

# Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

## Evaluation an Hochschulen: Entwicklung – Stand – Perspektiven

- Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten
  - Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland
  - The role of peer review in science
- Evaluation an Schweizerischen Universitäten – nur Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur?
- Erfolgsfaktoren zur Förderung von Evaluations- und Qualitätskultur am Beispiel der zentral durchgeführten Lehrveranstaltungsbeurteilung an der Universität Zürich
- Der Aufbau eines Bottom-up Evaluationssystems an der PH Zürich

1  
2018

## Herausgeberkreis

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

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

*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 der Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

*René Krempkow*, Dr., Leiter des Geschäftsbereiches Hochschulmanagement im HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V., Hannover

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

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

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

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

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

## Hinweise für die 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 erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

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

## Impressum

### **Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementverwaltung:**

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](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

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

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 30.04.2018

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

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

**Abonnement/Bezugspreis:** (zzgl. Versandkosten)  
Jahresabonnement: 74€  
Einzel-/Doppelausgabe: 21€/38€

**Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften** sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto 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/innen

Von Susan Harris-Huemmert, Philip Pohlenz  
& Lukas Mitterauer

1

*Christine Meyer Richli*

Evaluation an Schweizerischen Universitäten – nur  
Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur?

20

*Sandra Wagner*

Erfolgsfaktoren zur Förderung von Evaluations- und  
Qualitätskultur am Beispiel der zentral durchgeführten  
Lehrveranstaltungsbeurteilung an der Universität Zürich

25

## Qualitätsentwicklung, -politik

*Lukas Mitterauer*  
Entwicklung der Evaluation an  
Österreichs Universitäten

3

*Michael Frais*

Der Aufbau eines Bottom-up  
Evaluationsystems an der PH Zürich

28

*Philipp Pohlenz*  
Evaluation von Studium und Lehre  
an Hochschulen in Deutschland

10

*Susan Harris-Huemmert*  
The role of peer review in science

15

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Stephan Jolie (Hg.)

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

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

*Sprachliche Vielfalt* – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

*International Classroom* – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

*Employability* – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?

25

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen



Bielefeld 2018, 112 Seiten,  
ISBN 978-3-946017-12-7,  
21.30 Euro zzgl. Versand

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

(Vor-)Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

In den frühen 1990er-Jahren kamen die öffentlichen Hochschulen im kontinentaleuropäischen Raum immer wieder ins Rampenlicht der Öffentlichkeit, da der Zustrom junger Menschen an die Universitäten unvermindert anhielt, erstmals das Phänomen Akademiker/innen-Arbeitslosigkeit auftrat und Qualitätsmängel in der Lehre offensichtlich wurden. Parallel zu diesen Entwicklungen kamen in der öffentlichen Verwaltung neue Steuerungsmodelle auf, die unter dem Namen „New Public Management“ firmierten und die anstehende Universitätsreform trieben. Mittels Evaluation – so die Annahme und Hoffnung – würde es gelingen, Hochschulen mit mehr Entscheidungsautonomie und Eigenverantwortung auszustatten und zur gleichen Zeit ihre Rechenschaftslegung hinsichtlich der Leistungserbringung zum Kennzeichen eines zeitgemäßen Hochschulmanagements zu entwickeln.

Evaluation im Sinne einer innerwissenschaftlichen Leistungstransparenz ist im Kernbereich Forschung seit jeher Mittel der wissenschaftlichen Kommunikation; neu war hingegen, dass der Blick von der innerwissenschaftlichen kollegialen Beurteilung zu einer verordneten Außensicht mit Fokus auf Effektivität und Effizienz mutierte. Evaluationsverfahren im deutschsprachigen Hochschulbereich nahmen mangels eigener Erfahrungen in den 1990er Jahren das niederländische Modell des VSNU zum Vorbild.

Im Bereich der Lehre war Evaluation relativ neu, reicht jedoch (in Deutschland beispielsweise mit den Aktivitäten des „Nordverbundes“ im Bereich der Studiengangevaluation) in die Zeit vor dem flächendeckenden Einsatz von Prinzipien des New Public Management zurück. Anders hingegen ist die Einführung der Akkreditierung von Studiengängen und später von hochschulweiten Qualitätsmanagementsystemen in Deutschland sowie die Auditierung in Österreich ein Produkt dieser „New Public Management“-Zeit. Es war das Ziel ein vom Wissenschaftsbetrieb selber getragenes Verfahren der Leistungsbeurteilung und der Sicherung der Einhaltung von Mindestqualitätsstandards zu entwickeln und verbindlich einzuführen.

Die vorliegende Ausgabe der QiW versammelt Beiträge aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die die Entwicklung in den drei Ländern nachzeichnen und aktuelle Herausforderungen und Potentiale ansprechen.

*Lukas Mitterauer* zeichnet die weitreichenden Veränderungen in der Universitätsorganisation seit den 1990er Jahren in Österreich nach. Der vorliegende Artikel beschreibt die Hintergründe der Reform, ihre schrittweise Umsetzung und die Implikationen, die diese für die Entwicklung der Evaluation und der Qualitätssicherung an Österreichs Universitäten hat. Insbesondere das Verhältnis zwischen universitärem Steuerungssystem und Evaluation und seine Veränderung im Laufe der Reformbemühungen werden eingehend diskutiert. Aufbauend auf diesen Erfahrungen wird ein Überdenken sowohl der Steuerungslogik als auch des Einsatzes von Qualitätssicherungsinstrumenten an Universitäten diskutiert.

**Seite 3**

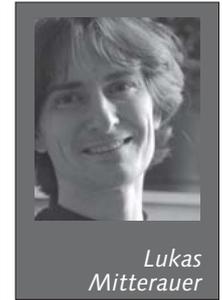
*Philipp Pohlentz* zeichnet in seinem Beitrag die Entwicklungen in Deutschland vor allem im Bereich Lehre nach,



*Susan Harris-Huemmert*



*Philip Pohlentz*



*Lukas Mitterauer*

um dann darauf einzugehen, wie selbstreflexive Elemente wieder stärker in die Verfahren aufgenommen werden können. So ist beispielsweise in der 2015er Novelle der European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education erstmals ein inhaltlich bedeutsames Kriterium zur Beurteilung der Lehrqualität neben die ansonsten eher auf prozedurale Aspekte der Qualitätssicherung getreten. Dabei handelt es sich um den Aspekt der „studierendenzentrierten Lehre“. Ein zweiter Schwerpunkt des Beitrags beschäftigt sich mit dem Schub bei der Entwicklung von Evaluationsmethoden, die durch die Digitalisierung angestoßen und ermöglicht werden.

**Seite 10**

Die Rolle der Gutachter/innen ist das zentrale Thema des Beitrags von *Susan Harris-Huemmert*. Gutachter/innen werden wegen ihrer Fachkenntnisse ausgesucht, die wenigsten sind jedoch in Qualitätsmanagement oder Governance-Theorien ausgewiesen. Neben dem üblichen Peer Review von wissenschaftlichen Beiträgen, werden durch die Einführung von verpflichtende Akkreditierungsverfahren immer mehr Professor/innen zu Gutachtertätigkeiten in Evaluationen hinzugezogen. Die Zahl an Verfahren und Begutachtungen ist stark angestiegen, sodass es inzwischen kaum Professor/innen gibt, die noch nicht in Evaluationen oder Akkreditierungen eingebunden waren oder sind. Im Artikel werden verschiedene Arten von Begutachtungsverfahren vorgestellt, um danach den Einsatz und die Vorbereitung von Gutachtern zu analysieren. Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die weitere Professionalisierung von Gutachtern abgeleitet.

**Seite 15**

*Christine Meyer-Richli* zeichnet die Reformüberlegungen für die Schweizer Hochschullandschaft nach. Der besondere Fokus des Beitrags liegt bei der Frage, ob sich im Zuge der organisationalen Veränderungen eine Qualitäts- und Evaluationskultur herausgebildet hat, wobei sie Evaluationskultur als eine Grundlage der Qualitätskultur beschreibt. Ausgehend von einem Klassifikationsschema für die Evaluationskultur werden die Konsequenzen für die Institutionalisierung und die gelebte Praxis dargestellt. Meyer-Richli zeigt, dass sich zwar in den letzten Jahren eine Evaluationskultur gebildet hat, diese aber an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

**Seite 20**

Abschließend werden zwei konkrete Umsetzungen an Schweizer Hochschulen vorgestellt. *Sandra Wagner* stellt die zentral organisierte Lehrveranstaltungsbeurteilung

lung an der Universität Zürich vor und diskutiert an diesem Beispiel Erfolgsfaktoren zur Förderung der Evaluations- und Qualitätskultur.

**Seite 25**

Einen völlig anderen Ansatz wählte die Pädagogische Hochschule Zürich. *Michael Frais* zeichnet die Entwicklung der Evaluation an der PH als Bottom-up Evaluation

tionssystem nach. Besonders hervorgehoben werden die kommunikativen Elemente und die hohe Bedeutung von Kooperation und Interaktion, damit Evaluation gelingen kann.

**Seite 28**

Susan Harris-Huemmert, Philip Pohlenz  
und Lukas Mitterauer

## Call zum Themenheft: „Leistungsbewertung in der Wissenschaft“

### Qualität in der Wissenschaft (QiW)

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, Jg. 12, Ausgabe 3/2018

#### Zum Themenschwerpunkt:

Die Bewertung von Leistungen in der Wissenschaft ist kein neues Phänomen – ganz im Gegenteil: Die Bewertung von Leistungen ist im Urteil von Kolleginnen und Kollegen seit jeher ein substantieller Bestandteil von Forschung und Erkenntnisfortschritt, die Wissensproduktion in den Kontext von Reflexion, Revision und Weiterentwicklung stellen.

Vergleichsweise neueren Datums hingegen ist die Weiterung der Bewertung von Leistungen auch in allen anderen Handlungsfeldern von Hochschulen, d.h. sowohl im Hinblick auf Lehrleistungen als auch solchen in Wissenschaft unterstützenden Bereichen. Neben unterschiedlichen Verfahren der Evaluation rücken hierbei Indikatoren gestützte Bewertungsverfahren mehr und mehr in den Vordergrund. Diese Entwicklung charakterisiert unter anderem einen Spagat, indem Leistungsbewertung im Hinblick auf die Generierung von Steuerungsdaten auf der einen Seite dahin strebt, kompakte, schnell zu erfassende und zu vergleichende Daten zu generieren. Auf der anderen Seite steht das Bestreben nach Differenzierung und Kontextualisierung von Daten, die der Verkürzung von Informationen entgegenwirken.

Dies führt zu folgenden – nicht erschöpfenden – Themenkomplexen, die mit dem vorliegenden Call adressiert werden sollen:

- Modelle der Bewertung von Leistungen in der Wissenschaft,

- Ergebnisse zu eingesetzten Bewertungssystemen,
- Intendierte und nicht intendierte Wirkungen der Leistungsbewertung in der Wissenschaft,
- Steuerungseffekte von Leistungsbewertungen,
- ...

Die Beiträge können sich auf alle Leistungsbereiche von Hochschulen wie auch auf die jeweiligen Handlungsebenen (individuelle Ebene, Fachebene, Hochschulebene, Hochschulsystemebene) beziehen. Sie können sowohl *empirischer*, *theoretischer* oder auch *konzeptioneller* Art sein.

Beiträge können bis zum **15. September 2018** für alle Rubriken der Zeitschrift (insb. Forschung über Qualität, Qualitätsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte) in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden. Sämtliche eingereichten Beiträge werden einem Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Die Autorenhinweise des Verlages entnehmen Sie bitte den im Internet vorgehaltenen Dokumenten:

[www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise](http://www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise)

Informationen zur Zeitschrift finden Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de/qiw](http://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw)

Einreichungen richten Sie bitte in elektronischer Form an die Herausgeber des Themenheftes:

- Prof. Dr. Philipp Pohlenz (OVGU Magdeburg),  
E-Mail: [philipp.pohlenz@ovgu.de](mailto:philipp.pohlenz@ovgu.de)
- Prof. Dr. Uwe Schmidt (JGU Mainz),  
E-Mail: [Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de](mailto:Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de)

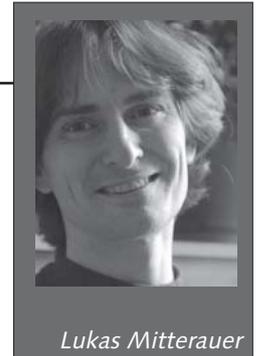
### Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

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

**Kontakt:** UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,  
Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Lukas Mitterauer



Lukas Mitterauer

## Entwicklung der Evaluation an Österreichs Universitäten

In the nineties in Austria extensive changes in the organisation of universities arose, which were mostly driven by ideas from new public management. The present article describes the background of the reforms, their successive implementation and the implication of these reforms on the development of evaluation and quality assurance in the higher education sector in Austria. Based on experiences gained, necessary changes of the governance of universities and the use of quality assurance instruments are discussed.

**In den 1990er Jahren kam es in Österreich zu weitreichenden Veränderungen in der Universitätsorganisation, die vornehmlich durch die Ideen des New Public Managements getrieben waren. Der vorliegende Artikel beschreibt die Hintergründe der Reform, ihre schrittweise Umsetzung und die Implikationen, die diese für die Entwicklung der Evaluation und der Qualitätssicherung an Österreichs Universitäten hatten. Aufbauend auf diesen Erfahrungen wird ein Überdenken sowohl der Steuerungslogik als auch des Einsatzes von Qualitätssicherungsinstrumenten diskutiert.**

Die Entwicklung von Evaluierungs- und Qualitätssicherungsinstrumenten erfolgte im österreichischen Hochschulsystem anfänglich eher unsystematisch, anlassbezogen und nicht als Teil einer umfassenden (Steuerungs-) Strategie. Bis in die 90er Jahre war die Vorstellung wirksam, dass der Staat über gesetzliche Regelungen und finanziellen Input einen hinreichend konkreten Rahmen vorgeben kann, der es den Universitäten ermöglichte Forschung und Lehre in gebotener Qualität zu betreiben. Eine weitere umfassende Beeinflussung des Systems schien angesichts der eingerichteten Selbststeuerungssysteme innerhalb der Hochschulen und dem Wechselspiel bzw. der Rollenverteilung zwischen Nationalrat, Wissenschaftsministerium und Universitäten nicht notwendig. Durch die Reformen in den 60er und 70er Jahren konnten die Hochschulen durch die Verlagerung der Steuerung von der akademischen Oligarchie („Lehrstuhl-Universität“) hin zu kollegialen Entscheidungsstrukturen mit einer paternalistischen Lenkung und Inputsteuerung der staatlichen Autorität („Gremien-Universität“) die neuen Herausforderungen, insbesondere die durch die Bildungsexpansion hervorgerufenen steigenden Studierendenzahlen und den Bedeutungszuwachs von Wissenschaft und Technik in der Gesellschaft („Wissengesellschaft“), bewältigen. Der Na-

tionalrat beschloss Rahmengesetze für die Organisation von Universitäten, Studien und Forschung und steckte den notwendigen budgetären Rahmen in Bundeshaushaltsgesetzen ab. Die Detailsteuerung erfolgte zwischen Universitäten und dem Wissenschaftsministerium in der Weise, dass in den kollegial zusammengesetzten Gremien Anträge an das Wissenschaftsministerium beschlossen wurden, die danach von Wissenschaftsministerium, das dem österreichischen Volk (Nationalrat) verpflichtet ist, bewilligt oder abgelehnt wurden. Gleichzeitig fungierte das Wissenschaftsministerium auch als Aufsichtsorgan für den zweckmäßigen Mitteleinsatz und die Einhaltung der gesetzlichen Regelungen. Angesichts dieses ineinander verwobenen Systems unterschiedlicher Akteure und des diffizilen Austarierens von Steuerung und Kontrolle schienen weitere qualitätssichernde Maßnahmen nicht notwendig.

