waren. Die Schulung wurde trotz Übungsteilen als zu theoretisch und zu wenig auf den konkreten Fall bezogen wahrgenommen. In der Folge wurde auf Einzelschulungen mit schrittweiser Begleitung durch die Fachstelle für Evaluation umgestellt. Zusätzlich wurde eine Webrubrik Evaluation Lehrveranstaltungen von A bis Z eingerichtet, von welcher die Evaluator/innen jederzeit nützliche Materialien zur Lehrveranstaltungsevaluation, u.a. EvaSys Schritt-für-Schritt-Anleitungen zu den am häufigsten verwendeten EvaSys-Funktionen, herunter laden können. Als dritte Unterstützung bietet die Fachstelle für Evaluation Support bei Anwenderfragen an und koordiniert bei technischen Problemen mit dem EvaSys-Support.

EvaSys-Anwenderkenntnisse waren aber nicht die einzigen Kenntnisse, welche aufgebaut werden musste. Daneben galt es auch, neue Prozesskenntnisse zu vermitteln. Dazu und zur Nutzung des lokalen Expertenwissens für die Gewährleistung praktikabler operativer Qualitätsmanagementprozesse, wurden die Evaluator/innen aktiv in das Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen einbezogen, insbesondere in den Workshop zur Analyse des bestehenden Evaluationsprozesses und in die Fokusgruppe oder das Interview zur Bewertung des neu etablierten Evaluationsprozesses. Daneben wurde eine Good Practice-Austauschveranstaltung für Evaluator/innen organisiert, um eine Plattform für offene Fragen und gegenseitiges Lernen zu bieten.

Des Weiteren wurde ein Experten Anlass für die Fakultätsleitungen, Studiengangverantwortlichen und Evaluator/innen angeboten, um ein gemeinsames Verständnis dafür zu fördern, wie Qualität partizipativ entwickelt werden kann. Als Referent konnte Prof. Michael Wright, Experte für partizipative Qualitätsentwicklung, gewonnen werden. Eine rege Diskussion schloss die Veranstaltung ab. Die Beurteilung des Anlasses, u.a. des Formats mit fundiertem Input und anschließendem vertieftem Austausch, fiel sehr gut aus. Allerdings fühlten sich vom Thema vor allem Fakultätsleitungen und Studiengangverantwortliche angesprochen. Evaluator/innen nahmen trotz Einladung wenige teil.

2.2 Rollenverständnis – idealtypisches Rollenprofil der dezentralen Evaluationsstellen

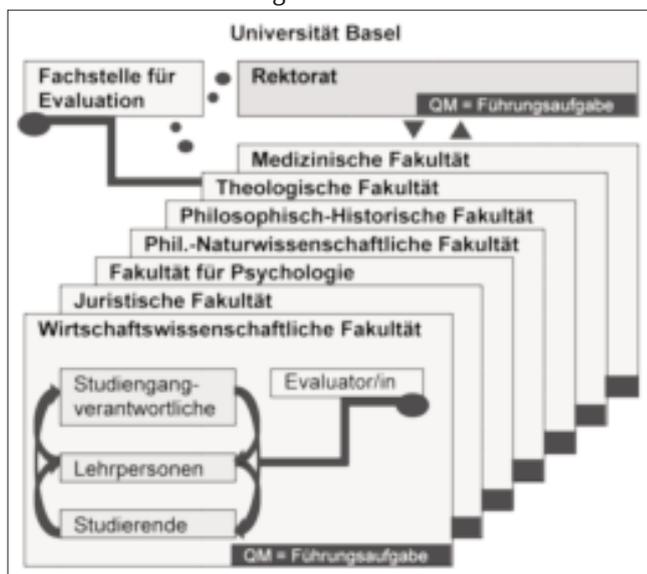
Bei der Durchführung der verschiedenen Massnahmen ist aufgefallen, dass sich das Rollenverständnis der Evaluator/innen stark unterscheidet. Während sich ein Teil der Evaluator/innen in erster Linie als Administration sahen, welche primär für die Erstellung der in Auftrag gegebenen Umfragen verantwortlich ist, empfand sich der andere Teil als Koordination, welche zusätzlich Ansprechperson für die Studierenden, Dozierenden und Studiengangverantwortlichen ist, zwischen den verschiedenen Anliegen koordiniert, moderiert und berät. Dieses unterschiedliche Rollenverständnis äusserte sich

⁴ Evaluator/in = „Person, die Evaluationen plant und vollständig oder teilweise durchführt“ (Univation 2009; basierend auf Ryan 2002; Kushner 2000).

unter anderem auch in der Teilnahmebereitschaft bzw. dem Teilnahmeverständnis am Workshop zur Prozessanalyse, dem Interesse an regelmässigem Good Practice-Austausch zu Themen des operativen Qualitätsmanagements, der Teilnahme am Expertenansatz und der Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion und ggf. Optimierung oder Optimierungsveranlassung des Evaluationsprozesses und der -instrumente.

Beide Rollenverständnisse, das der klassischen Administration, wie das der vernetzenden Koordination, sind zulässig. Ein Verständnis in Richtung Koordination scheint jedoch vorteilhafter, um die Vision einer gelebten Qualitätskultur an der Universität Basel umzusetzen, denn Qualitätskultur lebt von Partizipation, Kommunikation und Vertrauen (EUA 2005, 2006, 2010) oder nach Böntert (2014) spezifischer formuliert, von kontinuierlicher Reflexion und Austausch zwischen den zentralen Anspruchsgruppen über Qualitätsanforderungen und Wege zu deren Erreichung. Eine stetige, vertrauenswürdige Stelle in den Fakultäten, welche den Austausch zwischen den Anspruchsgruppen über die installierten Wege hinaus koordiniert, kann da – als metaphorische „Kurbel des Dialogs“ – eine starke Qualitätskultur belebende Wirkung entfalten (siehe Abb. 1). Zur Veranschaulichung: Beispielsweise unterstützt eine Stelle, welche mit Studierenden, Dozierenden und Studiengangverantwortlichen in direktem Kontakt steht, Rückmeldungen der verschiedenen Gruppierungen aufnimmt und angemessen weiterleitet, das Funktionieren der Feedbackschleifen und damit das Herz des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen stärker als eine Stelle, welche ausschliesslich Evaluationsergebnisse versendet. Zudem gewährleistet eine Stelle, welche sich für das operative Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen verantwortlich sieht, stärker die kontinuierliche Weiterentwicklung und damit Qualität der operativen

Abbildung 1: Organisationale Struktur nach dem Modell (umfassendes) Qualitätsmanagement (i.A.a. Gaberscik 2014) mit Feedbackschleifen und metaphorischen „Kurbeln des Dialogs“



Prozesse als eine Stelle, welche sich ausschliesslich als für die Erfüllung zugeteilter Evaluationsaufgaben verantwortlich versteht. Damit verbunden wirkt eine Stelle, welche aufgrund ihres Selbstverständnisses am Aufbau von Wissen in den Bereichen Lehrveranstaltungsevaluation und Qualitätsmanagement interessiert ist, stärker als Multiplikator und kann die teilweise relativ rasch wechselnden Führungspersonen und -gremien besser beraten als eine Stelle, welche sich ausschliesslich auf das mit der unmittelbaren Evaluationsdurchführung verbundene Wissen beschränkt.

Aufgrund der Erkenntnis wurden erste Reflexionen angestossen, wie die Rolle des/der dezentralen Evaluators/in an der Universität Basel idealtypisch aussehen könnte. Als Grundlage der Überlegungen dienten gute Beispiele von Rollenübernahmen, wie sie an der Universität Basel von den dezentralen Evaluator/innen teilweise bereits geleistet werden. – Es ist anzumerken, dass es sich nachfolgend um einen ersten Vorschlag handelt, welcher weiter ausgearbeitet und diskutiert werden muss. – Ein mögliches Aufgabenprofil könnte folgendermassen aussehen:

- Verantwortung für reibungsloses Funktionieren des operativen Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen (Fragebogenversand, Ergebnisauswertung etc.),
- Gewährleistung guter operativer Evaluationsprozesse, periodische Überprüfung und ggf. Einleitung/Durchführung von Weiterentwicklungen,
- Beratung der Studiengangverantwortlichen bei Fragen zu Möglichkeiten der Auswertung und Darstellung von Evaluationsergebnissen mit EvaSys (aggregierte Berichte, Untergruppenberichte etc.),
- Erstberatung der Studiengangverantwortlichen bei der Interpretation von Ergebnissen und Erstellung von Berichten und/oder Koordination mit der Fachstelle für Evaluation,
- Erstberatung der Studiengangverantwortlichen und Dozierenden beim Einsatz alternativer Evaluationsinstrumente (qualitative Evaluationsbögen, Fokusgruppen etc.) und/oder Koordination mit der Fachstelle für Evaluation,
- Anlaufstelle bei Rückmeldungen und Anliegen der Studierenden, der Dozierenden und der Studiengangverantwortlichen bezüglich der Lehre,
- Koordination zwischen den Anliegen der Studierenden, Dozierenden und Studiengangverantwortlichen,
- Eigene Fortbildung, regelmässiger Austausch mit Peers und der Fachstelle für Evaluation.

Die minimal benötigten Qualifikationen zur Erfüllung der skizzierten Aufgaben wären:

- Verständnis Qualitätsmanagementprozess Lehrveranstaltungen,
- Expertise in der EvaSys-Anwendung, inkl. Wissen Möglichkeiten der Auswertung und Darstellung von Evaluationsergebnissen mit EvaSys,
- Grundlagenwissen Ergebnisinterpretation (Vorgehen, Einflussvariablen),
- Grundlagenwissen Vor- und Nachteile verschiedener Evaluationsinstrumente,
- Grundverständnis Qualitätsmanagementsystem der Universität Basel.

Tabelle 1: Bedingungen für Rollenübernahme (i.A.a. König 2009)

Verhalten ist abhängig von	d.h. abhängig von	wichtige Faktoren	zentrale Massnahmen
Person	Wollen	Motivation Einstellungen Kog. Dissonanz Interesse	motivieren zutrauen ermuntern
	Können	Bildung Kompetenzen Qualifikationen	qualifizieren weiterbilden moderieren
Situation	Dürfen	Macht Hierarchie Betriebsklima Führungsstil	delegieren demokratisieren
	in der Lage sein	Organisation Ressourcen Information	klare Rahmenbedingungen schaffen

2.3 Rollenwandel – Ansatzpunkte Können und in der Lage sein

In der Folge interessierten die Gründe für das aktuell bestehende unterschiedliche Rollenverständnis. Um die Situation zu analysieren und Maßnahmen ableiten zu können, wurde das Modell von König (2009) herangezogen (siehe Tab. 1). Es basiert auf gängigen Drei- bzw. Vierfelder-Modellen zur Erklärung von Verhalten aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, welche häufig in der Personalentwicklung zur Bedarfsanalyse oder dem Qualitätsmanagement zur Analyse der Bedingungen für Mitarbeiterbeteiligung herangezogen werden (z.B. Deutsche Gesellschaft für Qualität 1997; Novello-v. Bescherer/Zaremba 1996; Rosenstiel 1980). Das Modell besagt, dass Beteiligung bzw. im vorliegenden Fall die Übernahme einer Rolle von zwei personenbezogenen Faktoren, dem Wollen und Können, und zwei situationsbezogenen Faktoren, dem Dürfen und in der Lage sein, abhängt. Die Analyse ergab, dass das Wollen im Sinn der Motivation und des Zutrauens sowie das Dürfen im Sinn eines die Funktionsübernahme erlaubenden Betriebsklimas überwiegend gegeben waren. Auch das Können im Sinn von EvaSys- und Prozessexpertise war vorhanden, wobei zur Erfüllung des skizzierten idealtypischen Aufgabenprofils weitere Kompetenzen aufzubauen sind. Diskrepanzen zeigten sich jedoch beim Faktor in der Lage sein. Hier fehlte es, aufgrund historisch unterschiedlicher Verständnisse von Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen und damit verbundenen Stellenentwicklungen, teilweise an den entsprechenden Rahmenbedingungen, wie genügend Ressourcen, Information und Organisation.