### 1. Die Anfänge

So verwundert es nicht, dass Instrumente, die heute unter dem Terminus Evaluation und Qualitätssicherung firmieren, selten und anfänglich nur anlassbezogen eingesetzt wurden. Beispielsweise hatten die ersten Absolvent/innenstudien, die in den 70er Jahren vom Wissenschaftsministerium beauftragt wurden, ihren Fokus auf berufssoziologischen und nicht auf qualitätssichernden Fragestellungen. Auch waren sie nicht als großflächige oder gar österreichweite Erhebungen konzipiert, sondern auf einzelne Fächer ausgelegt und wurden in der Regel nur einmalig durchgeführt.

Mitte der 90er Jahre fanden in Österreich die ersten Lehrveranstaltungsevaluationen statt. Aber auch hier stand weniger das qualitätssichernde Element im Vordergrund. Initiiert wurden diese Lehrveranstaltungsbewertungen von der Österreichischen Hochschüler/innenchaft unter dem Slogan „Prüf den Prof.“. Ziel war es

weniger Daten zu beschaffen, die für die Verbesserung der Lehre eingesetzt werden könnten, als über Agitation auf sich aufmerksam zu machen. Dazu muss erläutert werden, dass die Österreichische Hochschüler/innen-schaft in der Gremienuniversität einen gewichtigen Machtfaktor darstellte. Immerhin stellten die Studierenden bis zu einem Drittel der in die Gremien entsandten Personen und konnten somit bei vielen Entscheidungen – insbesondere bei zwei konfligierenden Lagern an den Instituten – das „Zünglein an der Waage“ spielen. Die unterschiedlichen studentischen Fraktionen mussten sich aber alle zwei Jahre einer Wahl stellen, sodass eine öffentlichkeitswirksame LV-Evaluation durchaus als Wahlwerbung im Sinne von „Wir tun etwas für Euch“ verstanden werden kann.

Ebenfalls Mitte der 90er Jahre starteten von Wochenzeitschriften verantwortete Studierendenbefragungen, die unter dem Titel Universitätsranking firmierten. Angelehnt waren diese Aktionen an das vom Spiegel durchgeführte Ranking der Universitäten in Deutschland. Wie das damalige Spiegelranking konnten sich die Universitätsrankings in Österreich einer breiten Diskussion allerdings auch der methodischen Kritik sicher sein. Der Ertrag der Universitätsrankings sowohl als Information für potentielle Studienwerber/innen als auch als Maßnahme, die Qualität der Universitäten zu steigern war enden wollend.

Erste bedeutendere Gehversuche im Evaluationsbereich wurden im Wissenschaftsministerium 1990/91 gestartet. Als erste großangelegte Evaluation in Form eines Peer-Review-Verfahrens ist die Evaluation der physikalischen Forschung in Österreich (Winter 1991; Kistemäcker 1991) zu nennen. Auf Initiative der österreichischen physikalischen Gesellschaft erklärte sich das Wissenschaftsministerium bereit, eine solche Evaluation zu finanzieren. Ziel war neben der Bestandaufnahme der Qualität im internationalen Vergleich insbesondere die Erarbeitung von Maßnahmen sowohl finanzieller als auch organisatorischer Natur. In ähnlicher Weise wurde in den folgenden Jahren auch die Forschungsleistungen der Elektrotechnik (Arbeitsgemeinschaft „Evaluation Elektrotechnik“ 1993) und der Biochemie (Österreichische Biochemische Gesellschaft und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1995) durchgeführt.

Etwas später als die Forschungsevaluationen erfolgten die ersten vom Wissenschaftsministerium finanzierten Pilotprojekte im Bereich der Lehre. Diese fanden bereits vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden Bedeutungszuwachses von Evaluationen im Universitätsbereich statt. Im Gegensatz zur Forschungsevaluation wiesen die Pilotprojekte im Bereich der Lehre eine deutlich größere methodische Vielfalt auf. Das 1994 gestartete EU-Pilotprojekt in den Bereichen Informatik (Universität Linz) und Musikwissenschaft (Universität Graz) folgte einem Verfahren, das mit Milestones „Selbstbericht – Begutachtung durch externe Expert/innen – Veröffentlichung eines Berichts“ (BMBVK 1996, S. 36) den späteren Studiengangskreditierungen in Deutschland nicht unähnlich war. Die Evaluation der universitären Lehrer/innenausbildung an der Universität Innsbruck (BMVVK 1996, S. 36) bezog die Sicht der Absolvent/innen, der Schulbehörde und der Lehrenden an der Universität

Innsbruck in die Analyse ein. Das dritte Projekt wurde an der Fakultät für Raumplanung und Architektur der Technischen Universität Wien durchgeführt. Die Ursachen überdurchschnittlich langer Studienzeiten und hoher Drop-Out-Raten sollte ergründet werden. Neben Analysen von Studienverläufen kamen schriftliche und mündliche Befragungen von Studierenden, Absolvent/innen und Abbrecher/innen sowie von Fachexpert/innen zum Einsatz (BMBVK 1996, S. 35).

„Alle sechs mit Unterstützung des Wissenschaftsministeriums durchgeführten Pilotprojekte waren eine sehr gute „Schule“ für nachfolgende Evaluierungen in bezug auf die angewendeten Methoden bzw. Verfahren. Jedoch muss auch darauf hingewiesen werden, daß sie hinsichtlich der Umsetzung ihrer Ergebnisse keineswegs vorbildlich waren, da lediglich Mittelkürzungen vorgenommen wurden“ (Stifter 2002, S. 139).

## 2. Änderung der Steuerungslogik, New Public Management

Parallel zu den ersten Gehversuchen im Evaluationsbereich kam es in Österreich zu einer grundlegenden Diskussion darüber, wie die Universitäten neu organisiert werden könnten. Dabei spielten vor allem drei Überlegungen eine zentrale Rolle. Im Zuge der Hochschulexpansion seit den 70er Jahren hatte sich die Zahl der Wissenschaftler/innen verdoppelt, die der Studierenden gar vervierfacht. Die daraus erwachsenden Probleme insbesondere in den Betreuungsrelationen führten immer häufiger zu Unmutsäußerungen gegenüber der Zentralstelle, dem Wissenschaftsministerium. Durch eine Verlagerung der Entscheidungsstruktur hin zu den Universitäten konnte unter dem Schlagwort „Autonomie“ dieser Unmut kanalisiert werden. Zweitens haben die Entwicklungen im New Public Management dazu geführt, dass immer häufiger die Idee ventiliert wurde, Universitäten könnten wie Betriebe geführt werden. Dies sollte auch durch ein Zurückdrängen der kollegialen Organe und eine Verlagerung der Entscheidungsmacht hin zu monokratischen Organen erreicht werden. Die Steuerung von Seiten der Zentralverwaltung sollte nur noch sehr global, outcome- und marktorientiert erfolgen. So findet sich im Regierungsübereinkommen 1990 (BMWF 1993, S. 22) zum Themenbereich Universitäten die Zielsetzungen „Schaffung einer betriebsähnlichen Organisation für die Hochschulen ... Mischsystem aus kollegialer Leitung, Präsidialverfassung, Rektorsverfassung und Management, ... Budget-, Personal und Organisationshoheit, ... Verlagerung von Einzelentscheidungen aus dem Ministerium an die Hochschulen, ... Mittelvergabe nach Leistungskriterien, ...“. Dieser Plan der österreichischen Bundesregierung stieß nicht auf ungeteilte Zustimmung. So verwundert es nicht, dass nach dem Einsetzen diverser Arbeitsgruppen zahlreiche Papiere entstanden, in denen versucht wurde, die Interessenslagen des Ministeriums, die Widerstände der Universitäten und die Wünsche der Sozialpartner zu harmonisieren. Eine ausführliche Beschreibung dieses Prozess findet sich im Hochschulbericht 1993 (BMWF 1993, S. 19-33). Wie kontrovers und nicht ganz friktionsfrei der Abstimmungsprozess verlief, zeigt alleine die Tatsache, dass die für 1993 geplante

Umsetzung des Universitätsorganisations-Gesetzes 1993 (UOG93) mit den ersten kleineren Universitäten erst 1996 begann und die letzten Universitäten im Jahr 2000 in das neue Organisationsrecht kippten.

Geplant war ursprünglich eine komplette Umstellung der Steuerungsstruktur der Universitäten von einer Inputsteuerung hin zu einer Outputsteuerung, was fundamentale Änderungen in der Grundstruktur der Organisation nach sich gezogen hätte. Bei einer Inputsteuerung wird von der übergeordneten Instanz eine Fülle von Detailnormen erstellt, die für die nachgeordneten (Dienst-)stellen einen Rahmen für die Aufgabenerfüllung gewährleisten sollen. Danach wird der nachgeordneten Institution für die einzelnen Aufgaben Geld zur Verfügung gestellt. Auf Basis des gesetzlichen Auftrags und des akademischen Selbstverständnisses werden danach die Leistungen erbracht. Eine explizite Leistungskontrolle ist nicht erforderlich, da diese durch die Bearbeitung der Aufgaben einerseits und die Spielregeln innerhalb der Scientific Community andererseits gewährleistet sein soll. Anders die Outputsteuerung: Hier wird nur ein grober gesetzlicher Rahmen erlassen, der durch flexible Ziel-Leistungsvereinbarungen durch alle Hierarchieebenen hindurch konkretisiert wird. Für diese zu erbringenden Leistungen wird dann bezahlt. Wichtig ist aber nicht nur die Fixierung der zu erbringenden Leistungen, sondern auch die Überprüfung der Leistungserbringung. Hierfür werden unterschiedliche Instrumente des New Public Management eingesetzt, insbesondere Controlling, Evaluierungen, Qualitätssicherungsmaßnahmen und ein aussagekräftiges Berichtswesen.

Folgt man der Klassifizierung von Clark (1983), der ein Dreieck aus „akademischer Oligarchie“, „staatlicher Autorität“ und „Markt“ entwarf, innerhalb dessen sich jedes Hochschulsystem verorten ließe, waren die Reformen der 60er Jahre ein Wechsel von der „akademischen Oligarchie“ hin zur „staatlichen Autorität“. Die Reformen der 90er Jahre hingegen bedeuteten eine Verschiebung von der „staatlichen Autorität“ hin zum „Markt“.

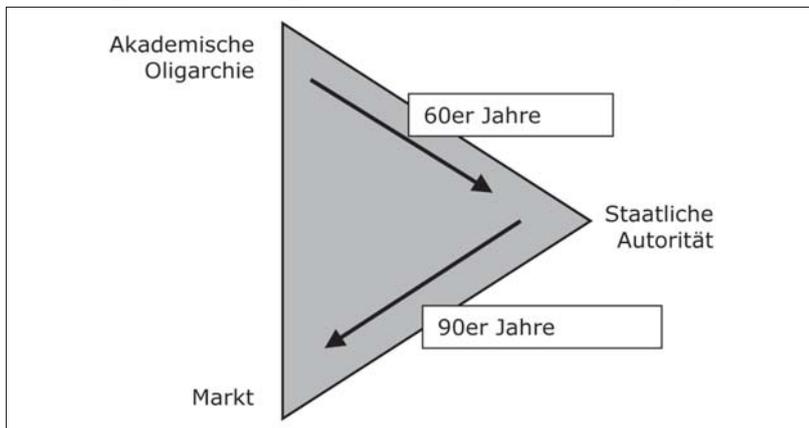
Von besonderer Bedeutung bei der Umstellung der Steuerungsphilosophie war, wie oben beschrieben, die Einführung neuer Steuerungs-, Qualitätssicherungs- und Evaluationssysteme. Diese wurden zum fixen Bestandteil des neuen UOG93. „Im Detail enthält der nun vorliegende Entwurf: ... Evaluierungen im Bereich Lehre und Forschung sind verpflichtend und regelmäßig durchzuführen. Die veröffentlichten Evaluierungsergebnisse werden eine wesentliche Grundlage für die Geschäftsführung der Leitungsorgane der Universität auf den verschiedenen Ebenen und auch des Universitätenkuratoriums sein“ (BMWF 1993, S. 31).

Wie diese Steuerung über Evaluationen jedoch konkret aussehen soll, war noch Gegenstand heftiger Diskussionen. Einen guten Überblick des damaligen Diskussionsstandes in Österreich liefert Altrichter und Schratz (1992). In diesem Sammelband kommen als Autor/innen vom damaligen Wissenschaftsminister Busek, über Sektionschef Hölliger, zahlreiche Vertreter/innen des Wissenschaftsministeriums und der Hochschulforschung in Österreich zu Wort. Welche Aufmerksamkeit das Thema Evaluation bekommen sollte, zeigte sich auch darin, dass das Buch nach drei Jahren ausverkauft war und 1997 eine komplett überarbeitete Neuauflage erschien (Altrichter et al. 1997). Den Stellenwert, der den neuen Steuerungssystemen insbesondere der Überprüfung der Zielerreichung zugetraut wurde, zeigt sich auch darin, dass im Hochschulbericht 1993 ein eigenes sehr umfassendes und grundlegendes Sonderkapitel zur Evaluation im Hochschulbereich geschrieben wurde, in dem die Beamtenschaft erstmal das Thema umfassend absteckte und das auch als Sonderdruck erschienen ist (Pechar 1993). Neben einem kurzen historischen Abriss und der Veränderungen in der Hochschulpolitik der letzten Jahre, wird eine Klassifikation der Qualitätskontrolle nach den Kriterien „intern/extern“ und „implizit/explicit“ vorgeschlagen. „intern/implizit“ wäre die Kontrolle über den Clan oder die Profession, also das was bisher als akademische Selbststeuerung galt. „extern/implizit“ wäre eine Nachfragesteuerung über den Markt. „intern/explicit“ wäre die Leistungskontrolle über das universitätseigene Hochschulmanagement (etwa anhand vorher definierter Zielvorgaben). „extern/explicit“ wäre die Kontrolle durch die staatliche Bürokratie unter der Perspektive öffentlicher Rechenschaftslegung. Es folgt eine umfassende Beschreibung von internationalen Fallbeispielen zur Evaluation aus den Nie-

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Input- und Outputsteuerung

	Inputsteuerung	Outputsteuerung
Normen	detaillierte Normen	„Rahmengesetz“
Finanzierung	inputbezogen	leistungsbezogen, für Leistungen wird bezahlt
Grundlage der Leistungen	gesetzlicher Auftrag, akademischer Ethos	Ziel-Leistungsvereinbarungen durch alle Hierarchieebenen
Leistungskontrolle, Qualitätssicherung	implizit, Scientific Community	Controlling, Evaluierung, Qualitätssicherung, Berichtswesen

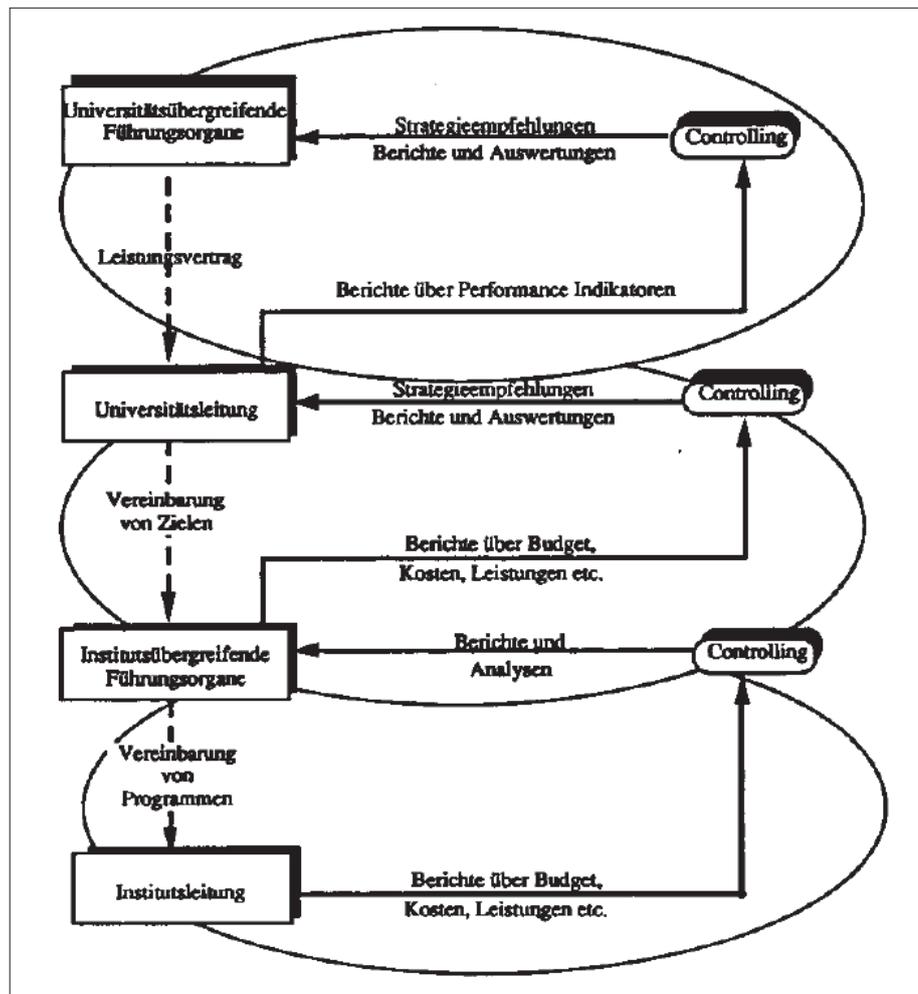
Abbildung 1: Entwicklung des österreichischen Hochschulsystems



Quelle: Mitterauer 1996, basierend auf Clark 1983.

derlanden, Großbritannien und den USA. Im dritten Abschnitt des Hochschulberichtkapitels wird dann versucht Schlussfolgerungen für das österreichische Hochschulsystem abzuleiten. Diese Ableitungen sind im Wesentlichen eine Reduktion von Evaluationsbemühungen hin auf ein Kennzahlensystem, dass zur Steuerung und zur Mittelvergabe eingesetzt werden soll. Evaluation wird im weiteren Verlauf nach wenigen Seiten in Controlling umbenannt, das in einem Steuerungskreislauf als Kennzahlenlieferant für die Leistungskontrolle zuständig ist. Wörtlich heißt es dazu im Hochschulbericht: „Ein wesentlicher Aspekt des neuen hochschulpolitischen Paradigmas besteht in der Durchsetzung neuer administrativer und betriebswirtschaftlicher Denkweisen. Eine dem privatwirtschaftlichen Bereich entstammende Methode, die in jüngster Vergangenheit im öffentlichen Sektor an Einfluss gewonnen hat, ist das Controlling. Diese Methode ... steht auch im Einklang mit den Zielen der gegenwärtigen UOG-Reform“ (BMWF 1993 S. 152).

Abbildung 2: Controlling in der Führungsstruktur



Quelle: BMWF 1993, nach Promberger 1993.

### 3. Das Universitätsorganisations-Gesetz 1993

Dass nicht so heiß gegessen wie gekocht wird, zeigt sich bei der endgültigen Ausgestaltung des Universitätsorga-

nisations-Gesetzes 1993 sehr gut. Zahlreiche der ursprünglichen Reformideen, die im Regierungsübereinkommen niedergeschrieben waren, scheiterten am Widerstand zahlreicher universitärer Akteure und konnten daher nicht umgesetzt werden. Mit der Ausformulierung des § 18 „Arbeitsberichte und Leistungsbegutachtungen (Evaluierung in Forschung und Lehre)“ ließ sich der Gesetzgeber relativ lange Zeit. Erst gegen Ende der Verhandlungen wurde das Thema Evaluierung aufgegriffen und der schlussendlich verabschiedete Gesetzestext zeigt, dass man sich im Nationalrat noch relativ wenig Gedanken über dieses neue Steuerungsinstrument gemacht hat. Der mit neun Absätzen relativ kurze Gesetzestext beschäftigt sich in den ersten drei Absätzen mit dem Arbeitsbericht der Institutsvorstände, der Angaben über durchgeführte Lehrveranstaltungen und Prüfungen, betreute Diplomarbeiten und Dissertationen sowie über wissenschaftliche Arbeiten, Forschungsprojekte und Publikationen der Institutsangehörigen und über die

wissenschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen beinhaltet. Dieser Arbeitsbericht stellte kein neues Instrument dar, sondern war bereit im Vorgängergesetz fix verankert. Die einzige verpflichtend durchzuführende Evaluierungsmaßnahme findet sich in Absatz Vier in dem festgehalten ist, dass die Vorsitzenden der Studienkommissionen zumindest alle zwei Jahre die Pflichtlehrveranstaltungen evaluieren lassen müssen und die Ergebnisse in geeigneter Weise zu publizieren haben. Die Absätze Fünf und Sechs ermächtigten den Rektor bzw. den Bundesminister in ihrem Wirkungsbereich die bisherige Entwicklung von Organisationseinheiten evaluieren zu lassen, wobei der Bundesminister dies nur zur Vorbereitung universitätsübergreifender Entwicklungsplanungen machen darf. In Ermangelung weiterer Evaluierungsmaßnahmen hat man in Absatz Neun noch den alle drei Jahre vom Wissenschaftsminister zu erstellenden Hochschulbericht in diesen „Evaluierungsparagrafen“ aufgenommen. Über die Maßnahmen, die aufgrund von Evaluierungsergebnissen folgen könnten, schweigt sich das Gesetz aus. Es wurde lediglich festgehalten, dass die Evaluierungsergebnisse den Entscheidungen der Universitätsorgane und des Bundesministers

zugrunde zu legen sind. In Ermangelung konkreter Evaluationskonzepte schrieb der Gesetzgeber in Absatz Sieben jedoch eine Verordnungsermächtigung, wonach der Wissenschaftsminister Grundsätze für die Durchführung von Evaluierungsmaßnahmen festlegen konnte.

Dass das Thema Evaluierung im Wissenschaftsministerium selbst sehr heterogen behandelt wurde zeigt alleine der Umstand, dass es drei Jahre benötigte, bis diese im Bundesgesetzblatt veröffentlicht werden konnte. Der Verordnungstext selbst, der immerhin fünfmal so lang ist wie der Gesetzestext, beinhaltet dann Bestimmungen zu den Zielen von Evaluierungen, die zu evaluierenden „Gegenstände“ (Evaluierungsbereiche), die für Evaluierungen zuständigen Organe, „Evaluierungsarten“ (Evaluierungsmethoden), Verfahrensvorschriften und Regelungen zum evaluierungsbezogenen Berichtswesen. Besonders hervorstechend sind die Regelungen, wie Evaluierungsergebnisse verwendet werden sollen. Angesichts der ursprünglich hochgesteckten Steuerungsziele, die mit Evaluierungen verbunden waren, nehmen sich die zwei Regelungen mit Handlungscharakter eher bescheiden aus:

„(3) Wurde ein/e in einem Bundesdienstverhältnis stehende/r Universitätslehrer/in hinsichtlich ein und derselben oder mehrerer verschiedener Lehrveranstaltungen in zwei unmittelbar aufeinander folgenden Bewertungen gemäß § 6 eindeutig negativ beurteilt, so hat der/die Studiendekan/in mit ihm/ihr die Gründe für diese Bewertungen und mögliche Maßnahmen, insbesondere zur Verbesserung, zu besprechen.

(4) Lässt sich aus den Arbeitsberichten des Institutsvorstandes oder aus Evaluierungen von Forschungstätigkeiten erkennen, daß ein/e im unbefristeten Dienstverhältnis stehende/r Universitätslehrer/in innerhalb von fünf aufeinanderfolgenden Jahren eine deutlich unter dem Durchschnitt des Fachgebietes liegende Forschungstätigkeit aufweist, so hat der/die Rektor/in zusammen mit dem/der betroffenen Universitätslehrer/in und dessen/deren Instituts(Klinik)vorstand die Gründe hierfür zu ermitteln und Maßnahmen, insbesondere zur Verbesserung, zu besprechen“ (Evaluierungsverordnung 1997).

Aufgrund der Tatsache, dass es im UOG93 nicht wirklich zu der im Regierungsübereinkommen avisierte grundlegenden Änderung der Steuerungslogik kam und die gesetzlichen Vorschriften bis auf die Datenerhebung im Rahmen der Arbeitsberichte der Institutsvorstände und die Evaluierung der Pflichtlehrveranstaltungen keine Evaluierungen vorschrieben, wurden evaluative Maßnahmen an den Universitäten nur sehr zögerlich umgesetzt. Zumeist kam es zur Schaffung neuer Verwaltungsposten für die Administration der Lehrveranstaltungsevaluierung. Forschungsevaluationen wurden nur an sehr wenigen Universitäten in Angriff genommen und wenn sie durchgeführt wurden, dann zumeist nur pilothaft (BMBWK 2002, S. 23). Flächendeckend und regelmäßig die Forschungsleistung aller Institute durch externe Peers zu bewerten, wurde nur an der Universität Wien umgesetzt. Andere Verfahren zur Qualitätssicherung wie etwa Studienabschlussbefragungen oder die Analyse von Karriereverläufen der Absolvent/innen (siehe Mitterauer 2014) wurden sehr selten oder gar nicht realisiert. „Aufgaben der Maßnahmenevaluation (spätere Evaluierung von Änderungen in der Aufbauorganisation oder im Studienangebot) werden bisher kaum wahrgenommen“ (BMWV 1999 S. 22; siehe auch BMBWK 2002, S. 23). Allerdings ortet der Hochschulbericht 2002 aus den Rektoratsberichten herauslesen zu kön-

nen, dass vielerorts am Aufbau von Gesamtkonzepten für das Qualitätsmanagement gearbeitet wird (BMBWK 2002, S. 23). Dies mag auch nicht verwundern, stand doch ein neues Universitätsgesetz unmittelbar vor der Beschlussfassung.

#### 4. Das Universitäts-Gesetz 2002 (UG02)

Wie bereits oben beschrieben, war die ursprüngliche Intention des Arbeitsübereinkommens zwischen den Regierungsparteien 1990 Universitäten in betriebsähnliche Organisationen umzuwandeln, was jedoch vorerst am heftigen Widerstand der Universitäten scheiterte. Es konnten mit dem UOG93 nur erste Schritte in diese Richtung realisiert werden. Um die Jahrtausendwende schien die Gelegenheit günstig zu sein, dieses Vorhaben wieder in Angriff zu nehmen. Die Universitäten waren gerade damit beschäftigt, die neuen Strukturen des UOG93 zu etablieren und in einen Regelbetrieb überzuführen. Vor allem die großen Universitäten (Universität Wien, Universität Graz und Universität Innsbruck) waren gerade in der Umstellungsphase, da für sie erst ab dem Jahr 2000 das UOG93 Geltung hatte. Vor diesem Hintergrund wurde nun im Jahr 2002 ein neues Universitäts-Gesetz (UG02) verabschiedet, das die Universitäten unter dem Schlagwort „Autonomie“ in die Vollrechtsfähigkeit entließ. Das UG02 bildet nur noch einen groben Rahmen, während den Universitäten weitreichende „Autonomie“ in Organisation, Satzung und Entwicklungsplanung eingeräumt wurde. Geleitet wird die Universität durch drei Organe, das Rektorat, der Senat und der Universitätsrat. Die Aufgaben des Senates wurden deutlich ausgedünnt. Geblieben sind vor allem die Erlassung der Curricula und die Zustimmung zu Vorschlägen des Rektorats zur Satzung, zum Organisationsplan und zum Entwicklungsplan (UG02 § 25). Die „Geschäftsführung“ der Universität obliegt in den meisten Angelegenheiten dem Rektorat (UG02 § 22). Mit dem Universitätsrat (UG02 § 21) wurde eine Art „Aufsichtsrat“ etabliert, der je zur Hälfte vom Rektorat und dem Wissenschaftsminister bestellt wird. Die Entscheidungsmacht wurde innerhalb der Universität von den Kollegialorganen hin zu den monokratischen Organen verlagert. Mit dem Wissenschaftsministerium werden alle drei Jahre Leistungsvereinbarungen (UG02 § 13) ausgehandelt, in denen auch das Globalbudget für die jeweils nächsten drei Jahre festgelegt wird. Sonst obliegt dem Ministerium nur die Rechtsaufsicht.

Evaluierung und Qualitätssicherung werden im UG02 im Kapitel „Finanzierung, Leistungsvereinbarung und Qualitätssicherung“ im § 14 behandelt. Dieser Paragraph gibt jedenfalls nur einen sehr groben Rahmen vor und umfasst folgende Inhalte:

- Jede Universität hat zur Qualitäts- und Leistungssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen.
- Gegenstand der Evaluierung sind die Aufgaben und das gesamte Leistungsspektrum der Universität.
- Evaluierungen haben nach fachbezogenen internationalen Evaluierungsstandards zu erfolgen.
- Universitätsinterne Evaluierungen sind nach Maßgabe der Satzung kontinuierlich durchzuführen.

- Minister/in, Universitätsrat und Rektor/in können externe Evaluierungen veranlassen (Mitwirkungspflicht der Unis).
- Die Leistungen des Universitätspersonals sind zumindest alle fünf Jahre zu evaluieren.
- Die Ergebnisse sind den Entscheidungen der Universitätsorgane zugrunde zu legen.

Auf weitere, detailliertere Regelungen verzichtet der Gesetzestext; diese sind in der Satzung der einzelnen Universität zu regeln (UG02 § 19).

Im Hinblick auf die Erreichung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes (Bologna-Prozess) und zur Unterstützung der österreichischen Universitäten im Aufbau ihrer Qualitätssicherungssysteme wurde 2004 die Österreichische Qualitätssicherungsagentur AQA aufgebaut, die die Praxis der Qualitätssicherung an den Universitäten monitoren und die österreichischen Teile von internationalen Rankings koordinieren sollte. Weiters sollte sie die Entwicklung der QM-Prozesse an den Universitäten unterstützen aber auch selbst thematische Evaluationen (z.B. Frauenförderung an österreichischen Universitäten) und Programmevaluierungen (Studienprogramme) durchführen (BMBWK 2005, S. 59f.).

Die neue Gesetzeslage hat bei den Universitäten doch einigen Handlungsbedarf offenbart, da sie nun jeweils ein eigenes QM-System aufbauen mussten. Zumeist wurden die Stellen, die bereits mit der Lehrveranstaltungsevaluation betraut waren, mit dem Aufbau eines QM-Systems beauftragt. Da es in diesem Bereich zuerst einmal galt Know-how aufzubauen, vernetzten sich die universitären QM-Beauftragten zum Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten, das sich zwei- bis dreimal jährlich traf, um über aktuelle Entwicklungen an den Universitäten zu diskutieren (BMWF 2014, S. 90). Die Entwicklung dieses Netzwerks zeigt sehr deutlich die Professionalisierung und fachliche Zusammenarbeit des QM-Bereichs an Universitäten. Wurden anfangs Prozesslandkarten gezeichnet, Qualitätshandbücher geschrieben und – obligat – PDCA-Kreisläufe (Deming 1982) diskutiert, verlagerte sich die Debatten immer mehr in die Richtung Erfahrungen mit Auditierungen auszutauschen und die Erfüllung von Auflagen zu besprechen. 2014 wurde anlässlich des zwanzigsten Netzwerktreffens eine Konferenz veranstaltet, der bisher weitere drei Konferenzen folgten, und die deutlich machte, dass das Aufgabenspektrum des QM-Bereiches sich deutlich erweitert hat.