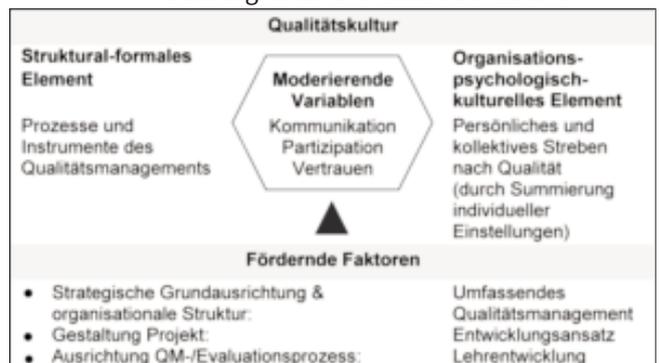
Sollte sich die Universität Basel für das Modell Koordination als Rollenprofil aller dezentralen Evaluator/innen aussprechen, müsste an zwei Stellen angesetzt werden. An (1.) Stelle müssen klare Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dazu gehört, dass die Rolle der dezentralen Evaluator/innen klar definiert wird. Zu diesem Zweck empfiehlt sich die Anfertigung eines Rollenprofils. Möglich wäre auch eine Ergänzung zusätzlicher Aufgaben in den bestehenden Stellenbeschreibungen. Da es sich bei den Evaluator/innen aber um Inhaber verschiedener Stellen handelt, welche verschiedene zusätzliche Aufgaben wahrnehmen, bietet eine Rollenbeschreibung in Punkto Klarheit, Flexibilität und Vermittlung des mit der Rolle verbundenen Selbstverständnisses Vorteile. Zudem ermöglicht eine klare Funktionsumschreibung,

Folgeprozesse zu definieren, wie zum Beispiel die automatische Zugriffsberechtigung auf die für die Rollenerfüllung benötigten Daten im Campus Management System. Weiter müssen genügend Ressourcen bereitgestellt werden. Auf die für die Evaluationsdurchführung verantwortlichen Personen sind in den letzten Jahren im Zuge der Bologna-Reform immer mehr Aufgaben zugekommen. Damit die skizzierte anspruchsvolle Rolle übernommen werden kann, braucht es genügend Unterstützung, Entlastung oder Pensumserhöhung. An (2.) Stelle müssen Formate entwickelt werden, um die für die Rolle notwendigen zusätzlichen Kompetenzen aufzubauen, wie zum Beispiel Wissen um die Möglichkeiten der Auswertung und Darstellung von Evaluationsergebnissen mit EvaSys oder Grundlagenwissen zu verschiedenen Evaluationsinstrumenten von Lehrveranstaltungen mit ihren Vor- und Nachteilen. Um die Akzeptanz der Formate zu gewährleisten, gilt auch hier, die Formate müssen maßgeschneidert, praktikabel, nützlich, partizipativ und fundiert sein. Dies bedeutet, wie sich bei den bisher umgesetzten Maßnahmen gezeigt hat, vor allem, dass die Formate kurz und die Inhalte bei der täglichen Arbeit unmittelbar anwendbar sein müssen. Naheliegend wäre hierfür die Institutionalisierung der Good Practice-Austauschveranstaltungen als regelmäßige Treffen. Dies bedingt vorgängig allerdings die Schaffungen klarer Rahmenbedingungen, da die Teilnahmebereitschaft ansonsten aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen und als nicht zum Verantwortungsbereich gehörend wahrgenommener Themenrelevanz fehlt. Die Treffen könnten durch Expertenanstöße zu ausgewählten Themen ergänzt werden. Je nachdem könnten, neben den Inhouse-Angeboten, zusätzlich der Besuch externer Fortbildungen unterstützt werden.

3. Fazit

Qualitätskultur ist ein anspruchsvolles Konzept. Für eine gelebte Qualitätskultur müssen bewusst weitreichende Entscheidungen getroffen werden (siehe Abb. 2). Diese betreffen u.a. die strategische Grundausrichtung, die Gestaltung institutioneller Prozesse und die Architektur von Veränderungsprojekten im Bereich des Qualitätsmanagements als auch die organisationale Struktur der Universität.

Abbildung 2: Qualitätskultur (i.A.a. EUA, 2005; 2006; 2010) und fördernder Rahmen im Kontext des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel



Da Qualitätskultur weit über die Definition sichtbarer Prozesse des Qualitätsmanagements hinaus geht und nach einem gemeinsamen Verständnis von Qualität und Qualitätsmanagements verlangt, greifen Maßnahmen zur Förderung zudem tief in die universitären Kulturen ein. Widerstand bis hin zum Boykott sind da nicht selten auftretende Phänomene (Kotter 2007; Schein 2010; Seghezzi/Fahrni/Herrmann 2007). Systemische Organisationsentwicklung hat sich an der Universität Basel als erfolgreiche Methode erwiesen, in einem heterogenen Umfeld mit unterschiedlichen Ansprüchen und Kulturen bedarfs- und bedürfnisgerechte Qualitätsmanagementprozesse von Lehrveranstaltungen zu etablieren. Daneben vermochte der Ansatz zu einem geteilten Verständnis von Qualität und Qualitätsmanagement im Bereich von Lehrveranstaltungen beizutragen und damit eine gelebte Qualitätskultur zu fördern.

Qualitätskultur ist jedoch kein Zielort, sondern ein Weg. Um die eingeschlagene Richtung weiter gehen zu können, braucht es zusätzliche Maßnahmen. Eine Maßnahme zur Stärkung der Qualitätskultur wäre die Etablierung von dezentralen Evaluations- als vernetzte Koordinationsstellen. Dazu braucht es jedoch das Commitment der Universitätsleitung und der Fakultätsleitungen. Denn der Rollenwandel hängt nicht nur mit dem Können, Wollen und Dürfen der dezentralen Evaluator/innen zusammen, sondern auch mit dem in der Lage sein, sprich mit klaren Rollenprofilen und genügend Ressourcen.

Literaturverzeichnis

- Bennis, W.G./Benne, K.D./Chin, R. (1966): The planning of change. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Böntert, A. (2013): Qualitätskultur durch Kommunikation. Das Beispiel der Fachhochschule Münster. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 8/H. 2, S. 125-137.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (1997): Qualitätspolitik und Mitarbeiterorientierung. Berlin, Wien, Zürich.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (2014): Qualitätsmanagement für Hochschulen. München.
- European University Association (2005): Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture project 2002-2003. Brussels: EUA.
- European University Association (2006): Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006. Brussels: EUA.
- European University Association (2010): Examining quality culture: Part 1 – Quality assurance processes in higher education institutions. Brussels: EUA.
- Gaberscik, G. (2014): Auswirkungen eines Quality Audits auf das universitäre Qualitätsmanagement – ein Erfahrungsbericht. In: Qualität in der Wissenschaft, Jg. 7/H. 3+4, S. 67-74.
- Gerull, P. (2001): Qualitätsmanagement light. Beiträge zur ressourcenschonenden Professionalisierung. Münster.
- Glasl, F. (2008): Wandel der Organisationsberatung zur Prozessberatung. In: F. Glasl/T. Kalcher/H. Piber (Hg.): Professionelle Prozessberatung. S. 33-49. Bern/Stuttgart/Wien.
- Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) – Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, Art. 28, vom 30. September 2011.
- König, J. (2009): Wie Organisationen durch Beteiligung und Selbstorganisation lernen – Einführung in die Partizipative Qualitätsentwicklung. Opladen & Farmington Hill.
- Kotter, J.P. (2007): Leading change – Why Transformation efforts fail. In: Harvard Business Review, Jg. 85/H. 1, S. 96-103.
- Kromrey, R. (2005): Studentische Lehrveranstaltungskritik und Qualitätsmanagement. Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung?. In: HRK (Hg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mit-)punkt. S. 57-71. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik.
- Kushner, S. (2000): Personalizing evaluation. London: Sage.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart.
- Lossnitzer, T./Brehl, A. (2011): Auf dem Weg zu einer anderen Evaluationskultur. Entwicklungsorientierte Lehrveranstaltungsevaluation an der Leuphana Universität Lüneburg. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil I. Evaluation. 1.12. S. 1-28. Berlin.
- Nickel, S. (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 30/H. 1, S. 16-39.
- Novello-v. Bescherer, W./Zaremba, H.-J. (1996): Mitarbeiterbeteiligung als Organisationsbegriff: vom Mitarbeiter zum Mitdenker – die wahren Qualitätsexperten sind längst vor Ort. Bielefeld.
- Qualitätssicherungs-Richtlinien – Richtlinien für die Qualitätssicherung an den schweizerischen universitären Hochschulen, Art. 3, vom 7. Dezember 2006, Stand 1. Januar 2013.
- Rindermann, H. (1997): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrrevaluationen. In: Jäger, R./Trost, G./Lehmann, R. (Hg.): Tests und Trends. S. 12-53. Weinheim: Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik.
- Rindermann, H. (2003): Lehrrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 2/H. 2, S. 233-256.
- Rindermann, H. (2009): Lehrrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. 2. Auflage. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rosenstiel, L. v. (1980): Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwennderhinweise. Stuttgart.
- Rothlauf, J. (2010): Total Quality Management in Praxis und Theorie: Zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis. 3. Aufl. München.
- Ryan, K.E. (2002): Exploring evaluator role and identity. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Sattler, C./Sonntag, K. (2014): Qualitätskultur. In: Wirtz, M.A. (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 17. Auflage. Bern.
- Schein, E.H. (2010): Organisationskultur. 3. Auflage. Bergisch Gladbach.
- Schmidt, B. (2007): Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument hochschulischer Personalentwicklung. Dissertation. Jena.
- Schmidt, B. (2008): Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Nutzern. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 7/H. 1, S. 7-33.
- Schmitt, R./Pfeifer, T. (2010): Qualitätsmanagement. 4. Auflage. München/Wien.
- Seghezzi, H.D./Fahrni, F./Herrmann, F. (2007): Integriertes Qualitätsmanagement. München.
- Souvinigier, E./Gold, A. (2002): Fragebögen zur Lehrrevaluation: Was können sie leisten? Zeitschrift für Evaluation, Jg. 1/H. 2, S. 265-280.
- Trebesch, K. (Hg.) (2000): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Wegweisende Beiträge aus der Zeitschrift Organisationsentwicklung. Stuttgart.
- Univision – Institut für Evaluation: Evaluierende. In: Eval-Wiki: Glossar der Evaluation <http://eval-wiki.org/glossar/Evaluierende>. Stand der Begriffsdefinition: 31.12.2009.
- Wright, M.T. (Hg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern.
- Zollondz, H.-D. (2006): Grundlagen Qualitätsmanagement. München/Wien.