## 5. Das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG)

Die Entwicklung der QM-Systeme verlief seit Inkrafttretens des UG02 an den einzelnen Universitäten sehr unterschiedlich, sowohl was die zeitliche Umsetzung der Einrichtung, als auch was die generelle Bedeutung, die man QM-Systemen geben wollte, betrifft. Die Zeit des Erfahrung sammelns und Experimentierens war vorbei. Es sollte ein neuer Rahmen für die Qualitätssicherung in Österreichs Hochschulsystem geschaffen werden, wobei im Vordergrund stand, die Qualitätsmanagementsysteme der Universitäten auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu überprüfen. Auch bestand der Wunsch, die drei Qua-

litätssicherungseinrichtungen – die Österreichische Qualitätssicherungsagentur, den Österreichischen Fachhochschulrat und den Österreichischen Akkreditierungsrat für Privatuniversitäten – zu einer Einrichtung, der „AQ Austria“, zu fusionieren.

2011 wurde das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) beschlossen, gemäß dem alle öffentlichen Universitäten ihr Qualitätsmanagementsystem alle sieben Jahre einem Audit durch eine im EQAR-Register (European Quality Assurance Register for Higher Education) gelistete Agentur unterziehen lassen müssen. Als Prüfbereiche werden im Gesetz genannt:

- Qualitätsstrategie und deren Integration,
- QS-Verfahren in Studium und Lehre, F&E, Organisation, Administration und Personal,
- Internationalisierung und gesellschaftliche Zielsetzungen in das QM-System,
- Informationssysteme und Beteiligung von Interessensgruppen.

Die meisten Universitäten sind mittlerweile bereits auditiert worden. Einige Universitäten bereiten sich bereits auf das zweite Audit vor. Die Erfahrungen, die mit dem Audit an Österreichs Universitäten gemacht wurden, haben Wageneder et al. (2016) publiziert. Sie sehen sowohl positive Erfolge, orten aber auch an vielen Stellen Verbesserungspotential. Positiv wird das Aktivierungspotential durch das Audit gesehen, das die Universitäten anhält, sich intensiv mit der Qualität der eigenen Leistungen auseinander zu setzen. Allerdings wird bedauert, dass diese Aktivierung nach dem Verfahrensabschluss wieder abflaut und somit nicht nachhaltig ist. „Eine Steigerung des Qualitätsbewusstseins fand also vor allem in einer „Karotte-vor-dem-Esel-Phase“ vor und während des Audits statt“ (Wageneder et al. 2016, S. 18). Inhaltlich wird vor allem bedauert, dass die Gutachten relativ wenig verwertbare Aussagen hinsichtlich der Weiterentwicklung des QM-Systems bieten. Dies liegt vor allem daran, dass Empfehlungen oft keinen direkten Bezug zum QM-System aufzeigen, aber auch daran, dass den Bewertungen in den Gutachten und insbesondere die ausgesprochenen Empfehlungen und Auflagen nicht ausreichend belegt werden; Empfehlungen und Auflagen sollten so weit wie möglich evidenzbasiert dargestellt werden. Für die Zusammensetzung der Gutachter/innengruppe empfehlen die Autor/innen, dass jedenfalls eine Person der Gutachter/innengruppe angehören soll, die operative QM-Erfahrung nachweisen kann. Bei den Gutachter/innen sollte jedenfalls das Bewusstsein gestärkt werden, dass wahrgenommene Gegebenheiten nicht nur vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen an ihren Heimat-Institutionen einzuschätzen sind (Wageneder et al. 2016, S. 19). Anzumerken ist, dass die betroffenen Universitäten von unterschiedlichen Agenturen auditiert wurden und sich die doch mehr als deutliche Kritik somit nicht auf eine spezifische Agentur bezieht.

## 6. Resümee und Herausforderungen

Die Entwicklung der Evaluation in Österreich ist in den letzten 25 Jahren eng mit der Änderung der Steuerungslogik verknüpft. Ein diffizil verwobenes System von An-

trags- und Entscheidungslogik, das sich vornehmlich auf kollegiale Entscheidungsstrukturen stützte, wurde durch ein System mit weitgehend monokratischen Organen ersetzt und somit viele Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt. Der Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung ist über die Einrichtung mehrjähriger Leistungsverträge bzw. die Etablierung von Ziel-Leistungsvereinbarungen weitgehend vollzogen. Die Rolle, die dabei ursprünglich der Evaluation zugedacht war, konnte jedoch nicht in dem ursprünglich projektierten Ausmaß besetzt werden, sodass heute wichtige Instrumente der Rechenschaftslegung und der Überprüfung der Zielerreichung zwischen Universität und Ministerium bzw. Nationalrat fehlen. Der Evaluationsbereich in den Universitäten selbst wurde hingegen zur Flankierung der universitätsinternen Prozesse sehr intensiv ausgebaut. Da sich dieser Ausbau an den einzelnen Universitäten sehr unterschiedlich vollzog, lässt sich hier jedoch kein abschließendes Urteil bilden.

Generell kann aber beobachtet werden, dass viele oft sehr kleine Maßnahmen an den Universitäten von einer Fülle von Begutachtungen und Berichtspflichten begleitet werden müssen, sodass in vielen Fällen der Eindruck gewonnen werden kann, dass Begutachtungen den Entscheidungsprozessen zu mehr Legitimation verhelfen sollen. Eine weitere Beobachtung ist die Übernahme von entwickelten Evaluationsinstrumente in den Regelbetrieb der Universitäten. Diese Instrumente produzieren in weiterer Folge Daten in kaum überschaubarer Menge. In wie weit diese Daten dann auch für die Verbesserung der universitären Leistungen herangezogen werden, bleibt jedoch weithin unbeantwortet.

Daraus folgernd wäre es also an der Zeit, die eingesetzten Qualitätssicherungssysteme grundsätzlich zu überdenken. Eine Änderung der Qualitätssicherungssysteme alleine wird jedoch wenig Erfolg haben, da diese integraler Bestandteil einer Steuerungsphilosophie sind. Eine Verbesserung der Situation kann also nur dadurch erreicht werden, wenn das zugrundeliegende Steuerungssystem überdacht und geändert wird. Die ursprüngliche Idee der 90er Jahre, dass Evaluationen, Auditierungen und Akkreditierungen bei einer Umstellung des Steuerungssystems einen präzisen gesetzlichen Rahmen ersetzen können, muss aus heutiger Sicht als gescheitert angesehen werden. Dass mit der sogenannten Autonomie über das Ziel hinausgeschossen wurde, hat mittlerweile auch das Wissenschaftsministerium erkannt und unter dem Titel „Zukunft Hochschule“ einen Koordinierungsprozess gestartet (Koch 2017). Auch sind Universitäten keine betriebsähnlichen Organisationen, wie man sich dies noch vor wenigen Jahrzehnten dachte, sondern Stätten des Austausches, der Erkundung und der Suche. Hierfür sind aber andere Organisationsformen notwendig, die ein höheres Maß an Partizipation ermöglichen und die Kooperation vor Wettbewerb stellen.

Für die Entwicklung der Evaluation und der QS-Instrumente bedeutet dies, dass hier eine Änderung nur in Abstimmung mit den Änderungen des Steuerungssystems erfolgen kann. Angesichts der Fülle an derzeit eingesetzten Verfahren sollte aber jedenfalls ihr Einsatz gut überlegt werden und nicht jedes Instrument additiv zu den bestehenden hinzugefügt werden. Eine Reduktion

der Instrumente, zumindest in der Frequenz ihres Einsatzes wäre zu überlegen. Dies könnte auch dadurch erreicht werden, dass man weniger „Flächeninstrumente“ einsetzt und dafür passgenaue, anlassbezogene Evaluationen forciert. Schlussendlich sollte die Funktion der Evaluation überdacht werden, insbesondere eine stärkere Verlagerung von der Rechenschaftsfunktion hin zu einer Stärkung der Reflexions- und Entwicklungsfunktion der Evaluationen.

#### Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Schratz, M. (Hg.) (1992): Qualität von Universitäten. Evaluation – Impulse für Innovationen? Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Altrichter, H./Schratz, M./Pechar, H. (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Arbeitsgemeinschaft „Evaluation Elektrotechnik“ (1993): Evaluation Elektrotechnik 1993. Bericht der Expertenkommission. 28. Oktober 1993, Wien/Graz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002): Hochschulbericht 2002, Band 1. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): Universitätsbericht 2005, Band 1. Wien.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1993): Hochschulbericht 1993, Band 1. Wien.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2014): Universitätsbericht 2014. Wien.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (1999): Hochschulbericht 1999, Band 1. Wien.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst (1996): Hochschulbericht 1996, Band 1. Wien.
- Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic organisations in cross-national perspective. University of California Press.
- Deming W. E. (1982): Out of the Crisis. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Evaluierungsverordnung. In Kraft getreten 1. Oktober 1997. Rechtsinformationssystem [www.ris.bka.gv.at](http://www.ris.bka.gv.at).
- Kistemayer, J./Landwehr, G./Nachtmann, O./Peisl, J./Schikarski, W./Wess, J. (1991): Bericht der Kommission zur Evaluation der Physikalischen Forschung in Österreich 1990/91. - [s.l.]: Österreichische Physikalische Gesellschaft, Evaluation der Physikalischen Forschung in Österreich; Tl. 4, S. 200.
- Koch, S. (2017): Projekt „Zukunft Hochschule“, warum? In: Austria Innovativ, 8. Wien, S. 4-5.
- Mitterauer, L. (1996): Evaluation im Hochschulbereich. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, S. 171-186.
- Mitterauer, L. (2014): Beschreibung der Karrierewege von Absolvent/innen der Universität Wien durch die Analyse von Sozialversicherungsdaten. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (1), S. 23-30.
- Österreichische biochemische Gesellschaft und Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (1995): Evaluation of Biochemical Sciences in Austria. Wien/Graz.
- Pechar, H. (1993): Evaluation im Hochschulwesen. Materialien zur Bildungspolitik Nr. 4. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien.
- Promberger, K. (1993): Der Beitrag des Controlling zur Steuerung von Universitäten. Projektbericht an das BMWF. Innsbruck.
- Stifter, E. P. (2002): Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung an Universitäten. Evaluierung universitärer Leistungen aus rechts- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Wien/Köln/Graz: Böhlau Verlag.
- Universitätsgesetz 2002. In Kraft getreten 1. Oktober 2002. Rechtsinformationssystem, [www.ris.bka.gv.at](http://www.ris.bka.gv.at).
- Wageneder, G./Fahringer, C./Guggenberger, T./Schwarzl, C. (2016): Kritische Reflexion von an drei österreichischen Universitäten durchgeführten Qualitätsaudits. In: Qualität in der Wissenschaft, 10 (1), S. 13-20.
- Winter, H. (1991): Evaluation der physikalischen Forschung in Österreich 1990/91. Physikalische Blätter 47/11, November 1991, S. 1.009-1.010.

■ Dr. Lukas Mitterauer, HR Mag., Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien, E-Mail: [lukas.mitterauer@univie.ac.at](mailto:lukas.mitterauer@univie.ac.at)

*Philipp Pohlenz*

## Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland



*Philipp Pohlenz*

Evaluations of higher education quality have been introduced nation-wide in Germany in the 1990s. The respective process was accompanied by continuous debate on the fitness of evaluation methods for the purpose to make informed judgements on actual teaching quality. Particularly, the lack of criteria on which consensus about what quality actually is, might be obtained, was addressed. More recent developments in evaluation practice and methodology allow to tackle such issues, notably digitalisation gives speed to innovation of evaluation research methods.

### 1. Einleitung

Die Bewertung wissenschaftlicher Leistungen durch kollegiale Beurteilungen ist der Wissenschaft seit jeher wesenseigen. Mittels der Vergleiche wissenschaftlicher Arbeit und ihrer Ergebnisse wird Reputation verteilt, die im Wissenschaftsbetrieb die zentrale „Währung“ darstellt. Entsprechend sind die eingesetzten Bewertungsverfahren auch hauptsächlich wissenschaftsintern organisiert.

Die systematische Einführung von Bewertungen unter der Bezeichnung Evaluation ist hingegen neuer. Kennzeichnend ist vor allem, dass sie nicht ausschließlich wissenschaftsintern eingesetzt und durchgeführt werden, sondern dem Zweck der Legitimation der Leistungsfähigkeit des Wissenschaftssystems gegenüber der öffentlichen Hand als Trägerin der (allermeisten) Wissenschaftseinrichtungen dienen. Evaluationen sind daher immer mehr zu einem hochschulpolitischen Steuerungsinstrument geworden. Es überrascht wenig, dass sie insbesondere in den 1990er Jahren forciert wurden, also der Zeit, in der die „neuen Steuerungssysteme“, inspiriert vom „New Public Management“ auf breiter Front Einzug in das Management öffentlicher Einrichtungen hielten. Ziel war es, Hochschulen zu wettbewerblichen Organisationen umzubauen, die ihrerseits in Konkurrenz um knappe (und in jener Zeit immer knapper werdende) öffentliche Mittel stehen und durch diesen Konkurrenzkampf angeregt, ihre eigenen Profile schärfen und Stärken entwickeln sollten: Nicht alles könne überall gleich gut angeboten werden. Die Entscheidung darüber, welche (schwachen) Bereiche abzubauen seien, wurde den Hochschulen mittels autonomer Selbststeuerung überlassen, mit dem Effekt, dass Konkurrenzkämpfe um knappe Mittel stärker auch im Inneren der Hochschulen auszutragen waren. Die Prämisse bei der Gewährung von Steuerungsautonomie lautete, dass Hochschulen in Eigenverantwortung besser in der Lage seien, Probleme zu lösen und strategische Entscheidungen zu treffen, als in Detailsteuerung durch staatliche Stellen, wie etwa die

für Wissenschaft zuständigen Ministerialbürokratien in den Ländern. Im Gegenzug zu gewährter Autonomie sind die Hochschulen beauftragt, Transparenz hinsichtlich ihrer Leistungen zu schaffen – nicht zuletzt auch mittels Evaluationen.

Die Bedeutung und der Zweck von Evaluation (bzw. von Verfahren zur Beurteilung akademischer Leitungen) haben sich mithin verändert. Neben die nach innen gerichtete Funktion der Ermittlung und Honorierung wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit ist stärker die Funktion der Legitimationsbeschaffung für das eigene Handeln getreten. Das ist für sich genommen ein valides Ziel, angesichts der Mittelaufwendungen, die durch die öffentliche Hand für die Wissenschaft getätigt werden. Zugleich ist der Widerstand, der sich gegen die flächendeckende Einführung von Evaluationen – und im Bereich von Studium und Lehre gegen Akkreditierungen sowie Qualitätsmanagementsysteme, die in ihrem Gefolge als neue Verfahren entwickelt wurden – regte aus der Abkehr von traditionellen Selbstverständnissen der Wissenschaft erklärlich (z.B. Schimank 2015; Hüther/Krücken 2016).

All diese Prozesse sind bereits vielfach beschrieben worden (z.B. Kromrey 2003; Rindermann 2003; Harris-Huermann et al. 2014). Ziel des vorliegenden Artikels ist es entsprechend nicht, die entsprechenden Debatten im Detail nachzuvollziehen. Aufbauend auf einem kurzen Resümee der Entwicklungen im Leistungsbereich Studium und Lehre wird vielmehr versucht, aktuellere und zukünftige Entwicklungen darzustellen.