■ Dr. Christine Meyer Richli, Leiterin der Fachstelle für Evaluation, Universität Basel, E-Mail: christine.meyer@unibas.ch

Harald Scheuthle



Harald Scheuthle

Internalisierung von Evaluationen und Professionalisierung von Evaluators/innen – Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen

Die Zunahme an intern durchgeführten Evaluationen und deren methodisch saubere Konzeption und effiziente Durchführung bedingt eine stärkere Professionalisierung der zuständigen Hochschulmitarbeiter/innen. Sie müssen über Methodenexpertise verfügen, um geeignete Verfahren zielgerichtet und methodisch sauber konzipieren zu können. In der Funktion als Verfahrensmanager sind sie für die Recherche und ausgewogene Zusammenstellung von Gutachtergruppen und deren spezifische Verfahrensvorbereitung zuständig. Sie bilden die Schnittstelle zwischen evaluierter Einheit und Gutachtergruppe und sind für einen reibungslosen Verfahrensablauf verantwortlich. Hinzu kommt die Aufgabe der Ergebnissicherung ggf. als Erstellung von Gutachtenentwürfen und deren inhaltlicher Abstimmung mit der Gutachtergruppe. In Hochschulen sind diese zur Erstellung geeigneter Evaluationsdesigns und zur Durchführung von Evaluationen notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen jedoch häufig noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden; dies gilt insbesondere für kleinere Hochschulen. Die mit internen Evaluationen verbundene Komplexität wird vielfach unterschätzt. Darum ist es zur Sicherstellung einer professionellen Verfahrensplanung und -durchführung zweckmäßig, bereits frühzeitig mit dem Aufbau der notwendigen Kompetenzen zu beginnen.

Dabei können externe Agenturen die Hochschulen wirkungsvoll unterstützen. Agenturen können sowohl mit der gesamten Verfahrensdurchführung betraut werden, als auch die Hochschule bei der Konzeption und Organisation geeigneter interner Verfahren beraten und Mitarbeiter/innen gezielt in Evaluationsmethoden schulen.

1. Ausgangssituation

Evaluationen spielen schon lange eine wichtige Rolle in der Qualitätsentwicklung von Hochschulen. Insbesondere die externe Perspektive von Fachkolleginnen und Fachkollegen kann Hochschulen wichtige Einsichten und Impulse für die interne Weiterentwicklung geben. Durch die Einführung von Programmakkreditierungen in Deutschland und Österreich zeigt sich allerdings ein Rückgang von externen Evaluationen im Hochschulbereich. Zwei Entwicklungen der letzten Jahre könnten jedoch zu einer neuen Situation führen, die den Stellenwert von Evaluationen für Hochschulen erhöhen kann. Zum einen wurden in Deutschland seit 2008 mit der Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 2013) und in Österreich seit 2011 mit dem Audit des Qualitätsmana-

gements (§ 22 HS-QSG) zwei externe Qualitätssicherungsverfahren eingeführt, die auf der institutionellen Ebene ansetzen und somit nicht mehr alle einzelnen Studiengänge betrachten. Jedoch erfordern beide Verfahren ein internes Qualitätsmanagement in der Hochschule, das die Qualität der Studiengänge sichert und dazu die Einbindung einer externen Perspektive fordert. Eine Möglichkeit, diese externe Perspektive umzusetzen, sind externe Evaluationen von Studiengängen oder von Fakultäten oder Fachbereichen, die von der Hochschule selbst organisiert werden.

Zum anderen hat – zumindest in Deutschland – die projektbasierte Drittmittelförderung einen großen Stellenwert für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre erlangt. Ein Beispiel dafür ist der Qualitätspakt Lehre, mit dem die Studienbedingungen und die Qualität der Lehre gezielt über die Initiierung von Projekten an Hochschulen gefördert werden sollen (BMBF 2015). Mit diesen Drittmitteln führen Hochschulen häufig neue und innovative Maßnahmen durch, die oft direkt für die jeweilige Ausschreibung konzipiert wurden. Bei einer anstehenden Verlängerung oder Verstetigung der Projekte stellt sich für die Hochschulen regelmäßig die Frage, ob die Projekte die geplanten Ziele erreicht haben, inwieweit sie anzupassen sind und ob der Ressourceneinsatz im Verhältnis zum Nutzen der Projekte angemessen ist. Daher empfiehlt sich vor einer solchen Entscheidung bezüglich eines Projektes, eine systematische Evaluation des Projektes durchzuführen, um Aussagen zu dessen Nutzen und Empfehlungen für dessen Weiterentwicklung zu erhalten und somit auch die Erfolgchancen für einen etwaigen Folgeantrag zu verbessern. Es werden dabei nicht nur die Gesamtprojekte evaluiert, sondern es finden teilweise auch innerhalb der Projekte Evaluationen als Bestandteil oder Maßnahme des Projektes statt.

Beide Entwicklungen führen dazu, dass die Nachfrage nach externen Evaluationen prinzipiell steigen könnte. Beide Entwicklungen haben indes auch zur Folge, dass die Hochschulen noch größere eigene Verantwortung für die Sicherstellung der Qualität ihrer Leistungen haben, aber auch einen größeren Spielraum bekommen, wie diese Qualität sichergestellt werden soll. Diese größere Freiheit kann von den Hochschulen dazu genutzt werden, vormals extern durchgeführte Aufgaben wie z.B. ihre Evaluationen größtenteils selbst nach eigener Maßgabe zu konzipieren und durchzuführen.

Durch die interne Organisation von (externen) Evaluationen – also die Konzeption und Organisation von Eva-

luationen durch hochschuleigene Mitarbeitende, die sich ggf. externer Personen, z.B. externe Gutachter/-innen in Peer Review Verfahren bedienen – ergibt sich auch die Möglichkeit neue, an die jeweilige Hochschule oder die jeweilige Situation angepasste Evaluationsverfahren und -methoden zu nutzen und zu entwickeln. Wenn dies von den Hochschulen organisiert wird, erfordert dies im Gegenzug eine stärkere Professionalisierung der mit der Evaluation betrauten Stellen an der Hochschule, um die Evaluationen sachgemäß zu konzipieren, durchzuführen und deren größtmöglichen Ertrag zu gewährleisten.

Im vorliegenden Beitrag sollen die Möglichkeiten und Evaluationsmethoden für hochschulinterne Evaluationsysteme und für Projektevaluationen dargestellt werden. Anschließend werden die Anforderungen an die Mitarbeitenden in Hochschulen, die diese Verfahren konzipieren und durchführen, und die damit verbundenen Herausforderungen für die Hochschulen davon abgeleitet. Abschließend wird erläutert, wie Hochschulen ihre intern durchgeführten Evaluationen professionalisieren und wie externe Qualitätssicherungsagenturen sie dabei unterstützen können. Der Beitrag baut dabei auf den Erfahrungen des Autors als Mitarbeiter einer externen Qualitätssicherungsagentur auf.

2. Evaluationen in Hochschulen

2.1 Internes Evaluationssystem

Ein externer Blick von unabhängigen Gutachterinnen und Gutachtern auf die Institution kann oft neue Einsichten bieten oder dafür sorgen, dass schon bekannte Einsichten intern in stärkerem Maß akzeptiert werden und deren Umsetzung somit wahrscheinlicher wird. Darum werden in internen Qualitätsmanagementsystemen von Hochschulen – mehr oder weniger regelmäßig – auch externe Evaluationen im Peer Review-Verfahren mit externen Gutachtergruppen eingesetzt. Gerade im Rahmen der Systemakkreditierung oder im Rahmen des Audits spielen diese Evaluationen eine wichtige Rolle, da sich die externe Begutachtung nur auf das Qualitätsmanagement selbst, nicht aber auf die Kernleistungen der Hochschule wie Lehre und Forschung beziehen. So können im Rahmen des internen Qualitätsmanagements externe Evaluationen gezielt eingesetzt werden, um auf systematische Weise die externe Perspektive in den Qualitätsprozess einzubringen. Insbesondere die deutsche Systemakkreditierung erfordert in ihren Kriterien „regelmäßige interne und externe Evaluationen der Studiengänge“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 26).

Die Hochschulen haben jedoch großen Spielraum in der Gestaltung der extern durchgeführten Evaluationen. Während Programmakkreditierungen nach einem festgelegten Schema ablaufen und sich ausschließlich auf einen einzelnen Studiengang oder mehrere Studiengänge beziehen, haben Hochschulen innerhalb eines internen Evaluationssystems große Freiheiten in der Gestaltung von extern durchgeführten Evaluationen. Erstens haben die Hochschulen die Möglichkeit, den Fokus des Verfahrens festzulegen. Dieser Fokus kann sich zum Beispiel auf Lehre, auf Forschung, auf alle Aktivitäten der Hochschule gemeinsam, auf Querschnittsbereiche wie

Internationalisierung, auf Funktionsbereiche wie die Verwaltung oder andere spezifische Organisationseinheiten oder auf hochschulübergreifende Themen wie zum Beispiel Diversity oder die Hochschulstrategie beziehen. Zweitens kann die Hochschule die Einheit, die evaluiert werden soll, selbst festlegen. Die Evaluationen können sich dabei auf einen einzelnen Studiengang oder mehrere Studiengänge, auf eine Fakultät oder einen Fachbereich, auf eine andere interne Organisationseinheit der Hochschule oder auf die gesamte Hochschule beziehen. Drittens kann die Hochschule den Evaluationsturnus bestimmen. So können die Evaluationen regelmäßig oder anlassbezogen durchgeführt werden. Anlassbezogene Evaluationen können zum Beispiel durch Rückmeldungen des internen Qualitätsmanagementsystems ausgelöst werden oder ad hoc, falls eine besondere Situation eine Evaluation sinnvoll erscheinen lässt wie z.B. vor einer Neuausrichtung einer Einheit.

Dies zeigt, dass Hochschulen bei der Konzeption eines internen Evaluationssystems einen großen Entscheidungsspielraum haben, um die Evaluationen ihren eigenen Zielen und Anforderungen anzupassen. Dies stellt jedoch im Gegenzug auch höhere Anforderungen an die Konzeption und Durchführung der Verfahren. Auch wenn die Evaluationsverfahren auf einem ähnlichen Grundprinzip – in der Regel dem Peer Review – aufbauen, erfordert der spezifische Fokus, die unterschiedlichen Evaluationseinheiten und der Evaluationsturnus und -anlass eine Anpassung des Verfahrens auf die „gegenstands“ spezifischen Details.

2.2 Projektevaluationen

Eine zweite wichtige Entwicklung für Hochschulen ist die immer bedeutender werdende Projektfinanzierung von wissenschaftsunterstützenden Dienstleistungen. Ein prominentes Beispiel dafür sind die durch den Qualitäts-pakt Lehre geförderten Projekte. Im Rahmen dieser Projekte spielen auch Evaluationen auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Zielen eine Rolle. Zum einen sind Evaluationen von bestimmten Maßnahmen bzw. von Studium und Lehre oft Teil der Projekte selbst und werden als Projektmaßnahme durchgeführt. Zum anderen werden die Gesamtprojekte gegen Ende der Laufzeit auf ihre Wirkung hin evaluiert.

Evaluation ist mittlerweile ein integraler Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen und Ausgangspunkt für Verbesserungsmaßnahmen. Darum spielen unterschiedliche Formen von Evaluationen eine große Rolle in der Verbesserung der Lehre und sind vielfach Bestandteil von Projekten der Lehrentwicklung. In diesem Zusammenhang setzen die Evaluationen häufig an sehr unterschiedlichen Gegenständen an, wie z.B. Modulen, Studiengängen, spezifischen Initiativen der Lehrentwicklung etc. und dienen vor allem dazu, den beteiligten Akteuren Feedback zur Zufriedenheit mit einer Maßnahme und zur Wirkung der Maßnahme zu geben. Dies erfordert meist eine sehr spezifische Herangehensweise an die Evaluationsinstrumente und -prozesse.

Die Evaluation von gesamten Projekten in der Lehrentwicklung ist in der Regel komplex. Diese Projekte bestehen häufig aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Teilprojekten und unterschiedlichen Maßnahmen, die ei-

gens für das Projekt entwickelt wurden oder aber auch schon vorher bestanden und in das neue Projekt integriert wurden (siehe dazu BMBF 2015). Diese Teilprojekte und Maßnahmen haben oft sehr unterschiedliche Zielsetzungen und sind häufig in unterschiedlichen Organisationseinheiten angesiedelt. Teilweise werden diese Projekte von mehreren Hochschule gemeinsam betrieben. Zum Ziel haben diese Gesamtprojekt-Evaluationen einerseits die Bewertung der Wirksamkeit der Projekte bzw. Maßnahmen in Bezug auf die Ziele der einzelnen Maßnahmen aber auch in Bezug auf die übergreifenden Projektziele, insbesondere um dadurch Optionen für eine eventuelle Anschlussfinanzierung zu identifizieren und auszuloten oder um entscheiden zu können, welche Projektbestandteile in welcher Form in den Regelbetrieb übernommen werden können. Weiter sind die Evaluationen in der Regel als formative Verfahren angelegt, um der Hochschule konkrete Hinweise zur weiteren Konzeption des Projektes und zur organisatorischen Anbindung zu geben.

Bei diesen Rahmenbedingungen stößt das klassische Peer Review an seine Grenzen und eignet sich nur noch als eine unter mehreren zu verwendenden Evaluationsmethoden. Die komplexe Projektstruktur und die Vielzahl von Einzelprojekten erschweren die konzise und kohärente Darstellung in einem Selbstbericht und die komplette Durchdringung der Einzelprojekte im Rahmen einer kurzen Begehung. Daher werden weitere Methoden der Erfassung und Aufbereitung von Informationen sowie die Analyse dieser Informationen in Bezug auf die Evaluationsziele notwendig. In der Regel ergeben sich dadurch für das zu evaluierende System und seine Akteure aktivere und konstruktivere Rollen bei der Durchführung der Evaluation. Durch die große Komplexität der Projekte wird dabei immer häufiger auf die Mitarbeitenden der Evaluationseinheit selbst zurückgegriffen, die im Rahmen von moderierten Workshops die Informationen aufbereiten, analysieren und daraus Schlüsse bezüglich der Wirkung der Projekte ziehen und selbst Empfehlungen zu deren Organisation und Weiterentwicklung ableiten. Dadurch kann die Datengewinnung und -analyse auf vergleichsweise unaufwändige Weise ergänzt werden und gleichzeitig die Evaluationseinheit strukturiert in den Evaluationsprozess einbezogen werden.

Auch die Projektevaluationen stellen also für die Hochschulen große methodische Anforderungen an deren Konzeption und Durchführung. Durch die unterschiedlichen Evaluationsobjekte unterscheiden sich diese Arten von Evaluation zusätzlich meist stark von den Peer Review-Verfahren, wie sie im Rahmen von internen Evaluationssystemen durchgeführt werden, und erfordern umfassende methodische Kenntnisse bei den durchführenden Mitarbeitenden der Hochschule.

3. Durchführung von Evaluationen an Hochschulen

Die Durchführung von Evaluationen an Hochschulen erfordert durch das breiter werdende Spektrum an Evaluationsgegenständen und Verfahrenstypen umfassende methodische und prozessrelevante Kenntnisse der damit betrauten Mitarbeitenden. Dabei sind je nach Evaluati-

onsverfahren die Übergänge zwischen der Rolle als Verfahrensreferent, der vor allem ein Verfahren mit externen Gutachter/innen organisiert und betreut, und der Rolle als Evaluator, der selbst große Teile der Informationsgewinnung, Analyse und Bewertung vornimmt, fließend. Da die Durchführung von Evaluationen in der Regel große Ressourcen in der Hochschule bindet, beim Evaluator wie bei der zu evaluierenden Einheit gleichermaßen, ist es für den Effektivitätserfolg des Verfahrens besonders wichtig, dass es methodisch zielführend und verfahrenspraktisch möglichst reibungslos durchgeführt wird. Sobald diese Verfahren ganz innerhalb der Hochschule durchgeführt werden, ergeben sich weitere Herausforderungen für die Hochschule, die über die Bereitstellung der notwendigen methodischen Kenntnisse hinausgehen.

3.1 Anforderungen an Evaluatorinnen und Evaluatoren

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, haben Hochschulen großen Spielraum bei der Konzeption von Evaluationsverfahren. Die Mitarbeitenden haben daher die Aufgabe, für jedes Evaluationsprojekt das spezifische geeignete Verfahren zu wählen bzw. zu konzipieren. Dafür ist eine breite Kenntnis an verschiedenen Evaluationsmethoden und deren Anwendung nötig. Um eine geeignete Methode auszuwählen bzw. die geeigneten Methoden für das Verfahren sinnvoll zu kombinieren, ist es notwendig, die Einsatzoptionen sowie Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Methode zu kennen. Gerade die Kombination unterschiedlicher Methoden ist für komplexere Verfahren eine wichtige Voraussetzung.

Die möglichst reibungslose Organisation des Verfahrens ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der Arbeit von Verfahrensreferent/innen. Zum einen sind sie dabei für die Beratung der zu evaluierenden Einheiten zuständig. Dies beinhaltet die Erläuterung des Evaluationsprozesses und eventuell die Schaffung von Akzeptanz für das Verfahren und seine Abläufe (Rigbers 2010, S. 8f.). Weiter wird die zu evaluierende Einheit bei der Erstellung des Selbstevaluierungsberichtes unterstützt, z.B. durch die Bereitstellung einer Berichtsvorlage oder eines Frageleitfadens für den Bericht, der die relevanten Aspekte umfasst, die während der Evaluation wichtig sind. Zur Organisation des Verfahrens gehört neben der organisatorischen und logistischen Begleitung des Verfahrens auch die inhaltliche Vorbereitung, die die Aufbereitung der Evaluationsmaterialien und gegebenenfalls auch die Voranalyse der Informationen umfasst. Schließlich sind die Verfahrensreferent/innen für die Dokumentation des Verfahrens und ggf. auch für die Erstellung des Berichts oder die Koordinierung der Berichtserstellung zuständig.

Bei Evaluationen im Hochschulbereich werden häufig externe Gutachterinnen und Gutachter eingesetzt. Die Arbeit in Verfahren mit externen Gutachtergruppen erfordert von den Verfahrensreferent/innen vielfältige Kenntnisse. Zunächst muss entschieden werden, ob der Einsatz externer Gutachter/innen für das Verfahren sinnvoll ist und in welcher Weise sie ggf. in das Verfahren einbezogen werden sollen. Dies beschränkt sich nicht nur auf den Einsatz von Gutachtergruppen in Peer Review-Verfahren, sondern Gutachter/innen können auch als Impulsgeber oder in der Moderation von Workshops

eingesetzt werden. Dann ist die Zusammenstellung der Gutachtergruppe von entscheidender Bedeutung (Mittag et al. 2003, S. 79f.). Eine Gutachtergruppe soll mit Bezug auf die Zielsetzung der Evaluation möglichst unterschiedliche Perspektiven auf den Evaluationsgegenstand einbringen. Sie sollte daher so zusammengestellt werden, dass diese unterschiedlichen Kompetenzen und Perspektiven in der Gruppe vertreten sind und der Evaluationsgegenstand in seiner gesamten Breite abgedeckt werden kann. Dies kann sich z.B. auf unterschiedliche Ebenen wie die Hochschul- und die Fachebene beziehen, auf unterschiedliche Fachperspektiven oder Kompetenzen mit Bezug auf unterschiedliche zu bewertende Teilprojekte. Dabei spielt außerdem die Überprüfung der Unbefangenheit und das Schaffen von Akzeptanz für die Gutachtergruppe bei der zu evaluierenden Einheit eine Rolle. Schließlich ist ein/e Verfahrensreferent/in die Schnittstelle zwischen der zu evaluierenden Einheit und der Gutachtergruppe und somit für die gesamte Organisation des Verfahrens, vor allem die Durchführung der Begehung und – besonders entscheidend – für die Erfüllung des Evaluationsauftrages zuständig. Dafür werden der Gruppe die Ziele der Evaluation und die zu verwendenden Kriterien erläutert, und es wird darauf geachtet, dass diese im Rahmen der Evaluation eingehalten werden, d.h. die Gruppe bei Bedarf entsprechend gesteuert wird.

Die oben beschriebenen Aufgaben umfassen im Großen und Ganzen die Aufgaben von Verfahrensreferent/innen in Qualitätssicherungsagenturen. An Hochschulen ist jedoch eine weitere Aufgabe von entscheidender Bedeutung, nämlich die Umsetzung von Evaluationsempfehlungen. Für die Hochschule ergibt die Durchführung der Evaluation nur Sinn, wenn sie zu Entwicklungs- und Verbesserungsaktivitäten führt. Diese müssen jedoch nach der Evaluation aktiv angestrebt werden und möglichst unterstützend begleitet werden (Mittag et al. 2003, 130ff.). Diese Aufgabe kommt in der Regel ebenso den Qualitätsmanagementbeauftragten zu, die häufig auch mit der Durchführung von Evaluationen betraut sind.

3.2 Herausforderungen für Hochschulen

Die Internalisierung von Evaluationen stellt nicht nur besondere Anforderungen an die Professionalisierung der Mitarbeitenden, sondern auch an die Institution Hochschule.