### 2. Funktionen von Evaluation und Debatten um ihren Einsatz in Studium und Lehre

Evaluation wird als Terminus sowohl alltagssprachlich, als auch wissenschaftssprachlich benutzt. Aus der mit der alltagssprachlichen Nutzung verbundenen fehlenden Präzision ergeben sich Konsequenzen für die Verwertung von „Evaluationsergebnissen“ in Steuerungsprozessen, die ihrerseits Konflikte erklärbar machen, die mit

der Evaluation von Studium und Lehre verknüpft sind. Konkret bedeutet das, dass in einem wissenschaftssprachlichen Kontext unter Evaluation „(...) das Design für einen spezifischen Typ von Sozialforschung, der die Informationsbeschaffung über Verlauf und Resultate eines (Handlungs- und Maßnahmen-) ‚Programms‘ mit explizit formulierten Zielen und Instrumenten zum Gegenstand hat. Evaluationsziele sind die wissenschaftliche Begleitung der Programm-Implementation und/oder die ‚Erfolgskontrolle‘ und ‚Wirkungsanalyse‘“ (Kromrey 2005, S. 3). Evaluationen unterscheiden sich entsprechend deutlich von Alltagsbewertungen, bei denen beispielsweise eine vorherige Festlegung von Erfolgskriterien nicht erfolgt, sondern die Bewertung ad hoc und geleitet durch subjektive (und intersubjektiv nicht vergleichbare) Qualitätsvorstellungen erfolgt. Ansprüche, die an Evaluationen zu stellen sind und die in dem Zitat deutlich werden, beziehen sich auf die methodische „Robustheit“ der eingesetzten Messverfahren. Diese müssen Anforderungen, die an sozialwissenschaftliche empirische Forschung zu stellen sind, Stand halten, wie etwa die Validität und Reliabilität der gemessenen Konstrukte sowie die Replizierbarkeit der Ergebnisse. Angesichts der mit der Evaluation von Studium und Lehre vorfindlichen Praxis an Hochschulen in Deutschland muss konstatiert werden, dass die genannten methodischen Ansprüche oftmals nicht eingelöst werden.

Gerade diese beiden Aspekte sind Quelle einer lang anhaltenden Kontroverse über die Praxis der Evaluation von Studium und Lehre sowie insbesondere hinsichtlich der Konsequenzen, die aus Evaluationsergebnissen zu ziehen sind. Hauptargumente, die gegen die Evaluation vorgebracht wurden (und werden), beziehen sich zum einen darauf, dass dieser kein vorab festgelegtes und konsentiertes Verständnis darüber, was gute Lehre ausmache, zu Grunde liegt und zum anderen, dass die Daten, an die potenziell Steuerungsentscheidungen geknüpft werden, mit Validitätsbedrohungen zu kämpfen haben und daher bestenfalls begrenzt geeignete Grundlage für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft und Effizienz von beurteilten Lehrenden, Studiengängen, Hochschulen, etc. seien (z.B. Rindermann 2003; zusammenfassend Pohlenz 2009).

Weitere Unklarheiten hinsichtlich der Definition von Evaluation und der Praxis der Evaluation beziehen sich auf die Nutzungs- und Verwertungskontexte von Ergebnissen. Evaluation bewertet, zugleich soll sie aber auch entwickeln, in Anschluss an die durch die Bewertung festgestellten Verbesserungsbedarfe des evaluierten Gegenstandes. Die Praxis der Evaluation von Studium und Lehre bezieht sich jedoch vielfach hauptsächlich auf die Bewertung. Dies trifft insbesondere auf studentische Lehrveranstaltungskritiken zu, die vielfach retrospektiv studentische Qualitätsurteile erheben und der Lehrperson ein Feedback zu dem bereits durchgeführten Lehr-/Lernprozess geben. Die Komponente formativer Entwicklung und Begleitung des Prozesses, mit dem Zweck seiner kontinuierlichen Verbesserung scheint mit Blick auf die landläufige Praxis hingegen noch ausbaufähig zu sein. Begründet ist dies vermutlich in einer stärkeren Betonung der Legitimationsfunktion von Evaluation, als ihres Potenzials, zu einer kontinuierlichen Verbesserung

von Studium und Lehre durch die Reflexion über Evaluationsergebnisse beizutragen.

Neuere Entwicklungen, die durch die hochschuldidaktische Hochschulforschung (bzw. Lehr-/Lernforschungen) angestoßen werden, beziehen sich auf den Einbezug diskursiver und qualitativer Datenerhebungsverfahren („Teaching Analysis Poll“, vgl. z.B. Frank et al. 2011) zum Zweck der gemeinsam von Studierenden und Lehrenden getragenen kontinuierlichen Verbesserung von Lehr-/Lernprozessen. Ebenfalls ist eine Entwicklung der Gegenstände von Evaluationen auf der Ebene von Lehrveranstaltungen zu verzeichnen. Neben der Erhebung globaler Zufriedenheitsurteile der Studierenden und eine Orientierung von Befragungen hauptsächlich auf das Handeln der Lehrenden, wird mittlerweile stärker auch auf die Frage der Erreichung von Lernzielen und des Erwerbs von Kompetenzen, abgehoben (vgl. z.B. Braun 2008).

Auf der Ebene von Studiengängen werden diese Ziele ebenfalls durch die verschiedenen Verfahren verfolgt, die sich in den vergangenen Jahrzehnten im Kontext der Evaluation etabliert haben. Zunächst waren Verfahren der kombinierten internen Selbst- und externen Fremdevaluation etabliert worden (Mittag et al. 2003), beispielsweise durchgeführt im Verbund Norddeutscher Universitäten. Diese wurden dann aber sukzessive durch die verpflichtend eingeführte Akkreditierung von Studiengängen ersetzt, die ihrerseits ein peer-review gestütztes Verfahren aus hochschulinterner Selbsterichterstattung und hochschulexterner (fach-)gutachterlicher Stellungnahme einsetzt. Ziel der Akkreditierung ist bislang die Sicherung der Einhaltung von Mindeststandards, die sich ihrerseits auf die Studierbarkeit von Studiengängen beziehen sowie auf fachwissenschaftliche Inhalte und Qualifikationsziele. Mit dem Aufkommen der Systemakkreditierung, also einer Begutachtung der Fähigkeit einer Hochschule, kraft hochschulinterner Qualitätsmanagementverfahren die Qualität ihrer Studiengänge selbstständig zu sichern und zu entwickeln (Pohlenz/Mauermeister 2011) wurden auch bei der Beurteilung der Qualität von Studiengängen stärker Aspekte in den Blick genommen, die sich neben der Prozessqualität auch auf die Ergebnisqualität in Studium und Lehre richten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Evaluationen im Feld der Hochschullehre verschiedene Ziele verfolgen, in denen sich unterschiedliche Interessen verschiedener Interessengruppen widerspiegeln. Diese lassen sich auf die Legitimationsfunktion (im Sinne der Herstellung von Leistungstransparenz), die Kontrollfunktion (im Sinne der Identifikation von Schwächen und Stärken), aber auch eine Entwicklungsfunktion (im Sinne einer nach innen gerichteten, kontinuierlichen Verbesserung) sowie um eine Forschungsfunktion (im Sinne der Herstellung verallgemeinerbaren Wissens über die Gelingensbedingungen von Hochschullehre) (vgl. Schmidt 2010). Diese Funktionen sind je für sich valide und nachvollziehbar. Sie stehen aber zumindest potenziell in Konflikt miteinander, etwa, wenn durch ein Primat des legitimatorischen Ziels, nach außen eine möglichst große Leistungsfähigkeit darzustellen, die für eine Entwicklung im Inneren notwendige Fehlertoleranz bzw. das Lernen aus Fehlern, die durch Evaluationen sichtbar gemacht wurden, erschwert wird. An diesen Bruchstellen sind die Konflik-

te entstanden, die die Evaluation in Studium und Lehre begleitet haben und weiterhin begleiten. Es ist eine jeweils kontextspezifische Aufgabe, die verschiedenen Funktionen auf der operativen Ebene der Verfahrensentwicklung auszubalancieren.

### 3. Entwicklungsbedarfe und Entwicklungen

An den im vorangegangenen Abschnitt angedeuteten Problemen und Konfliktfeldern lassen sich Entwicklungsbedarfe für die Praxis der Evaluation von Studium und Lehre ablesen. Teilweise werden diese in der entsprechenden Diskussion auch schon adressiert, teilweise beziehen sie sich aber auch auf Entwicklungen, die noch nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, wie etwa im Zusammenhang mit (evaluations-)methodischen Entwicklungen, die durch die Digitalisierung angestoßen werden. Nachfolgend sollen die Aspekte eines Fehlens von konsentierten Qualitätsvorstellungen als Grundlage von Qualitätsbeurteilungen sowie methodische Aspekte zur Datenqualität landläufig eingesetzter Verfahren aufgegriffen werden.

#### 3.1 Konsentierte Qualitätsvorstellungen

Wie oben beschrieben, besteht die landläufige Praxis in der Evaluation von Studium und Lehre in der Erhebung von studentischen Befragungsdaten. Diese kommen als Umfragen insbesondere in der studentischen Lehrveranstaltungs-kritik, aber auch in der Evaluation von Studiengängen, beispielsweise in Form von Studienanfänger- und Absolventenbefragungen zum Einsatz. In der Evaluation von Studiengängen wird zudem vielfach auf hochschulstatistische Daten zurückgegriffen, von denen man sich Aufschluss über die Studienqualität verspricht, wie etwa die Anzahl von Studierenden und Absolventen in der Regelstudienzeit, Studienabbruchquoten, etc. (Pohlenz 2009).

Diesen Datenerhebungen ist gemein, dass sie in vielen Fällen kaum ein theoretisch oder empirisch begründetes Modell guter Lehre zugrunde legen, sondern eher ad hoc die Zufriedenheit von Studierenden mit Studienbedingungen, der Lehrperformanz, etc. erfragen. Entsprechend ermöglichen die erhobenen Daten vielfach keinen Vergleich der empirischen Realität des evaluierten Gegenstandes (Lehrveranstaltung, Modul, Studiengang) mit den theoretisch gewünschten oder wünschenswerten Eigenschaften. Die Bewertung erfolgt entsprechend gewissermaßen ohne Maßstab. Dies ist in der Natur des evaluierten Gegenstandes begründet. Die Qualität von Studium und Lehre ist ein äußerst volatiler Gegenstand, ihr Zustandekommen – wenn es denn beschrieben wäre, um was es sich bei ihr handelt – hängt von vielen verschiedenen Einflussgrößen ab, die vielfach nicht von den handelnden oder steuernden/entscheidenden Akteuren zu beeinflussen sind.

Letzteres Problem ist vermutlich kaum zu lösen, mit Blick auf konsentierte bzw. konsentierbare Qualitätsvorstellungen wurden in den letzten Jahren einige Versuche unternommen, theoretisch zu beschreiben, was Lehrqualität ist, um sie im Anschluss daran auch empirisch messbar zu machen. Bezeichnendes Beispiel hierfür ist die Novelle der European Standards and Guidelines for

Quality Assurance in the European Higher Education Area – kurz ESG – von 2015 (ENQA 2015). Dieses Set von Standards und Umsetzungsprinzipien „guter Qualitätssicherungsarbeit“ war in Folge der Bologna-Folgekonferenz 2003 in Berlin erstmals 2005 von der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) erarbeitet und ist 2015 novelliert worden (ENQA 2005/2015). Sie sind zumindest für diejenigen Hochschulen, die hochschulinterne Qualitätsmanagementsysteme aufbauen und im Rahmen von Systemakkreditierungsverfahren zertifizieren lassen wollen, handlungsleitend, wenngleich nicht notwendigerweise normensetzend.

Gegenstand der Novelle war unter anderem die Einfügung eines neuen Aspekts, der sich mit einem Leitbild für die studierendenzentrierte Lehre beschäftigt. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Standards und Umsetzungsprinzipien in ihrer ursprünglichen Version nahezu ausschließlich prozedurale Aspekte von Qualitätssicherung ansprachen, aber nicht auch Inhalte der Lehre bzw. inhaltliche Aspekte von Lehrqualität eingingen. Mit der Forderung einer studierendenzentrierten Lehre gehen konkretisierte Vorstellungen einher, wie eine den Anforderungen der Standards and Guidelines genügende Hochschullehre aussehen sollte. Diese spiegeln sich in der in dem folgenden, längeren Zitat wiedergegebenen Liste:

„The implementation of student-centred learning and teaching

- respects and attends to the diversity of students and their needs, enabling flexible learning paths;
- considers and uses different modes of delivery, where appropriate;
- flexibly uses a variety of pedagogical methods;
- regularly evaluates and adjusts the modes of delivery and pedagogical methods;
- encourages a sense of autonomy in the learner, while ensuring adequate guidance and support from the teacher;
- promotes mutual respect within the learner-teacher relationship;
- has appropriate procedures for dealing with students' complaints" (ENQA 2015).

Aus diesen Anforderungen ergeben sich konkrete bzw. konkretisierbare Aufgaben für die hochschuldidaktische Gestaltung von Lehrangeboten. Es liegt mithin mit den novellierten Standards and Guidelines ein Leitfaden vor, der zugleich aber generisch genug ist, um die kontextspezifischen Besonderheiten von Hochschulen berücksichtigen zu können. Was indes nicht ohne weiteres möglich ist, ist Evaluationen (oder allgemeiner: Qualitätssicherungsverfahren), mit dem Hinweis darauf, dass es keine geteilten Vorstellungen darüber gebe, was Qualität in Studium und Lehre eigentlich sei, generell in Zweifel zu ziehen. Die ESG sowie ihre Novellierung sind durch das Mandat von Bologna-Folgekonferenzen entstanden und stehen damit im Konsens zumindest der europäischen Bildungs- und Wissenschaftsministerien. Neben der Novelle der ESG und der mit ihr neu eingeführten, stärkeren Betonung inhaltlicher Aspekte von Lehrqualität, gibt es weitere Versuche, konsensfähige Qualitätsvorstellungen zur Hochschullehre zu entwickeln und diese sowohl in die Gestaltung der Lehre

selber, wie auch in die Gestaltung von Evaluationen und Qualitätssicherungsverfahren einzubeziehen. Für Deutschland sei hierbei vor allem auch auf die „Charta guter Lehre“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft verwiesen (Jorzik 2013).

### 3.2 Entwicklungen bei den Evaluationsmethoden

Oben wurde beschrieben, dass Evaluation in einem strengeren, wissenschaftssprachlichen Sinne einen bestimmten Forschungstyp aus dem Bereich der (angewandten) empirischen Sozialforschung bezeichnet, die (u.a.) die Erfolgskontrolle oder Wirkungsanalyse von Programmen zum Gegenstand hat (wie etwa im Sinne einer Analyse der Lernzielerreichung von Studierenden als das Ergebnis ihrer Teilnahme an einem Studienprogramm). An Wirkungsanalysen sind methodische Anforderungen zu stellen, die in der praktischen Realität von Evaluationen im Bereich der Hochschullehre kaum einzulösen sind. Fasst man „Wirkungen“ als kausale Zusammenhänge zwischen Input und Output bzw. Outcome auf, lässt sich schnell nachvollziehen, dass dies durch punktuell durchgeführte studentische Befragungen kaum realisierbar ist. Nötig wären vielmehr Forschungsdesigns, die Experimental- und Kontrollgruppen definieren und diese den zu evaluierenden Interventionen (Lehrveranstaltungen, Studiengänge, etc.) aussetzen bzw. nicht aussetzen und Prä- und Post-Messungen – also Messungen im zeitlichen Längsschnitt – zu den interessierenden Konstrukten vornehmen (z.B. Kompetenzerwerb). Weitere methodische Bedingungen für die Analyse von Wirkungen wären zudem einzuhalten. Mit dem verfügbaren Repertoire der Evaluation im Bereich der Hochschullehre ist dies nur in den seltensten Fällen realisierbar. Aus diesem Grund werden andere Wege gegangen, beispielsweise bestehend in einer theoriebasierten Evaluation (Weiss 1998), in der Hypothesen formuliert und empirisch getestet werden oder es werden andere Alternativen zum evaluationsmethodischen „Goldstandard“, bestehend in experimentallogischen Forschungsdesigns gesucht (Sullivan 2011).

Neue evaluationsmethodische Impulse sind indes durch die Möglichkeiten zu erwarten, die die Digitalisierung in diesem Bereich setzt (ganz ungeachtet damit einhergehender neuer Risiken, wie etwa im Bereich des Datenschutzes). Mit „Learning Analytics“ zieht ein neues Verständnis in die Evaluation von Lehr-/Lernprozessen ein. Zum einen wird damit der sich zunehmend veränderten Realität von Studium und Lehre Rechnung getragen, die sich durch Individualisierung und Personalisierung von Lernprozessen auszeichnet, während bisherige Evaluationen vielfach die soziale Situation der gemeinsam von Studierenden besuchten Lehrveranstaltung oder absolvierten Studiengänge in den Mittelpunkt stellte. Zum anderen helfen die neuen Möglichkeiten der digital unterstützten Datenanalyse aber auch, die beschriebenen Methodenprobleme zu lösen. Mittels Learning Analytics wird es möglich, individuelle Lernprozesse zu beobachten und dabei eine Vielzahl von denkbaren Einflussgrößen des Lernens und der Lernerfolge zu kontrollieren, womit man an die geforderten Experimental- oder „Laborsituationen“ vergleichsweise nah herankommen kann. Dies lässt sich beispielsweise durch die Nutzung

nicht-reaktiver, beobachtender Verfahren, ebenso wie durch webbasierte Experimente (Keuschnigg et al. 2017) realisieren, die bislang noch nicht zum Repertoire der Evaluation im Hochschulbildungsbereich gehören. Videographien von Lernsituationen sowie die Auswertung prozessgenerierter Daten (wie etwa solche, die bei der Nutzung von E-Learningplattformen anfallen) ermöglichen es, die validitätsbedrohenden subjektiven Verzerrungen von studentischen Selbstauskünften zu vermeiden. Unter der Bezeichnung Computational Social Sciences ist derzeit eine Innovation von Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren zu verzeichnen (Cioffi-Revilla 2014), die sich auch für die Zwecke und Ziele der Evaluation als Informationsgeber zur Begründung von Entwicklungs- und Steuerungsentscheidungen nutzen lassen. Durch die Begeisterung für die Innovation traditioneller Datenerhebungs- und -analyseverfahren sollte jedoch nicht in den Hintergrund treten, dass es durchaus fortbestehende sowie neue methodische Probleme im Zusammenhang mit Big Data, Learning Analytics und Computational Social Science gibt (Qiu et al. 2018). Diese beziehen sich u.a. auf die Gefahr zugunsten von leicht zugänglichen Datenmassen auf die Entwicklung theoriegetriebener Analysen zu verzichten. So ist beispielsweise nicht klar, inwieweit sich in empirisch findbaren Mustern, die in prozessgenerierten Nutzerdaten aus E-Learningplattformen auftauchen, auch tatsächlich Lernprozesse im lerntheoretischen Sinne entdecken lassen.

## 4. Fazit

Unabhängig davon, welche Richtung die Entwicklung von Forschungsmethoden einschlägt und welche Methodenprobleme die neuen Möglichkeiten zu lösen in der Lage sind, scheint ein wichtiges Entwicklungsfeld in der Evaluation von Studium und Lehre das ihrer Selbstverortung zwischen den verschiedenen beschriebenen Funktionen zu sein. Mit diesen gehen verschiedene Implikationen für die Entwicklung von Evaluationsverfahren in verschiedenen institutionellen Kontexten von Hochschulen einher.

Evaluation in einem wissenschaftssprachlichen Sinne ist – folgt man der oben genannten Definition – Forschung. Die in der Praxis anzutreffenden Institutionalisierungsformen deuten indes in eine andere Richtung. Vielfach ist Evaluation in der Zuständigkeit von Verwaltungsabteilungen angesiedelt, vielfach mit dem Effekt, dass ihr seitens des Wissenschaftsbetriebes umso mehr mit Misstrauen begegnet wird. Zu groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich hinter den angebotenen Unterstützungsleistungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung doch eher ein Kontrollinteresse der Leitung bzw. Verwaltung verbirgt. Auf diese Weise ist es für die Evaluation schwer, ihr Potenzial als wissenschaftliche Begleitung von Studium und Lehre zu entfalten. Hinzu kommt, dass es vielfach nicht nur einen Graben zwischen der Evaluation und dem Wissenschaftsbetrieb zu überwinden gilt, sondern zusätzlich auch noch Brüche zwischen Evaluation und anderen Bereichen in der Hochschule bestehen, die sich mit der Entwicklung und Innovation von Studium und Lehre beschäftigen, allen

voran die Hochschuldidaktik. Hier tendiert das Verhältnis oft eher zu Konkurrenz, als zu Kooperation (Pohlenz 2014). Im Sinne der Herstellung einer Balance zwischen den oben genannten Funktionen der Evaluation (Legitimation, Entwicklung, Kontrolle, Forschung) wäre es vermutlich sinnvoller, die Kräfte zu bündeln und die verschiedenen Anforderungen gemeinsam zu adressieren.

#### Literaturverzeichnis

- Braun, E. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BevaKomp. Göttingen.
- Cioffi-Revilla, C. (2014): Introduction to Computational Social Science. Principles and Applications. London: Springer.
- ENQA (2005/2015): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (10.03.2018).
- Frank, A./Fröhlich, M./Lahm, S. (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 6 (3), S. 310-318.
- Harris-Huermann, S./Mitterauer, L./Pohlenz, P. (2014): Evaluation im Kontext der Hochschule. In: Böttcher, W./Kerlen, C./Maats, P./Schwab, O./Sheikh, S. (Hg.): Evaluation in Deutschland und Österreich. Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. Münster, S. 107-116.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Jorzik, B. (Hg.) (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Keuschnigg, M./Lovsjö, N./Hedström, P. (2017): Analytical Sociology and Computational Social Science. In: Journal for Computational Social Science, 1, pp. 3-14.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung, 2. Auflage. Opladen, S. 233-258.
- Kromrey, H. (2005): Evaluation – Ein Überblick. In: Schöch, H. (Hg.): Was ist Qualität. Die Entzauberung eines Mythos, Schriftenreihe Wandel und Kontinuität in Organisationen, Band 6. Berlin, S. 31-85.
- Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster.
- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld.
- Pohlenz, P. (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Neues Handbuch Hochschullehre 68, A1.9, S. 7-26.
- Pohlenz, P./Mauermeister, S. (2011): Dezentrale Verantwortung und Autonomie. Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam. In: Qualität in der Wissenschaft, 5 (2), S. 57-60.
- Qiu, L./Chan, S./Chan, D. (2018): Big data in social and psychological science: theoretical and methodological issues. In: Journal for Computational Social Science, 1, pp. 59-66.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 233-256.
- Schimank, U. (2015): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung. Professoren an reformbewegten Universitäten. In: von Groddeck, V./Wilz, S. M. (Hg.): Formalität und Informalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 277-296.
- Schmidt, U. (2010): Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulwesen. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld, S. 17-32.
- Sullivan, G. (2011): Getting off the "Gold-Standard": Randomised Controlled Trials and Education Research. In: Journal of Graduate Medical Education, 3 (3), pp. 285-289.
- Weiss, C. (1998): Evaluation: Methods for studying Programs and Policies. Prentice Hall: New York.

■ Dr. Philipp Pohlenz, Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-Mail: [philipp.pohlenz@ovgu.de](mailto:philipp.pohlenz@ovgu.de)

## Liebe Leserinnen und Leser,

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

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung, -politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Susan Harris-Huermann



## The role of peer review in science

From today's viewpoint it seems almost inconceivable that there once was a time where academia functioned without peer review processes, which are now so much part and parcel of the academic environment. Peer review is mainly taken for granted and we assume that it generally works well in estimating the worth of academic outputs of different kinds (publications, grant proposals etc.). However, the process itself is not free of criticism and much can still be done to improve review quality. In this paper I explore and question the purpose and function of peer review, engage with various problems that can occur in the process, and make suggestions for ways in which peer review might be improved. It is based on empirical research, participation in various peer review forms and observation of accreditation practice.

Science is "the intellectual and practical activity encompassing the systematic study of the structure and behaviour of the physical and natural world through observation and experiment" (Oxford English Dictionary). Science therefore requires us to work according to clearly defined parameters, which can be logically followed or emulated by others. Parameters need to be made clear. In this paper, which explores how science is judged by others in what is termed the peer review process, it will be argued that present practices which assess the quality of science in various contexts, remain flawed. Examples will be provided for how the process might work better according to revised principles. The paper will draw upon personal experiences gained organising and observing accreditation processes in addition to empirical work on higher education evaluators, and own work as publisher of an academic journal, author, and reviewer.

Peer review is "a process by which something proposed (as for research or publication) is evaluated by a group of experts in the appropriate field" (Mirriam Webster). Two implications lie concealed within this definition. Firstly, the focus is upon the objects of the process rather than on those undertaking the task. Secondly, the expertise of those undertaking the evaluative task is assumed as a given. However, it has been acknowledged that this is not free of problems (Smith 1988; Wager/Jefferson 2001; Collins/Evans 2007). Campanario's large examination of peer review (1998) concluded that there were low levels of reliability. Bohannon (2013) called the entire process of expert review into question by submitting a scientific paper full of blatant factual errors to a number of internationally famous journals to see if the paper even stood a chance of being published. The results proved an eye-opener as the paper was accepted by many large and well-known journals. Bohannon's findings (not the fake study results) have since been published in one of the world's most venerable and influential journals: *Science* magazine.

There are few areas of higher education in which peer review plays no (or hardly any) part, although the actual formalised process is relatively recent, coming into prominence in the second half of the twentieth century. Peer-reviewing is applied in a variety of contexts, predominantly in the following areas:

- publications, which are reviewed by experts who decide which research should be disseminated to a wider academic audience;
- proposals for new degree programmes, which are examined by peers and sometimes external experts, to determine if the respective programme meets already defined subject and legal standards;
- applications for third party funding, where funding bodies call upon subject experts to decide if projects are worthy of financial support.

One of the largest areas of academic activity – teaching – is notable for its absence from the above list. Well before the widespread introduction of audits and accreditation processes in which peers examine the quality of teaching and learning, Johnes & Rothschild (1975, p. 17) commented that it should be completely normal for colleagues to analyse each other's teaching, thereby helping one another to reflect upon the quality of teaching methods and even contents. In China, for example, it has long been standard practice for established university teachers to mentor early career lecturers and advise them on the quality of their teaching (Chi-kin Lee/Feng 2007). In the UK, too, it is becoming commonplace for teaching staff to have their teaching quality assessed by peer reviewers at the external Higher Education Academy (HEA)<sup>1</sup>. However, in federally organised countries, it may be less easy to reach nationally-recognized stan-

<sup>1</sup> See HEA website <https://www.heacademy.ac.uk> for details of fellowships, training and events. Associate Fellowship is being increasingly sought by higher education employers as a prerequisite for appointment and/or promotion.

dards or external bodies that may undertake peer review of individual teaching quality.

Any form of review in higher education touches upon questions of personal freedom and liberty, namely the right and autonomy of the individual academic to determine the contents of his or her teaching or research on the one hand, and the manner in which that teaching or research is to be conducted on the other. The question of autonomy in academia is non-trivial and one which academics frequently cite when they suspect that inspection of any kind may lead to their activities being 'controlled' (cf. Hoecht 2006). However, as Dill (in R. Barnett 2005, p. 178) reminds us: "If the professoriate is to insist, and I believe we must, on the need for academic autonomy, then we must also offer convincing evidence to each other and to the larger public that our collegial processes for the maintenance of academic standards are vigorous and valid." Such evidence can be gathered from a number of sources, including for example qualitative observations from the lecture-theatre or seminar room, or from data from student evaluations and large student surveys. There is consensus that institutions of higher education should at least keep records of what they are doing because the majority are using public funding and society overall has a right to know how well money spent on higher education is doing (cf. Harris-Huemmert 2011, p. 39).

### 1. Academic freedom and professorial responsibility

Academic freedom has long been at the heart of higher education debate, allowing professors to teach and research, more or less, without external control (Altbach 2001, p. 206). This is reflected in the following non-exhaustive online search for terms relating to peer review where it appears at the top:

Academic freedom	3.320.000
Peer review	2.900.000
Higher education peer review	2.720.000
Academic profession	2.690.000
Academic autonomy	2.460.000
Peer reviewers	762.000
Quality assurance peer review	406.000
Evaluators	258.000
Evaluators higher education	104.000
Professorial responsibility	45.400 <sup>2</sup>

Towards the end of the last century, a number of seminal texts about the academic profession were produced, especially with regard to the role of disciplines and academic culture overall (Clark 1987; Altbach 1996; Becher/Trowler 2001). Although professors remain dedicated to the search for truth and the scientific method, the low number of hits concerning professorial responsibility suggests that while the notion of freedom is keenly upheld, the responsibility that this should entail may not always be given as much priority by postholders. This appears somewhat in tension with the rise of New Public Management with its need for transparency and accountability. The activities of academics have been increasingly thrust into the spotlight with quality assur-

ance systems scrutinising how academic goals are being achieved (Kloke 2013). This also includes how well peer review processes work.

However, there still remains a notable lack of empirical evidence about the specifics of how peers actually go about reviewing processes, both as individuals, or as members of a team. Bornmann (2008) analysed the entire peer review process from a sociology of science theory perspective, including the North American School, social constructivism and social systems theory. Marsh et al. (2008) explored questions of validity and reliability in peer review processes. Lamont (2010) interviewed professors to learn more about 'the curious world of academic judgment', as she put it. My own doctoral dissertation (Harris-Huemmert 2011) examined the work of a large evaluation commission from a phenomenological constructivist perspective, unravelling the complexity of peer review processes including attitudes of evaluators from gender, age, status and country perspectives, how evaluation criteria are reached, which difficulties are experienced and how these are overcome.

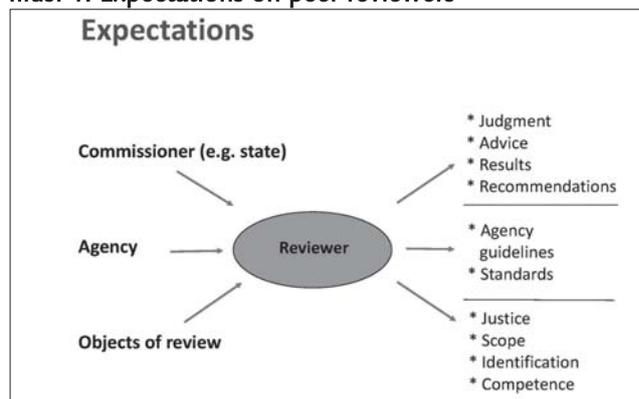
Peer reviewers are not just drawn from the ranks of the professoriate. Today, audits, accreditations and evaluations involve professors, students and representatives from the professions and industry. Whoever is chosen as a representative from any of these areas is assumed to have sufficient breadth of knowledge to enable a fair grasp of the quality of activities of those under review. Let us briefly revisit some of the underlying assumptions involved.

### 2. Expectations regarding peer review

#### 2.1 Audits and evaluations

In many countries higher education is financed by the state, which therefore has a vested interest in the success of its higher education institutions as drivers for societal innovation through, for example, the creation of patents, the discovery of new fields of science and industry, or the start of spin-offs. When reviews (audits/evaluations/surveys) are commissioned by ministries, a number of factors are considered when peer review panels are put together, including individual reputations, specialist knowledge, gender equity, diversity, and non-partiality, e.g. peers should not have worked with those under review (Harris-Huemmert 2011, pp. 97-99).

Illus. 1: Expectations on peer reviewers



<sup>2</sup> This Google Scholar online search was conducted on 16th February 2018.

The state appoints reviewers to provide results, usually in some form of executive summary, in which advice on future paths or courses of action are proposed, which may, or may not, subsequently be taken up. It assumes that the experts will use their judgment fairly, not merely superimposing previous experiences gained elsewhere, but according to the object under review. Agencies meanwhile expect reviewers to follow agency standards or guideline which will be distributed in advance of the review process. There are differences in the amount of time agencies provide reviewers to prepare in advance of the task, ranging from reading a few handouts only, to day-long workshops. This can depend on the particular review, of course, some of which will require more or less preparation. Finally, those under review have their own expectations, one of the main ones being that the reviewers will be capable of assessment according to the prevalent culture (Harris-Huermann 2011, p. 228.). This assumes empathy in review commissions and breadth of understanding, rather than focus on specific areas only. Furthermore, those under review wish to be treated fairly and competently.