Die erste Herausforderung betrifft die Bereitstellung der für Evaluationen notwendigen methodischen Kenntnisse und Erfahrungen. Diese sind nicht notwendigerweise fremd für die Hochschulen, sondern im Gegenteil oftmals bereits vorhanden. Denn die Methoden der Evaluation speisen sich vielfach aus den Methoden der empirischen Sozialforschung und diese methodischen Kenntnisse existieren in vielen Hochschulen, insbesondere beim wissenschaftlichen Personal. Praktische Erfahrungen mit Evaluationen haben viele Hochschulangehörige schon durch die Beteiligung an externen Evaluationsverfahren oder die Arbeit in Gremien von Agenturen. Die Kenntnisse sind also schon vorhanden, aber vielfach an sehr unterschiedlichen Stellen in der Hochschule verteilt. Die Herausforderung ist nun, diese

Kenntnisse und Erfahrungen für das interne Evaluationssystem sinnvoll verfügbar zu machen.

Die zweite Herausforderung ist der mit der Evaluation verbundene Personalbedarf. Die Durchführung einer Evaluation ist in der Regel für Verfahrensreferent/innen zeitintensiv. Zudem fällt die Arbeit wenig gleichmäßig über das Verfahren verteilt an. Dazu kommt unter Umständen noch der Aufwand für die Konzeption von maßgeschneiderten Evaluationsverfahren für unterschiedliche Bedarfe und Anlässe. Interne Evaluationen werden häufig den Mitarbeitenden des Qualitätsmanagements übertragen und müssen neben den regulären Aufgaben durchgeführt werden. Während dies bei einzelnen anlassbezogenen Evaluationen noch durchführbar ist, ist die Implementierung eines regelmäßigen internen Evaluationssystems nur durch die Einstellung neuer Mitarbeitender umzusetzen. Je nach gewählter Taktung des internen Systems kann der Arbeitsaufwand zu bestimmten Zeitpunkten extrem ansteigen, z.B. wenn Evaluationsergebnisse zu mehreren Einheiten gleichzeitig vorliegen sollen – was jedoch für die Hochschule durchaus auch Sinn ergeben kann. Dies sollte allerdings bei der Personalplanung sorgfältig berücksichtigt werden, um andere ebenso wichtige Aufgaben nicht zu vernachlässigen.

Die dritte Herausforderung für die Hochschule ist die Schaffung von Akzeptanz für die Evaluationsergebnisse und der eventuell darauf aufbauenden Entscheidungen. Um Akzeptanz zu schaffen, ist es extrem wichtig, dass die Evaluation unabhängig von der zu evaluierenden Einheit und vom Auftraggeber, also der Hochschule durchgeführt wird. Im Falle der Durchführung durch eine externe Agentur ist diese Unabhängigkeit verfahrenspraktisch leichter darzustellen, da Auftraggeber und durchführende Einheit personell und institutionell unabhängig sind und die Agentur darauf bedacht sein wird, die Evaluation ohne äußere Einflussnahme durchzuführen. Sollte die Evaluation aber hochschulintern organisiert werden, stehen die mit der Evaluation betrauten Mitarbeitenden in einem direkten dienstrechtlichen Abhängigkeitsverhältnis zum Auftraggeber. Dies kann bei der evaluierenden Einheit zu Bedenken führen, da die Möglichkeit besteht, dass das Rektorat Einfluss auf die Durchführung des Verfahrens, die Wahl der Methoden und insbesondere die Wahl der Gutachter/innen nehmen könnte. Darum ist es für Hochschulen von entscheidender Wichtigkeit, die Unabhängigkeit zwischen dem Personal, das die Evaluationen durchführt, der Hochschulleitung und den zu evaluierenden Einheiten herzustellen. Die kann zum Beispiel durch die Gründung eines von der Hochschulleitung unabhängigen Zentrums sein, das die Evaluationen durchführt. Alle Beteiligten müssen sicher sein, dass allein methodische und empirische Gründe die Grundlage für Verfahrensentscheidungen sind. Dies ist ein entscheidender Faktor dafür, dass die Ergebnisse des Verfahrens akzeptiert und möglichst für die Weiterentwicklung der zu evaluierenden Einheit verwendet werden.

4. Wege zur Professionalisierung

Wenn Hochschulen auf interne Evaluationssysteme setzen, ergibt sich für sie also die Notwendigkeit, ihr Perso-

nal in Bezug auf methodische Evaluationskompetenz und Durchführungskompetenz zu professionalisieren. Diese Professionalisierung ist auf mehrere Arten möglich: Erstens können Hochschulen qualifiziertes Personal für Evaluationen einstellen, zweitens können sie die dafür notwendigen Kompetenzen durch Know-how-Transfer mit externer Unterstützung selbst aufbauen und drittens können sie bestimmte mit Evaluationen verbundene Aufgaben auslagern. Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf den letzten beiden Optionen liegen.

4.1 Know-how-Transfer

Über Know-how-Transfer können Hochschulen auf unterschiedliche Weise die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden im Bereich der Evaluation aufbauen und weiterentwickeln. Das Know-how kann dabei von externen Qualitätssicherungsagenturen oder von anderen in der Evaluation spezialisierten Institutionen kommen, oder Hochschulen können durch einen Erfahrungsaustausch in Netzwerken diese Kompetenzen gemeinsam aufbauen und stärken. Der Know-how-Transfer kann dabei an den Mitarbeitenden ansetzen, die weiterqualifiziert werden, oder kann sich auf die Konzeption von Evaluationen beziehen, die gemeinsam mit externen Partnern entwickelt und dann hochschulintern durchgeführt werden.

4.1.1 Personalentwicklung

Personalentwicklung im Hochschulbereich ist ein Feld, das in den letzten Jahren immer relevanter wurde. Im Zuge der steigenden Autonomie der Hochschulen wurden dieser zusätzliche Aufgaben übertragen die zu einer Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Aufgaben der Hochschulverwaltung und der wissenschaftsunterstützenden Prozesse führt und wird eine Professionalisierung in der Hochschulverwaltung nach sich zieht (vgl. Kottmann/Nickel 2011). Das Feld der Evaluation ist dabei nur ein Themenfeld unter vielen. Durch den größeren Bedarf gibt es mittlerweile auch ein größeres Angebot an Weiterbildungsangeboten zur Professionalisierung von Hochschulmitarbeitenden.

Im Bereich der Evaluation umfasst dieses Angebot unterschiedliche Weiterbildungsoptionen, die von einer thematischen Schulung über in-house durchgeführte individuelle Schulungsprogramme zu weiterbildenden Studiengängen im Bereich der Evaluation reichen.

Die einfachste Möglichkeit für die Hochschulen ist die Teilnahme ihrer Mitarbeitenden an extern organisierten Veranstaltungen im Bereich Evaluation und Qualitätsmanagement. Dies sind einerseits die Tagungen, die es den Teilnehmenden erlaubt, sich über die aktuellen Entwicklungen im Feld und über Anwendungsbeispiele zu informieren und auszutauschen. Andererseits besteht die Möglichkeit, an thematischen Schulungen teilzunehmen. Einige Anbieter haben dafür Programme aufgelegt, die regelmäßig Schulungen zu unterschiedlichen Themen der Evaluation anbieten und den Teilnehmenden einen methodischen Überblick über Evaluationsverfahren und Hinweise zu deren Anwendung im Hochschulbereich geben. Diese Schulungen gehen teilweise auch auf spezifische Themen wie zum Beispiel hochschulinterne Evaluationssysteme, Gutachtersuche oder Gutachterschulung ein, die speziell für die Imple-

mentierung von hochschulinternen Evaluationssystemen relevant sind.

Neben Schulungen bei externen Anbietern besteht auch die Möglichkeit, eine solche Schulung spezifisch für die Hochschule durchführen zu lassen. Diese hat für die Hochschule den Vorteil, dass ein ganzes Team geschult werden kann und dass die thematische Ausrichtung sich stärker am Bedarf der Hochschule ausrichten kann. So könnte eine solche Schulung zum Beispiel ein internes Evaluationskonzept einer Hochschule aufgreifen und die Mitarbeitenden speziell für dessen Durchführung schulen. Auf der methodischen Ebene könnte eine Schulung die Zielsetzung der Hochschule zum Ausgangspunkt nehmen und die Mitarbeitenden in relevanten Evaluationsmethoden und -techniken schulen. Eine interne Schulung kann auch stärker die Verknüpfung zum hochschulinternen Qualitätsmanagement berücksichtigen, in das die Evaluationen eingebunden sind. Dadurch könnten u.a. für die Hochschule Hinweise generiert werden, die zur Steigerung der Wirkung der Evaluationen führen können.

Als dritte Möglichkeit der Personalentwicklung bieten sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in der Evaluation an. Auch Studiengänge im Wissenschaftsmanagement bieten in der Regel Module zu Evaluationsmethoden an. Im Unterschied zu eher praxisorientierten Schulungen handelt es sich dabei um eine wissenschaftsorientierte Ausbildung, die in der Regel mit einem weit höheren Arbeits- und Zeitaufwand verbunden ist.

4.1.2 Entwicklung von Evaluationskonzepten

Eine andere Art von Know-how-Transfer ergibt sich durch die Zusammenarbeit mit einer externen Agentur bei der Konzeption eines Evaluationskonzeptes. Auf diese Weise kann gezielt externes Know-how genutzt werden, um die – in der Regel – einmalige Arbeit der Konzeptentwicklung gemeinsam zu leisten. Die Durchführung der Evaluationen kann dann durch die Hochschule geschehen. Dadurch muss die Hochschule nicht die methodischen Kompetenzen zur Konzeptentwicklung aufbauen, sondern benötigt nur die leichter zu erwerbenden Kompetenzen zur regelmäßigen Durchführung von Evaluationen. Dennoch kann die Hochschule auf diese Weise ein maßgeschneidertes Evaluationskonzept entwickeln, das genau ihre Bedürfnisse erfüllt.

Die Beratung und Unterstützung durch eine externe Agentur kann dabei auf mehreren Ebenen ablaufen. Die Agentur kann zum Beispiel das Konzept nach Maßgabe der Ziele der Hochschule selbst entwickeln und an die Hochschule anpassen. Der Entwicklungsprozess kann aber auch gemeinsam mit der Hochschule erfolgen, indem die Hochschule das Konzept selbst erstellt, die externe Beratung aber das methodische Rüstzeug zur Verfügung stellt und Verfahrensvorschläge macht sowie die Entwicklung begleitet und kommentiert.

Die Konzeptentwicklung kann dann auch die Erstellung der notwendigen Verfahrenshandbücher und Vorlagen umfassen, welche die Durchführung der Verfahren regeln und erleichtern. Hierbei kann die praktische Erfahrung einer externen Agentur bei der Durchführung von Evaluationen helfen, diese Dokumente umfassender und effizienter zu erstellen.

Eine Zusammenarbeit kann jedoch auch über die reine Konzeptentwicklung hinausgehen. So kann eine externe Agentur die Hochschule ebenfalls bei der Begleitung und Moderation der für ein Evaluationskonzept notwendigen Entscheidungsprozesse unterstützen. Insbesondere bei u.U. strittigen Themen wie dem Qualitätsmanagement, die auch eng mit der Hochschulsteuerung verknüpft sind, kann eine externe Moderation als Katalysator für Entscheidungsprozesse dienen.