If we expand the field of expectations to include the competences we might expect from reviewers overall, then we are looking at numerous additional qualities which may not have been specified, but are important within the peer review process. While being subject experts, they should ideally also be teaching experts, management experts and have preferably gained experience as reviewers themselves. They need to be excellent time managers in order to cut to the quick of perceived issues or problem zones, rather than prevaricating on non-significant areas. This can also include being able to read a considerable amount of literature in a short period of time (Harris-Huermann 2011, p. 249).

When working in review teams, they need to be diplomatic and conciliatory, yet able to speak up and defend their opinions when these differ from mainstream opinion within the commission, or when these are in opposition to views held within the object under review. It follows that they need to have skills in conflict management, especially in those cases where there is resistance to examination.

We have concentrated above on the subject experts who make up review commissions. However, students and externals are also being increasingly called upon as participants in university commissions that examine the existing quality of degree programmes, or who look at proposals for new degrees pre-implementation. Student representatives are frequently drawn from external pools of students studying for similar degree subjects elsewhere. Although they are of lower academic rank than professors, they should have enough presence to speak within the commission as equals rather than inferiors. When examining new degree programmes, for example, they should be aware of legislation and university structures.

Externals are usually drawn from business or industry who either employ graduates or who have themselves studied the subject in question. It is expected that they

bring in perspectives from the wider society and the world of employment in particular. Most, if not all, degree programmes should be of some relevance to society in general. However, some more generic programmes in the arts for example, do not educate for a particular form of employment, which is clearer in subjects such as medicine or teaching. So the choice of external can be problematic. It is also hoped that externals will have some knowledge of the institution and its structures. Let us now turn to peers involved in reviewing literature and grant applications.

## 2.2 Journals and third party funding

Academics submit papers to journals for a variety of reasons. Firstly, they wish to disseminate their work to a wider audience as part of their overall scientific responsibility. Secondly, being 'out there' means that they can engage with other scientists which can lead to new research, the development of new theories, or collaboration. Thirdly, having their work published in ranked journals can increase their academic kudos, an important factor for early career academics in particular. Academics in search of journals are faced with decisions about the rank of an intended publication, the visibility of their research (e.g. will it be listed in Web of Science or Scopus?) and the quality of the review process. Discerning academics aim to publish in well-known journals. Irrespective of journal, authors wish their work to be reviewed both fairly and thoroughly.

Publishers of journals therefore usually select reviewers who are assumed to have a good grasp of the overall subject area and who are believed to be able to judge whether the research is sound and whether it is worthy of dissemination to a wider academic audience. Many journals employ a double-blind review process – a gold standard, which is supposed to ensure that a) the reviewer does not know the person behind the research, as this might influence judgement, and b) that two independent opinions will complement each other and ideally come to a similar conclusion about the worth or merit of the work involved. Spicer & Roulet (2014) reveal, however, that one of the main reasons peer reviewers come to different conclusions is as a result of not being provided with sufficient evaluation criteria. Personal experience as a reviewer for various international journals and conferences comes to a similar conclusion that large differences in review processes do exist, which can lead to reviewers to being more or less clear about the actual process of what is expected of them. Results, even if these comprise a rejection, can lead a scientist to modify his/her research, which can later improve work overall. Where research is so cutting edge to the extent that other scientists may be unable to really grasp what is being proposed, negative review results can of course be depressing or even lead a scientist to stop working in that area, however, this is part of the journey that those involved in science need to accept. Not all ideas will fall on fallow ground.

In terms of judging the worth of research applications, it has been argued that the process is more like a lottery. Acceptance rates in many countries lie in the region of 20-30%. The process is therefore highly competitive (cf.

UK Research Councils<sup>3</sup> or German DFG annual report 2016<sup>4</sup>). In contrast with acceptance to an academic journal in which money does not usually pass hands, because applications for third party funding usually involve requesting staff positions and material of various kinds, applicants expect the review process to be particularly professional. If academics expect all of the above, to what extent do reviewers meet these expectations? What is the reality of peer review in the above contexts?

### 3. Breaking some myths about peer review

If peer review is such an important aspect of academic practice, then we might expect all junior academics coming up through the ranks to be provided with a sound training in how to review well. This does not seem to be the case, though, as not all doctoral students are given opportunities to practice review techniques.

Although reviewers are supposed to remain objective, my own research into the attitudes of evaluators of higher education suggests that discipline cultures play a considerable part in influencing reviewers as to how they judge the worth of papers, funding applications or institutions (Harris-Huermann 2011, p. 248). Those who are well networked within their disciplines and situated within more mainstream areas of their discipline are more likely to be of influence in later decision-making. It can prove an insurmountable hurdle for reviewers to venture outside the safety of their usual areas of expertise, so they may prove less willing to put their weight behind supporting a more unusual or nuanced research proposal, for example. Indeed, it seems unlikely that reviewers will reflect on their entire disciplines in advance of reviewing. Good preparation by an agency, journal or funding body can go a long way to avoiding misinterpretation or bias.

In terms of the amount of literature which reviewers need to address in advance of audits and larger evaluations, we know that due to time constraints various strategies are adopted, ranging from skim-reading all documents, to randomly dipping into a few documents to 'get a feel', to diligently reading everything, which is probably actually expected of them. That said, reviewers seem nonetheless able, even with less preparation, to cut to the quick of an issue and ask appropriate questions. However, the lead may be taken more by one or two reviewers, rather than all equally. Gender and discipline background can also influence the roles of reviewers in commissions. With regard to representatives from the professions, these will tend to only be able to judge according to their own experiences, so although the commission may have someone from the professions included, the actual value of having them there seems limited and could even be called into question overall, although external perspectives are regarded as essential, especially in degree accreditation processes. Most Reviewers are in general sensitive to their position as peer judges. They wish to provide support to their colleagues and usually suggest solutions to problems (Harris-Huermann 2011, p. 253).

### 4. Conclusion

Peer review in its present usually double-blind form did not exist at the start of the last century. In the past, research would be discussed collegially and scientists would scrutinise and comment on each other's work in full knowledge of who was behind the work in question. There are strong arguments that this can actually lead to better science if the feedback is honest and constructive. Personal experience of reviewing papers which have first gone through an open call, and are then reviewed independently by two reviewers who are known to the authors and who work in tandems, actually leads to very good results. Far from being put off by critical comments, the authors seem satisfied with the level of reviewer engagement and are not offended by comments raised. Furthermore, reviewing in a one-two procedure, in which one reviewer takes the lead and then forwards his/her comments to the other reviewer for further comment, displays a thorough and transparent academic engagement with contents.

At present the search for reviewers can seem somewhat haphazard, and in many cases academics never learn which criteria were behind their selection. This should be made apparent, so that reviewers are clear about their intended role. In terms of preparation time and the establishment of review criteria, it seems that more still needs to be done in this area to make processes clearer. Journals do not always provide well-structured evaluation criteria, which may lead to disparate results by different reviewers. If reviewers are given clear instructions, the quality of their work should increase. Large commissions in particular need to allow enough time for the reviewers to reflect on personally held paradigms or opinions, which may be of influence later. Agencies could be encouraged to probe this aspect in greater depth as part of their preparation work. Similarly, the academic profession could do more to provide more expert training in peer-reviewing, certainly at doctoral level. Post-doctoral researchers should be allowed to accompany review boards to learn about the inside workings of review teams, and given opportunities to reflect on the review process with those in the boards.

It has already been mentioned that other countries use critical friends/mentors at the start of a junior academic career. This should surely be used more proactively elsewhere, in particular with regard to helping improve the quality of teaching.

I would like to conclude this paper with a personal anecdote. In my first week as a doctoral student, the director of our department set us a task. We were asked to critique an article he had written as a far younger academic. We soon concluded that his paper was not very good, which put us in a dilemma. Should we state the plain facts? If so, how? Or alternatively, should we try to pretend that his work was fabulous, as he had since gone on to obvious academic eminence? The best cri-

<sup>3</sup> See <http://www.rcuk.ac.uk/research/efficiency/successrates/> for details for different subjects.

<sup>4</sup> See [http://www.dfg.de/dfg\\_profil/jahresbericht/index.html](http://www.dfg.de/dfg_profil/jahresbericht/index.html) for funding details.

tiques ended up as those that honestly, and in appropriate language, described his methodological errors. This exercise also taught us a lesson about humility. Our professor knew that his paper was poor and he was not too proud to let us test ourselves on his own work, and because in this case we knew who the author was, we had to think hard about the tone of how to discuss his flaws. The exercise also taught us that nothing and no-one should be beyond critique.

Science is not perfect. A theory that might hold for centuries can later be found to be wrong after all. We can therefore only state with a degree of certainty that something is true. Peer reviewers thus need to remain self-critical and humble when they analyse the work of others. This is possibly the greatest lesson that peer reviewers of science should be taught.

**Literature**

Altbach, P. (ed.) (1996): The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries. Princeton: Carnegie Foundation. [https://scholar.google.de/scholar?hl=de&as\\_sdt=0%2C5&q=academic+profession&btnG=](https://scholar.google.de/scholar?hl=de&as_sdt=0%2C5&q=academic+profession&btnG=) (18.01.2018).

Becher, T./Trowler, P. (2001): Academic Tribes and Territories. 2nd Ed. Maidenhead.

Bohannon, J. (2013): Who's Afraid of Peer Review? In: Science, 342, (6154), pp. 60-65. DOI: 10.1126/science.342.6154.60 (01.03.2018).

Bornmann, L. (2008): Scientific Peer Review: An Analysis of the Peer Review Process from the Perspective of Sociology of Science Theories. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge: 6 (2). 2, Article 3. <https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol6/iss2/3> (14.01.2018).

Campanario, J. M. (1998): Peer review for Journals as it Stands Today – part 1. In: Science Communication, 19 (3), <https://doi.org/10.1177/1075547098019003002>, pp. 181-211 (14.02.2018).

Chi-kin Lee, J./Feng, S. (2007): Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. In: Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15 (3), pp. 243-262. <https://doi.org/10.1080/136611260701201760> (16.01.2018).

Clark, B. (ed.) (1987): The Academic Profession: National, disciplinary, and institutional settings. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Collins, H./Evans, R. (2007): Rethinking Expertise. Chicago/London: University of Chicago Press.

Dill, D. (2011): The Degradation of the Academic Ethic: Teaching, Research and the Renewal of Professional Self-Regulation. In: Barnett, R. (ed.): Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. Maidenhead: SRHE & Open University Press, pp. 178.

Harris-Huermann, S. (2011): Evaluating Evaluators. An Evaluation of Education in Germany. Wiesbaden.

Hoecht, A. (2006): Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability. In: Higher Education, 51 (4), pp. 541-563. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2533-2> (16.01.2018).

Jefferson, T./Wager, E./Davidoff, F. (2002): Measuring the Quality of Editorial Peer Review. JAMA. 2002; 287 (21), pp. 2786-2790. doi: 10.1001/jama.287.21.2786 (16.01.2018).

Johnes, G./Rothschild, R. (1975): Assessing Assessment. The Evaluation of Teaching and Research in UK Universities, RES newsletter Evaluating Teaching in Higher Education: a collection of conference papers. London: UTMU.

Kloke, K. (2013): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden.

Lamont, M. (2009): How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment. Cambridge/Mass./London: Harvard University Press.

Marsh, H. W./Jayasinghe, U. W./Bond, N. W. (2008): Improving the peer-review process for grant applications: Reliability, validity, bias, and generalizability. In: American Psychologist, 63 (3), pp. 160-168. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.160> (21.01.2018).

Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster/New York/München/Berlin.

Smith, R. (1988): Problems with peer review and alternatives. In: British Medical Journal, 296. pp. 774-777. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2545379/> (16.01.2018).

Spicer, A./Roulet, T. (2014): Hate the peer-review process? Einstein did too. In: The Conversation, June 2. <http://theconversation.com/hate-the-peer-review-process-einstein-did-too-27405> (15.02.2018).

Wager, E./Jefferson, T. (2001): The Shortcomings of Peer Review. In: Learned Publishing 14, pp. 257-263.

■ Susan Harris-Huermann, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, post-doctoral research fellow, Chair of Higher Education Management and Management of Science, E-Mail: [harris-huermann@uni-speyer.de](mailto:harris-huermann@uni-speyer.de)

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

**Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel  
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand:  
Eine Fallstudie an der ETH Zürich**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 978-3-937026-74-9, Bielefeld 2012, 115 Seiten, 19.50 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Christine Meyer Richli



## Evaluation an Schweizerischen Universitäten – nur Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur?

Since the introduction of the New Public Management deliberations on reform in the area of higher education approximately 30 years ago and the signing of the Bologna Declaration approximately twenty years ago, evaluation activities at universities in Europe have increased significantly. The increased autonomy and the increased accountability associated with it as well as aspiring to increase the international competitive position of European universities by ensuring higher quality, have brought about the obligatory introduction of a quality assurance system. Systematic evaluation activities are an essential component of this system, imbedded in quality loops (quality assurance processes). The question is whether an evaluation culture – as the basis of a quality culture – was able to be established in addition to these activities and how far this culture has developed to date.

Seit Einführung der New Public Management Reformüberlegungen in den Hochschulbereich vor rund dreißig Jahren und Unterzeichnung der Bologna-Deklaration vor rund zwanzig Jahren hat sich die Evaluationsaktivität an Hochschulen in Europa stark erhöht. Die verstärkte Autonomie und mit ihr verbunden erhöhte Rechenschaftspflicht sowie das Streben nach Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen durch Gewährleistung hoher Qualität hat die verpflichtende Einführung eines Qualitätssicherungssystems mit sich gebracht. Wesentlicher Bestandteil dieses Systems sind systematische Evaluationsaktivitäten eingebettet in Qualitätskreise (Qualitätssicherungsprozesse). Stellt sich die Frage, ob sich über diese Aktivitäten hinaus eine Evaluationskultur – als Basis einer Qualitätskultur – etablieren konnte und wie weit diese heute entwickelt ist.

### 1. Evaluationskultur als Grundlage einer Qualitätskultur

Wer hohe Qualität erreichen und halten möchte, muss eine Qualitätskultur<sup>1</sup> etablieren. Die alleinige Implementierung von Qualitätssicherungsprozessen reicht nicht. Wie langjährige Erfahrung mit dem Qualitätsmanagement aus der Wirtschaft (Benes/Groh 2014; Gaberscik 2013; Seghezzi 2013; Zollondz 2011) und nun auch aus dem Hochschulbereich (Nickel 2014) zeigt, vermögen Qualitätssicherungsprozesse alleine nur ein Mindestmaß an Qualität zu gewährleisten. Dieses Erkenntnis geht mit der Forderung des Schweizerischen Hochschulrates einher, dass die Hochschulen in der Schweiz über den Aufbau von Qualitätssicherungsprozessen hinaus die Entwicklung einer Qualitätskultur fördern sollen (Qualitätsstandards für die institutionelle Akkreditierung<sup>2</sup>, Akkreditierungsrichtlinien Hochschulförderung- und Koordinationsgesetz HFKG, Stand am 1. Juli 2015). Ein Ziel, das gemäß Nickel (2014) vielfach beschworen, aber noch selten erreicht wird.