Ein weiterer Bestandteil kann auch die Schulung der Mitarbeitenden bei der Durchführung des neuen Verfahrens sein. Die Agentur kann – wie oben beschrieben – die Mitarbeitenden auf die Aufgabe der Evaluationen methodisch vorbereiten. Dafür eignet sich insbesondere die Durchführung eines Pilotverfahrens. Am Beispiel der Pilotevaluation werden die Mitarbeitenden in der Verfahrensdurchführung von der Agentur begleitet und methodisch geschult. Gleichzeitig kann das Verfahren im Realbetrieb getestet und gemeinsam mit der externen Agentur bei Bedarf nachjustiert werden, bevor der Regelbetrieb beginnt.

4.1.3 Know-how-Transfer in Hochschulnetzwerken

Hochschulen können auch untereinander zusammenarbeiten und so gegenseitig ihr Personal in Evaluation professionalisieren. Kenntnisse im Bereich der Evaluationsmethoden und deren Umsetzung sind mittlerweile an vielen Hochschulen vorhanden und können durch Kooperationen ausgetauscht und kombiniert werden. Dieser Austausch kann auf unterschiedliche Arten geschehen.

Eine Möglichkeit, die schon häufig unter Hochschulen genutzt wird, sind regelmäßige Treffen der Qualitätsmanagementbeauftragten der Hochschulen. Dies geschieht zum Beispiel häufig durch mehr oder weniger formelle Arbeitskreise der Qualitätsbeauftragten auf Länderebene oder auch stärker formalisiert zum Beispiel im Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen¹ oder in der Hochschul föderation Südwest². In diesen Arbeitskreisen können gut funktionierende Praktiken an den unterschiedlichen Hochschulen („good practice“) ausgetauscht und diskutiert werden. In der Regel haben Hochschulen jeweils Spezialisten für einzelne Bereiche. Darum kann der Austausch Sinn ergeben, da gezielt auf Erfahrungen anderer Hochschulen in Bereichen zurückgegriffen werden kann, die unter Umständen an der eigenen Hochschule nicht vorhanden sind.

Eine Kooperation zwischen Hochschulen kann auch auf formellerem Wege sinnvoll sein. Hochschulen können gemeinsam ein Evaluationssystem entwickeln, das dann jeweils an den teilnehmenden Hochschulen durchgeführt wird. Beispiele dafür sind der Nordverbund³ oder das Netzwerk Quality Audit⁴. Auf diese Weise lassen sich die Erfahrungen und Kompetenzen der teilnehmenden Hochschulen zur Konzeption eines Evaluationsmodells bündeln. Dies kann durch die gemeinsame Entwicklung eines Modells für alle teilnehmenden Hochschulen geschehen, aber auch durch die gegenseitige Kommentierung der einzelnen Hochschulkonzepte. Durch einen regelmäßigen Austausch während der Durchführungsphase lassen sich auch Erfahrungen bei

der Durchführung von Evaluationen zwischen den Hochschulen weitergeben, die so Kompetenzen in der Evaluation auf- und ausbauen können.

Ein solcher Erfahrungsaustausch zwischen Hochschulen kann ebenfalls von externen Qualitätssicherungsagenturen unterstützt werden. Eine externe Agentur kann einen solchen Austausch als externer neutraler Partner moderieren oder als Berater die entwickelten Konzepte kommentieren und weitere methodische Kenntnisse im Bereich der Evaluation in das Netzwerk einbringen.

4.2 Auslagerung von Evaluationen

Die Internalisierung von Evaluationen durch Hochschulen ist, wie oben beschrieben, eine Antwort der Hochschulen auf die größere Autonomie, die ihnen in der Hochschulsteuerung und im Qualitätsmanagement zugestanden wird. Sie gibt ihnen die Möglichkeit, Evaluationen so zu gestalten, dass die Ziele und Ergebnisse am optimalsten für die Hochschule nutzbar sind. Dafür ist jedoch nicht unbedingt notwendig, dass alle mit Evaluation zusammenhängenden Aktivitäten von der Konzeption bis zur Durchführung von der Hochschule selbst durchgeführt werden. Es kann für eine Hochschule auch sinnvoll sein, ausgewählte Aufgaben auszulagern, ohne dabei ihre Verantwortung für das Qualitätsmanagement abzugeben.

Insbesondere die Durchführung der Evaluationen kann sich durchaus für eine Auslagerung an eine externe Agentur eignen. Die Hochschule kann dazu ein Evaluationskonzept entwickeln (lassen), das spezifisch auf ihre Bedürfnisse eingeht, und mit der Ausführung dann eine externe Agentur betrauen.

Dieses Vorgehen kann für die Hochschule mehrere Vorteile haben: Die Durchführung der Evaluation durch eine externe Agentur schafft eine institutionelle Distanz zwischen Evaluator und zu evaluierender Einheit. Dies kann – wie in Kapitel 3.2 ausgeführt – dazu führen, dass die Ergebnisse eher akzeptiert werden, als wenn das Verfahren von der Hochschule selbst durchgeführt wird, da eine größere Unabhängigkeit gewährleistet ist. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Hochschule kein Personal für die Durchführung der Evaluation bereitstellen muss. Dies ermöglicht z.B. auch die Durchführung mehrerer Evaluationen zum gleichen Zeitpunkt, was eine einzelne Hochschule vor große Herausforderungen stellen könnte. Dennoch hat die Hochschule die Kontrolle über die Evaluationsziele und deren Methodik.

5. Schlussfolgerung

Die letzten Jahre schufen für die Hochschulen Möglichkeiten, selbst mehr Verantwortung für ihre Evaluationen zu übernehmen, um die Ergebnisse der Verfahren besser auf ihre eigenen Bedürfnisse zuschneiden zu können. Dies geschieht vielfach in hochschulinternen Evaluationssystemen oder in Evaluationen von hochschulinternen Projekten. Um diese Evaluationen zielgerichtet und

¹ <http://ak-evaluation.de/>

² <http://www.hfsw.de/>

³ <http://www.uni-nordverbund.de/>

⁴ <http://www.quality-audit.de/>

methodisch sauber zu konzipieren und durchzuführen ist eine Professionalisierung des mit Evaluation betrauten Hochschulpersonals notwendig. Bei der Professionalisierung können Hochschulen auch auf Unterstützung externer Agenturen oder Kooperationen mit anderen Hochschulen bauen, um die dafür notwendigen Kompetenzen aufzubauen. Möglichkeiten dafür sind Schulungen der Mitarbeitenden, Beratung bei der Konzeption von Evaluationskonzepten oder die externe Durchführung eines eigenen Evaluationskonzeptes durch externe Agenturen.

Die größere Verantwortung von Hochschulen für Evaluation und die Professionalisierung in diesem Bereich wird aber auch zur Folge haben, dass dadurch neue Akteure im Bereich Evaluation tätig sind, die neue und innovative Methoden entwickeln können, von denen das Feld der Evaluation insgesamt profitieren wird.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013.

BMBF (2015): Projektdatenbank Qualitätspakt Lehre. <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/2956.php> (Aufruf am 14.01.2015)
Kottmann, A./Nickel, S. (2010): Wissenschaftsmanagement – Terra incongnita der Wissenschaft? Überblick über den Forschungsstand. In: Nickel, S./Ziegele, F.: *Karriereförderung im Wissensmanagement – nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie.* Gütersloh: CHE.
Mittag, S./Bornemann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. *Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren.* Münster.
Rigbers, A. (2010): Qualitätssicherung zwischen Hochschulen und Agenturen bei der Durchführung von Verfahren der (Programm-)Akkreditierung. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre.* Berlin.

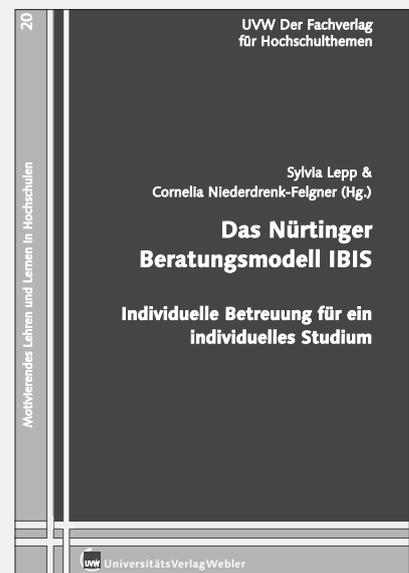
■ **Harald Scheuthle**, wissenschaftlicher Referent, evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) Mannheim, E-Mail: scheuthle@evalag.de

**Sylvia Lepp & Cornelia Niederrenk-Felgner (Hg.)
 Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS
 Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium**

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.

Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen



ISBN: 978-3-937026-93-0
 Bielefeld 2014,
 207 Seiten, 32.00 €

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

Wolff-Dietrich Webler



Evaluation im Hochschulbereich als Profession – oder (nur) als „professionalisierte“ Tätigkeit?

In der DeGEval gibt es eine Debatte um die Professionalisierung der Evaluator/innen, die auf der Tagung des Arbeitskreises Hochschulen „Professionalisierung von Evaluation in der Hochschule“ im Rahmen der Jahrestagung 2014 in Zürich vertieft wurde. Bei der Lektüre einzelner in dieser Ausgabe der QiW versammelten Beiträge stellt sich dem Verfasser die Frage: Welcher Professions- und Professionalisierungsbegriff wird dem Diskurs unter Evaluator/innen zugrunde gelegt? Wogt das plural oder umstritten oder ungeklärt zwischen den 6 Professionsmodellen hin und her?

I. Professionalisierung – aber welche?

Die hier einschlägigen 6 Professionalisierungsansätze lauten (Kurtz 2005):

1. Attributmodell,
2. Strukturfunktionalistische Sichtweise,
3. Symbolisch-Interaktionstheoretische Sichtweise,
4. Machttheoretischer Ansatz,
5. Strukturtheoretischer Ansatz,
6. Systemtheoretische Sichtweise.

Dann gibt es noch neuere Modelle, und es lohnt, die Risiken von Professionalisierungsstrategien zu beleuchten. Das Attributmodell klingt in den Beiträgen des vorliegenden Heftes an, ohne jedoch explizit genannt zu werden. Demnach soll sich die Gruppe der Evaluator/innen von anderen Berufen unterscheiden durch

- wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen mit (dadurch bedingter) spezieller Fachterminologie,
- Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (staatl. Lizenz),
- berufsständische Normen (code of ethics), Eigeninteressen gesetzlich beschränkt (non-profit),
- exklusives Handlungskompetenzmonopol,
- Tätigkeitsbereich, der aus gemeinnützigen Funktionen, Aufgaben von grundlegender Bedeutung besteht,
- möglichst hohe Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität),
- Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung.

Mit diesen Merkmalen kann eine Expertise gezeichnet werden, für die die bekannten Alleinstellungsmerkmale in Anspruch genommen werden.

II. Identitätsstiftende Merkmale in der DeGEval bzw. in deren Arbeitskreis Hochschulen

Die bezüglich der Evaluation von Lehre und Studium geführte Professionalisierungsdebatte scheint um eine relevante Dimension ergänzt werden zu müssen. In den Kompetenzen, die erworben werden sollten, heißt es: Kenntnisse der historischen Entwicklung der Evaluationsforschung und -praxis. Gemessen an diesem Anspruch entsteht bei der Kenntnisnahme der geführten Diskussion der Eindruck einer gewissen Geschichtsvergessenheit (vgl. auch Webler 2012, S. 33ff.), wird doch überwiegend ein eher kleiner, zeitlich wenig weit zurück reichender, oft auch auf psychologische Evaluationsforschung verkürzter Autoren- und Textbestand für die entsprechende Argumentationsführung herangezogen.

Evaluation im Hochschulbereich gibt es als obligatorische Begleitforschung spätestens seit Beginn der 1970er Jahre, seit Einführung von offiziellen (großen) Modellversuchen durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und beispielsweise seit der Begleitforschung zu den sieben Modellen einstufiger Juristenausbildung in sieben Bundesländern zwischen 1975 und 1982 (vgl. Webler 1983a, b). Natürlich wurde Evaluation erstmal mit Hilfe der Methoden empirischer Sozialforschung betrieben – eben „mit Hilfe“. Ein alleiniges, Identität stiftendes Merkmal war der Methodeneinsatz jedoch nicht (vgl. Webler 1992, 1995, 2012; Pohlenz/Oppermann 2012). Vielmehr wurde diese Funktion durch die umfangreiche Expertise in der Curriculumforschung, der Juristenausbildung, der Reformdebatte um Studium und Lehre erfüllt (vgl. Hellstern/Wollmann 1983; Grünh/Gattwinkel 1992).

Vorangetrieben wurde Evaluation zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium lange Zeit überwiegend von Hochschuldidaktiker/innen unter dem Dach der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (von den 1970er Jahren bis zur Jahrhundertwende, z.B. AHD-Bundeskongress 1992 in Berlin: „Evaluation zur Verbesserung der Qualität von Lehre ...“ (Behrendt/Stary 1993)¹ sowie (vielfach personenidentisch, d.h. vielfach soziologisch geprägt) in der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

¹ 32 Beiträge auf 350 Seiten

(DGS). Die AG Hochschulforschung veröffentlichte 1988 in der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ eine sehr umfangreiche Zwischenbilanz der „Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz“ (Oehler/Webler 1988)².

In dem Ergebnisband der AHD-Tagung von 1992 steht im Vorwort der Satz: „In diesem Zusammenhang möchten wir noch einmal deutlich machen, dass u.E. Evaluation kein – einzig der Legitimation universitären Bemühens dienender – Selbstzweck sein kann. Vielmehr ist Evaluation nur dann sinnvoll und bildungspolitisch und hochschuldidaktisch vertretbar, wenn sie im Zusammenhang mit anderen Maßnahmen steht. Sie sollte in einem Diskursmodell die Grundlage des Gesprächs (insbesondere zwischen Lehrenden und Lernenden) bilden und Anstoß und Anregung zu nachhaltiger Veränderung sein.“

Die Leitidee war immer, das Hochschulsystem als Ganzes, zumindest aber Lehre und Studium zu reformieren und dies auf eine empirische Basis zu stellen, nicht aber, Daten zu erzeugen, weil es eine gesetzliche Verpflichtung gibt, Daten zu erheben und dies von der Verwaltung umzusetzen ist.

Durch die Reformabsichten stellten sich automatisch Fragen des Change Management: Fragen der Konzeption, also auch Theorie, der Implementation, also auch der Kommunikation, um die eigentlichen Akteure im Feld partizipativ mitzunehmen, zu informieren, zu überzeugen (und dadurch wiederum Legitimation für eigenes Handeln zu gewinnen). Eine Prozessanalyse typischer (und einiger atypischer) Zuschnitte und Verläufe von Evaluationsprojekten könnte wichtige Informationen über die für eine erfolgreiche Bewältigung notwendigen Kompetenzen liefern.

III. Trennung der Diskurse und ihre Ursachen

Eine Trennung der Personengruppen und der Diskurse zwischen dem Gegenstandsfeld und seiner Evaluation setzte erst allmählich ein. Dafür sind mehrere Anlässe erkennbar.

1. Die Verpflichtung jeder Hochschule, die Evaluation von Lehrveranstaltungen zu organisieren. Da die wenigsten Hochschulen über geeignete (d.h. auch anwendungsbezogen arbeitende) wissenschaftliche Zentren verfügten, wurde dies mehr und mehr zu einer der Verwaltung zufallenden Aufgabe. Diese betrachtete sich traditionell jedoch nicht als Change Agency mit einem inhaltlichen, hochschulreformerischen Anspruch. Die methodisch saubere Erhebung der Daten schien im Vordergrund zu stehen.

2. Die Umsetzung der dann folgenden Bologna-Reform lag zwar inhaltlich bei den Fachbereichen. Aber es begann sich eine Qualitätsdebatte zu entwickeln, die auch die mit Studium und Lehre befassten Teile der Verwaltung beschäftigte. Bei letzterer lag aber nicht die Entwicklung und faktische Einhaltung von Qualitätskriterien, sondern deren methodische Kontrolle für Zulassungs- und formale Qualitätsprüfungsverfahren (= Vorbereitung der Akkreditierung). Nur soweit „Bologna-Befragte“ in den Fachbereichen eingestellt wurden,

entwickelten sie auch Ansätze eines Change-Managements. Auch die nach der Gründung der ersten Evaluationsagenturen im Hochschulbereich dort eingestellten Referent/innen waren (überwiegend) mit der einwandfreien Abwicklung der Verfahren beschäftigt. Erst als sie begannen, aufgrund der auflaufenden Erfahrung Fachbereiche zu beraten (die sehr auf ihre fachliche Autonomie bedacht waren), kamen vorsichtig solche Impulse auf.

3. Eine These, auf Beobachtungen gegründet (deren Repräsentativität aber zunächst nicht gesichert ist): Die neuen (auch mit dem Aufbau von QM-Strukturen an den Hochschulen neu eingestellten) Akteur/innen hatten wohl überwiegend keinen Hintergrund im Gegenstandsfeld von Studium und Lehre (sondern kamen wohl unmittelbar disziplinär geprägt aus BWL, Soziologie, Psychologie usw.). Sie fanden oder wollten keinen Anschluss an die Hochschuldidaktik und begegneten sich zunächst in engeren kollegialen Treffen. Sie hatten alters- und herkunftsgemäß weniger Lösungsmuster im Feld entwickelt. Stattdessen brachten sie Methoden und Muster aus den Herkunftsdisziplinen mit, über die sie sich austauschten. Plötzlich waren nicht so sehr das Gegenstandsfeld und sein Reformbedarf identitätsstiftend, sondern die Methoden und ihre Schwierigkeiten wurden zur gemeinsamen Klammer. Erst unter diesem Dach zeigte sich dann als zweiter Schritt ein neuer spezifischer Bedarf an Austausch über das Gegenstandsfeld. Im Kontext der DeGEval wurde entsprechend der Arbeitskreis Hochschulen gegründet. Dies könnte bereits auf einen professionsbezogenen Identitätswandel hindeuten.

IV. Evaluation als Profession?

Berufssoziologisch ist mit Blick auf die DeGEval und ihr Selbstverständnis die folgende Frage höchst interessant: Wieso wollte man diejenigen, deren gemeinsames Merkmal Evaluation bildet, zu einer Profession zusammenschließen, und zwar unabhängig vom Gegenstandsbzw. Anwendungsfeld? Soll Evaluation als Profession mit entsprechender Spezialisierung entwickelt werden, die universell einsetzbar ist? Dies ist offensichtlich ein Widerspruch in sich. Die spannende Frage lautet: Wie kam es also dazu, Domänen nicht mit Gegenstandsfeldern zu koppeln (Fachanwalt für ..., Facharzt für ...), sondern als das Gemeinsame ein Bündel von Evaluationsmethoden ohne eine solche Gegenstandskoppelung zu betrachten, das nicht nur Arbeitstreffen füllt, sondern berufliche Identität stiftet?

Den bisher erkennbaren Verlauf dieser Debatte zu beobachten erscheint deshalb so wichtig, weil ohne sehr gründliche Kenntnis des untersuchten Gegenstandes/Praxisfeldes eine anspruchsvolle Evaluation nur schwer zu realisieren ist. Ohne gründliche Feldkenntnis gehen die ersten Fehler potenziell schon in die Entwicklung der Instrumente mit ein – können allenfalls deskriptive, aber kaum analytische Fragen gestellt werden. Jedem Evaluationsprojekt müsste dann eine explorative Studie voraus gehen, um erstmal die Expertise der Evaluator/innen im Gegenstandsfeld zu entwickeln.

² 27 Beiträge auf 551 Seiten

Uwe Schmidt u.a. haben in ihrem jüngsten Artikel in der QiW (Schmidt et al. 2014, S. 47ff.) ebenfalls (von lokalen Ausnahmen und integrativen Einzelpersonen abgesehen) die Trennung der Diskurse zwischen Evaluationsforschung, Hochschulforschung und Hochschuldidaktik und eine z.Z. „insgesamt geringe Bezugnahme von Evaluation und Hochschuldidaktik“ kritisiert. Auch stellen sie fest, dass „... die Entwicklung der Befragungsinstrumente häufig ohne Beteiligung der Hochschuldidaktik (erfolgt)“. Wie oben gezeigt wurde, ist dies die Folge der Erzeugung von Datenfriedhöfen als Selbstzweck, nicht als Grundlage von Reformen. Die wechselseitige Abschottung der Diskurse ist nur Folge, nicht Ursache dieser Entwicklung.

Die Tatsache, dass sich in der DeGEval bereits 16 themen- bzw. feldspezifische Arbeitskreise etabliert haben, bildet einen deutlichen Indikator dafür, dass hier andere Identitätsmerkmale wirksam werden. Die Arbeitskreise befassen sich mit Fragen der Evaluation in verschiedenen Anwendungsfeldern, von der Entwicklungspolitik bis zum Gender Mainstreaming (DeGEval 2015), „um den spezifischen Bedingungen und Anforderungen von Evaluation in den verschiedenen Anwendungsfeldern Rechnung zu tragen“.

Wie in allen Evaluationsprozessen auch, ist in der Debatte um die Professionalisierung der Evaluation selber zunächst nach den Zielen zu fragen oder – ebenfalls einschlägig – nach dem Outcome. Nicht was können die Evaluator/innen jetzt, sondern welches Ziel verfolgt die Ausbildung, *was sollten sie am Ende können, um ein (nicht nur existierendes, sondern auch) angestrebtes Ziel erreichen zu können?* Ohne normative Setzungen wird bei der Bestimmung professioneller Identität nicht auszukommen sein.

Dann allerdings stellt sich wieder professionspolitisch die Frage, ob sich da nicht eine Expertise wieder herstellt, die sich aus dem Gegenstandsfeld speist, ähnliche und sogar gleiche Methoden einsetzt (über die sich auch auszutauschen lohnt, auch in einer eigenen Organisation), aber die sich über den erzielten inhaltlichen Wandel definiert. Die Domänen lägen dann in den Anwendungsfeldern der Forschung (als Evidenzbasierung) und des Wandels, nicht aber in den Grenzen von Methoden.

V. Risiken von Professionalisierungsstrategien

Wie bei einer Checkliste kann zunächst nach dem Attributansatz nachgesehen werden, ob die Attribute realistisch leicht erreichbar sind. *Sonderwissen und spezielle Fachterminologie* sind schon erreicht, werden aber noch nicht exklusiv beherrscht. *Langandauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (staatl. Lizenz)* liegen noch kaum vor. Die Psychologie versucht dies an verschiedenen Universitäten mit Studienschwerpunkten zu leisten. Zur Zeit reicht oft ein Qualitätssicherungsprojekt mit einschlägiger Erfahrungen, um als Expertin angesehen und eingestellt zu werden. Die *berufsständischen Normen* (code of ethics) hat die DeGEval formuliert; sie finden viel Beachtung. Die *Eigeninteressen* sind *gegenwärtig gesetzlich nicht be-*

schränkt (non-profit), auch haben Evaluator/innen ein *exklusives Handlungskompetenzmonopol* noch nicht erreicht. In immer neuen Projekten werden von Personalkommissionen, denen spezifisch ausgebildete Evaluator/innen nicht einmal als Einzelpersonen angehören, ohne Anwendung eines (einigermaßen konsensualen) Kompetenzprofils für Evaluator/innen Auswahlentscheidungen getroffen und diese Personen anschließend als Evaluator/innen präsentiert. Erfüllt ist allerdings die Forderung, der Tätigkeitsbereich müsse aus *gemeinnützigen Funktionen* bestehen – ebenso, dass es sich um *Aufgaben von grundlegender Bedeutung* handelt. Die geforderte *Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität)* besteht eher nicht. In der Regel handelt es sich um Projektmitarbeiter/innen in einer weisungsgebundenen Stellung, wobei Weisungen häufig auch von Nicht-Evaluator/innen ausgehen können. Eine *Selbstkontrolle durch Berufsverbände* findet bisher nicht statt (wie bei Ärztekammern, Anwaltskammern, Architektenkammern u.ä.). Weder ist der Berufsverband, die DeGEval, organisatorisch dazu in der Lage, noch wird er als solche Instanz anerkannt. Eine quasi Pflichtmitgliedschaft gibt es nicht. Als *Interessenvertretung* tritt die DeGEval durchaus auf, wenn auch auf sehr moderate Weise.

Eine Professionalisierungsstrategie müsste zum Ziel haben, die noch fehlenden Teile der Professionalisierung aufzubauen und die übrigen Merkmale zu vertiefen. Sobald solche Tendenzen verfolgt werden, erscheinen immer mehr und immer breiter gestreute Interessenten auf dem Plan, die an dieser Entwicklung teilhaben wollen. Hier entstehen die üblichen Abgrenzungskämpfe mit zahlreichen Ausschlusskonflikten und Feindschaften, die den Aufbau behindern. Oft scheitert diese Professionalisierungsstrategie auch daran, dass der Berufsverband nicht lizenzierte Berufsausübung nicht verhindern kann, sodass Qualitätskriterien nicht durchsetzbar sind. Der Beruf wird zwar mit gleichem Namen wahrgenommen, aber dem Beruf werden auch alle Minderleistungen seiner „Mitglieder“ angelastet, weil z.B. die Berufsbezeichnung nicht geschützt ist (wie lange Zeit der Begriff „Architekt“). Umgekehrt besteht eine gewisse Gefahr darin, die berufliche Flexibilität der eigenen Mitglieder zu beschränken. Da Spezialisierung eine der ersten Voraussetzungen für Professionalisierung ist, werden den Berufsrolleninhabern viele andere Tätigkeiten nicht mehr zugebraut – ihre Einsatzfelder schrumpfen.

VI. Zwischenresümee

Wenn diese Aspekte im Diskurs ausreichend beantwortet werden, dann lassen sich auch solche Lücken leichter schließen, die auf der Suche nach adäquaten Kompetenzen für Evaluator/innen offen bleiben. Dies lässt sich auch an manchen Beiträgen zu dieser Debatte ablesen, auch an denen, die im vorliegenden Heft versammelt sind. Beispielsweise wird das Verfügen über Feldkenntnis zwar als wichtig angemerkt, aber dann nicht weiter vertieft. Jedoch: Ohne eine detaillierte Kenntnis des Untersuchungsfeldes wird sich keine Identität und Expertise als Profession einstellen.

Die entsprechenden Desiderate werden zukünftig engagiert zu adressieren sein.

Literaturverzeichnis

Behrendt, B./Stary, J. (Hg.) (1993): Evaluation zur Verbesserung der Qualität von Lehre und weitere Maßnahmen. (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 95). Weinheim.

Grünn, D./Gattwinkel, H. (Hg.) (1992): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instruments? (FLT Berlin: Informationen aus Lehre und Forschung 2). Berlin.

Hellstern, G.-M./Wollmann, H. (Hg.) (1983): Experimentelle Politik – Reformstrohfeuer oder Lernstrategie? (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 27). Opladen.

Kurtz, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück.

Oehler, Chr./Webler, W.-D. (Hg.) (1988): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz. (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 84). Weinheim.

Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.) (2012): Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld.

Schmidt, U./Becker, N./Lübbe, H./Hümpfner, M./Schmidt, F./Yugay, N./Neßler, C. (2014): Modellbasierte Lehrevaluation: Konzept und empirische Ergebnisse. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg. 8/H. 2+3, S. 47-55. Bielefeld.

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

Ders. (1983b): Forschungsansätze in der offenen Entwicklung und Evaluation sozialer Experimentalprogramme. In: Hellstern, G.-M./Wollmann, H. (Hg.): Experimentelle Politik – Reformstrohfeuer oder Lernstrategie? (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 27). Opladen.

Ders. (1992): Evaluation der Lehre. Praxiserfahrungen und Methodenhinweise. In: Grünn, D./Gattwinkel, H. (Hg.): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instruments? (FLT Berlin: Informationen aus Lehre und Forschung 2). Berlin.

Ders. (1995): Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3, S. 293-326.

Ders. (2012): Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? S. 33-54. Bielefeld.

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Reihe: Rechtsdidaktik
in Lehre, Studium
und Unterricht

im Palandt-Webler Verlag erhältlich:

Peter Dyrchs: Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-81-7, 337 Seiten, 44.60 Euro zzgl. Versand

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

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2014

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull

Im Dschungel multipler Strukturen und Akteure – die Perspektive eines privaten Wissenschaftsförderers

Ori Schipper

Ethische und rechtliche Grenzen der Wissenschaft

Valentin Amrhein

Postdocs: Die unsichtbaren Leistungsträger

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler

Exzellenzinitiative nach 2017 – Welchen Chancen und Gefahren sieht sich die Wissenschaftspolitik gegenüber?

Forschung über Forschung

René Krempkow

Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1/2015

Hochschulforschung

Arlid Raaheim

Farewell to Innocence. Plagiarism and Cheating within Higher Education in Norway

Hochschulentwicklung

Ortrud Kamps & Wolfgang Hirsch

Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung

Helen Knauf

Paths to Inclusion. Implementing the CRPD in German Higher Education

Anna Füssinger

Entwicklung von strategischen Gruppen der bayerischen Hochschulen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2015

(Vorschau)

Heinke Röbbken & Anne Mertens

Weibliche Präsenz in Hochschulleitungen – eine empirische Analyse

Fabian Heuel, Ilona Matheis & Solveig Randhahn

Hochschulen generationensensibel gestalten – Handlungsansätze für die Organisationsentwicklung an Hochschulen zum Umgang mit generationenbedingten Herausforderungen

Josef Oberneder & Paul Reinbacher

Der lange weg von der Fremdzur Selbststeuerung: Transformationsschritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Anna Füssinger

Leitbilder an bayerischen Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Zur Variante „Headhunting“ (Executive Search) bei Berufungen

Peter Kögler

Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden

Thomas Lenzhofer &

Markus Zwyssig

Qualitätsmanagement mittels Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studierende

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2015
(Vorschau)

Majana Beckmann, Dagmar Borchers, Sebastian Scheibe & Torsten Sprenger

Organisationsentwicklung in Hochschulen: Neugestaltung der Studieneingangsphase

Sandra Barth & Anna Oevermann
Bedarfserhebung unter Lehrenden zur Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote

Käthe Schneider
Didaktisches Konzept des weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengangs „Weiterbildung und Personalentwicklung“

Susanne Schulz
Personalstrategie an Hochschulen – eine Herausforderung auch für eine universitäre Verwaltung

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2015
Beratung an der Hochschule nimmt zu! Ergänzung der Aufgaben von Studienberatung durch Beratungsprojekte der Lehrenden?

Stefan Prange
Traditionen der Studierendenberatung zur Innovation nutzen

Kristin Reineke & Hanna Rindfleisch
FORUM schule@hochschule
Zwei Zentrale Studienberatungen gestalten gemeinsam mit Lehrer/innen den Übergang von der Schule zur Hochschule

Helen Knauf
Sprechstunde revisited – Beratung durch Lehrende im Blended-Learning-Studium

Rebekka Balsam, Christian Herzog, Jens Newig, Andreas Seifert & Anja Stegert
Die Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg

Anna Maria Engel, Wahida Masoud, Anna Maria Bachmann & Tammo Straatmann
„Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück“ – ein Beispiel für eine universitäre Internationalisierungsmaßnahme

Peter Schützner & Christiane Westhauser
Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm – eine Alternative zu gängigen Online-Studienselbsttests

Beratung im Scheinwerferlicht – Bericht vom ersten Spotlight-Seminar der European Association for International Education in Berlin am 1./2. Dezember 2014
(Wilfried Schumann)



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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): GLK-Tagungsband Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".

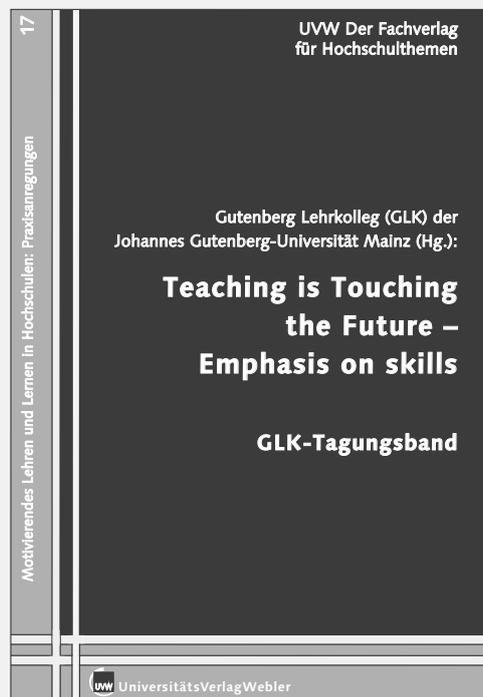
Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.

Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.

Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

Bielefeld 2014, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten, 49.50 Euro



Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU



Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.

In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2, 205 Seiten,
38.60 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22