Grundlegend für eine hochstehende Qualitätskultur ist eine gut entwickelte Evaluationskultur. Denn Qualität, insbesondere im Hochschulbereich, ist in der Regel schwer mess- und schlecht einseitig festlegbar. Hochschulen sind von ihrem Organisationstyp her professionelle (Dienstleistungs-)Organisationen (Bos 1976; Mintzberg 2013; Piber 2014). Ihre „Produkte“ sind keine reinen Dienstleistungen, wie sie beispielsweise Versicherungen anbieten (Qualität zeigt sich primär im Arbeitsvorgang und in der Begegnungsqualität), aber auch keine materiellen Güter, wie sie beispielsweise von Autofabriken hergestellt werden (Qualität zeigt sich primär in den Produkteigenschaften). Es sind neue Erkenntnisse, Ideen, Theorien, Konzepte, Methoden als auch die Befähigung anderer durch Lehren, Beraten, Bilden. Entsprechend ist Qualität im Kontext des Hochschulbereichs jeweils vom Ziel-/Wertesystem abhängig und muss mit den Anspruchsgruppen zusammen definiert werden (vgl. Meyer Richli 2017). Evaluationen ermöglichen hier, systematisch Rückmeldung von relevanten Anspruchsgruppen zu erhalten. Durch Reflexion und den Dialog über die Ergebnisse entsteht ein besseres Verständnis der qualitätsrelevanten Aspekte und die Verantwortlichen können Prozesse oder Eigenschaften des Evaluationsgegenstandes optimaler gestalten. Damit trägt Evaluation zur Förderung eines Qualitätsbewusstseins und qualitätsrelevanten Handelns, zweier zentraler Bestandteile einer Qualitätskultur, bei.

<sup>1</sup> 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; Sattler/Sonntag 2016; vgl. Meyer Richli 2015; 2016; 2017) (siehe Abb. 1).

<sup>2</sup> Die institutionelle Akkreditierung von Schweizerischen Hochschulen ist seit 2015 Pflicht (HFKG).

## 2. Evaluationskulturen im Überblick

Um einen Überblick über die Evaluationskultur an Schweizerischen Hochschulen zu geben, müssen zunächst die Begriffe Evaluation und Evaluationskultur konkretisiert werden. „Evaluation ist eine systematische und nachvollziehbare Analyse und Bewertung von Konzeption, Umsetzung und/oder Auswirkungen eines Evaluationsgegenstandes“ (SEVAL 2016, S. 2; siehe auch DeGEval 2016). Evaluationskultur ist als Gesamtheit an geteilten Vorstellungen zum Stellenwert von Evaluationen sowie an Traditionen und Gewohnheiten in Bezug auf die Durchführung und Nutzung von Evaluationen definiert (Meyer/Rech 2013; Owen 2003). Wie die Qualitätskultur und jeder weitere Aspekt einer Organisationskultur, besteht auch die Evaluationskultur aus sichtbaren Artefakten, propagierten Werten und elementaren Annahmen (Schein 2010) (siehe Abb. 1). Es lassen sich drei idealtypische Entwicklungsstadien einer Evaluationskultur unterscheiden: Die voll, teilweise und kaum entwickelte Kultur. Differenzieren lassen sich die Evaluationskulturen anhand von drei konstitutiven Dimensionen: (a) dem Grad der Institutionalisierung von Evaluation in einer Organisation oder Einheit, (b) der Evaluationspraxis und (c) der Einstellungen der Mitarbeitenden hinsichtlich Evaluation (Dolder/Rohrbach/Varone 2017) (siehe Tab. 1).

**Tabelle 1: Evaluationskultur auf organisationaler Ebene (i.A. Dolder/Rohrbach/Varone 2017)**

Evaluationskultur			
	Voll entwickelt	Teilweise entwickelt	Kaum entwickelt
Institutionalisierung	Evaluationsstelle vorhanden, Evaluationsdokumente und/oder formalisierte Evaluationsprozesse vorhanden	keine Evaluationsstelle vorhanden, aber einzelne Evaluationsdokumente oder formalisierte Evaluationsprozesse vorhanden	keine Evaluationsstelle vorhanden, keine Evaluationsdokumente und keine formalisierten Evaluationsprozesse vorhanden
Praxis	regelmässige Evaluationsaktivität	unregelmässige Evaluationsaktivität	keine Evaluationsaktivität oder nur in Ausnahmefälle
Einstellung	positive Einstellung der Mitarbeitenden zur Evaluation	neutrale Einstellung der Mitarbeitenden zur Evaluation	negative Einstellung der Mitarbeitenden zur Evaluation

Im Folgenden wird ein Überblick über die Evaluationskultur an Schweizerischen Universitäten gegeben. Um in die Tiefe gehen zu können, wird der Fokus auf die Evaluation von Lehrveranstaltungen gelegt. Die Evaluation weiterer universitärer Leistungen wird ansatzweise behandelt. Der Überblick basiert auf den Ergebnissen eines Workshops der Arbeitsgruppe Hochschulentwicklung und Evaluation der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) zum Thema „Qualitätsmanagement Lehrveranstaltungen – genügen unsere Prozesse und Instrumente zur Akkreditierung? Oder auch: Welche Standards setzen wir uns selbst?“, welche am 26. Januar 2016 an der Universität Fribourg stattgefunden hat, und auf einer aktuellen Internetrecherche. Da die Dimension Einstellung der Evaluationskultur durch die angewandte Methode nicht erfasst werden kann, konzentriert sich die Analyse auf die anderen beiden Dimensionen Institutionalisierung und Praxis.

Der Überblick (siehe Tab. 2) zeigt, dass alle universitären Hochschulen in der Schweiz – die zehn kantonalen Universitäten als auch die beiden eidgenössisch technischen Hochschulen – über eine Institutionalisierung und Praxis der Evaluation von Lehrveranstaltungen verfügen. Institutionalisierung und Praxis sind jedoch sehr heterogen gestaltet.

### 2.1 Institutionalisierung

Alle Universitäten verfügen über eine zentrale „Evaluationsstelle“, welche bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen Unterstützung leistet. Teilweise ist dies jedoch eine Stelle mit eigenständiger Bezeichnung, teilweise ein Aufgabenbereich der Lehrentwicklungseinheit, teilweise ein Aufgabenbereich der Qualitätssicherungseinheit. Entsprechend ist die „Stelle“ in den Universitäten unterschiedlich angegliedert. Als Teil der Lehrentwicklungseinheit gehört der Aufgabenbereich in der Regel zu einem Vizerektorat des Lehrbereichs. Als Teil der Qualitätssicherungseinheit ist der Aufgabenbereich oft im Generalsekretariat oder einem Vize-/Prorektorat außerhalb des Lehrbereichs angesiedelt. Als Evaluationsstelle mit eigenständiger Bezeichnung sind unterschiedliche Anbindungen beobachtbar. Teilweise ist der mit der Evaluation von Lehrveranstaltungen betraute Bereich nur für die Lehrveranstaltungsevaluation zuständig, teilweise für die Evaluation aller Lehrleistungen, insbesondere

auch Studiengänge, oder für alle im Rahmen der Qualitätssicherung stattfindenden Evaluationen. Auch das Rollenverständnis ist unterschiedlich und reicht von der Durchführung der Lehrveranstaltungsevaluation über die Vorgabe von Leitlinien für die Qualitätssicherung von Lehrveranstaltungen bis zur Beratung bei Evaluationen und/oder bei der Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen.

Die Prozesse und Dokumente der Lehrveranstaltungsevaluation unterscheiden sich ebenfalls. Die meisten Universitäten haben einen Prozess der Durchführung und Nutzung von Lehrveranstaltungsevaluationen für

die gesamte Universität definiert. Einige Universitäten haben dagegen explizit Rahmendokumente entwickelt, innerhalb deren Leitplanken die Einheiten (in der Regel die Fakultäten) selbst auf die lokalen Bedingungen passende Prozesse festgelegt haben. – Ob an Universitäten mit einem gesamtuniversitär festgelegten Prozess in der Praxis auch Abweichungen oder unterschiedliche Präzisierungen pro Einheit zugelassen sind, kann nicht ausgeschlossen werden. Dies wurde in den Dokumenten jedoch nicht erwähnt.

Die Dokumente, in welchen der Prozess der Durchführung und Nutzung von Lehrveranstaltungsevaluationen beschrieben sind, weisen desgleichen Unterschiede auf. Die meisten sind im Stil einer Beschreibung des Prozesses inklusive der wichtigsten Zuständigkeiten formuliert. Bei einigen wenigen handelt es sich um juristische Texte. Die Mehrheit der Universitäten besitzt ein Doku-

ment, welches explizit die Durchführung und Nutzung von Lehrveranstaltungsevaluationen festlegt. Einige Universitäten widmen dem Thema dagegen ausschließlich einen Abschnitt innerhalb der Beschreibung des Qualitätssicherungssystems (gesamtuniversitär oder in Bezug auf Lehre). Die Bezeichnung der gefundenen Dokumente ist sehr unterschiedlich und reicht von Konzept über Leitlinien bis zu Weisung. – Es ist nicht auszuschließen, dass gegebenenfalls weitere Dokumente existieren, welche jedoch nicht im Internet abrufbar sind.

### 2.2 Praxis

Alle Universitäten weisen regelmäßige Evaluationsaktivitäten im Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation auf. Die Praxis unterscheidet sich insbesondere darin, ob die Lehrveranstaltungsevaluation zentral für die gesamte Universität oder dezentral durchgeführt wird. Die meisten Universitäten besitzen eine zentrale Administrationsstelle. Der Evaluationsrhythmus beträgt meist mindestens alle zwei bis drei Jahre, wobei oft Evaluationen auf Wunsch der Dozierenden jederzeit möglich sind. Teilweise wird jedes Semester evaluiert. Die Mehrzahl der Universitäten beschreibt die Einbettung der Lehrveranstaltungsevaluation in Qualitätskreise (Qualitätssicherungsprozess); oft jedoch nur rudimentär als Aufforderung, die Ergebnisse mit den Studierenden zu besprechen und einem Hinweis, dass bei kritischen Ergebnissen eine bestimmte funktionstragende Person das Gespräch mit der Lehrperson sucht (zum Beispiel: Studien-/Dekan/in). An einer Universität wurde die Weitergabe der studentischen Veranstaltungsbeurteilung an andere Personen als die Lehrperson sogar explizit ausgeschlossen; wobei den Dozierenden die Besprechung der Ergebnisse mit den Studierenden empfohlen wurde. Als Instrument setzen alle Universitäten studentische Veranstaltungsbeurteilungen mittels Fragebogen-

evaluation ein. Die Instrumente unterscheiden sich jedoch in ihrer Operationalisierung der Lehrveranstaltungsqualität und ihrer Länge. Auch hier gibt es zentral vorgegebene Fragebögen für die gesamte Universität versus auf die Einheiten zugeschnittene Bögen. Teilweise wird ein Standardbogen vorgegeben und den Dozierenden und/oder Einheiten die Möglichkeit geboten, eigene Fragen zu ergänzen. In allen Fällen liegen in der Regel verschiedene, auf die unterschiedlichen Lehrveranstaltungsarten angepasste Fragebogenversionen vor. Die Fragebögen sind meist ein bis zwei Seiten lang; wobei an zwei Universitäten pro Lehrveranstaltung verpflichtend sogar nur eine Frage zur Gesamtzufriedenheit mit Kommentarmöglichkeit gestellt wird. Ein Teil der Universitäten evaluiert papierbasiert, ein anderer Teil online. Bei Onlineevaluation zeichnet sich ein Trend in Richtung Onlineevaluation im Unterricht ab. Viele Universitäten unterstützen die Dozierenden zudem darin, zusätzlich weitere Evaluationsinstrumente einzusetzen und stellen alternative Instrumente zur Verfügung (zum Beispiel: Zwischenevaluationsbögen, die Möglichkeit der Ergänzung eigener Fragen im regulären Fragebogen, Anleitung zur Durchführung von Teaching Analysis Polls, Hospitationsangebote). Einige Universitäten trennen explizit zwischen einer institutionellen Lehrveranstaltungsevaluation, welche von der Universität nach einem klaren Ablauf durchgeführt wird und einer zusätzlichen individuellen Lehrveranstaltungsevaluation in der Verantwortung der Dozierenden.

### 2.3 Entwicklungsstand

Ausgehend vom Institutionalisierungsgrad und von der Evaluationspraxis kann gesagt werden, dass die Schweizerischen Universitäten im Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation eine voll entwickelte Evaluationskultur aufweisen. Zur abschließenden Beurteilung müsste je-

**Tabelle 2: Überblick über die Evaluationskultur an Schweizerischen Universitäten – Fokus Lehrveranstaltungsevaluation gemäß den Ergebnissen eines Workshops und einer Internetrecherche**

Evaluationskultur an Schweizerischen Universitäten nach Institutionalisierungsgrad und Evaluationspraxis												
	BS	BE	FR	GE	LA	LU	NE	SG	USI	ZH	EPFL	ETHZ
<b>Institutionalisierung (A)</b>												
<b>Evaluationsstelle</b>												
Angliederung	RE	VRq	GS	VRI	VRI	GS	GS	PRa	GS	PRa	GS	RE
Legende: GS = Generalsekretariat   PR = Prorektorat   RE = Rektorat   VR = Vizerektorat   a = anderes   l = Lehre (& Studium)   q = Qualität												
Einheit	E	E	QS	LE	E	QS	QS	QS	QS	LE	QS	LE
Legende: E = Stelle mit eigener Bezeichnung   LE = Aufgabe der Lehrentwicklungseinheit   QS = Aufgabe der Qualitätssicherungseinheit												
<b>Evaluationsdokumente</b>												
Spezifität	LV	LV	LE	LV	LV	QS	LV	LE	QS	LV	LV	LV
Legende: LV = Dokument zur Evaluation Lehrveranstaltungen   LE = Dokument Qualitätssicherung Lehre   QS = Dokument Qualitätssicherung												
<b>Evaluationsprozesse</b>												
De-/Zentralisierung	DZ	DZ	Z	DZ	Z	DZ	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Legende: DZ = Prozess definiert pro Einheit innerhalb gesamtuniversitärer Vorgaben   Z = Prozess definiert für die gesamte Universität												
<b>Praxis (B)</b>												
<b>Evaluationsaktivitäten</b>												
Administration	DZ	Z	Z	Z	Z	DZ	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Legende: DZ = dezentrale Administration der Lehrveranstaltungsevaluation   Z = zentrale Administration der Lehrveranstaltungsevaluation												
Rhythmus	m3.Mal	m4J	a2J	m2-3J	m2J	m1J	a1-2J	a3S	immer	a3S	immer	a3S
Legende: a = alle (fixer Rhythmus)   m = mindestens (Mindestrhythmus)   J = Jahre   S = Semester   3.Mal = jeder dritten Durchführung der Veran..												
Qualitätssicherung	ja	ja	ja	ja	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Legende: Einbindung der Evaluation in Qualitätssicherung beschrieben (mind. Zweitperson sieht Ergebnisse, führt ggf. ein Gespräch mit Dozent/in)												
<b>Legende Universitäten:</b>	<b>BS</b> = Universität Basel				<b>LA</b> = Universität Lausanne			<b>USI</b> = Università della Svizzera italiana				
	<b>BE</b> = Universität Bern				<b>LU</b> = Universität Luzern			<b>ZH</b> = Universität Zürich				
	<b>FR</b> = Universität Freiburg/Fribourg				<b>NE</b> = Universität Neuenburg/Neuchâtel			<b>EPFL</b> = École polytech. fédérale de Lausanne				
	<b>GE</b> = Universität Genf/Genève				<b>SG</b> = Universität St. Gallen			<b>ETHZ</b> = Eidg. Technische Hochschule Zürich				

doch zusätzlich systematisch die Einstellung der verschiedenen Anspruchsgruppen Evaluation gegenüber erfasst werden.

Zudem hat die Internetrecherche gezeigt, dass die Evaluationskultur in Bezug auf andere universitäre Leistungen, wie beispielsweise Studiengänge, Prüfungen, Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten, administrative und akademische Dienstleistungen, Hochschulmanagement (Organisation) sowie Forschung heterogen entwickelt ist und teilweise noch Entwicklungspotential aufweist (siehe auch Meier/Thom 2018). Erkennbar ist dies unter anderem daran, (a) dass mitunter in einigen dieser Bereiche keine oder keine systematischen Evaluationsaktivitäten beschrieben werden, (b) dass spezifische Evaluationsdokumente fehlen (oder zumindest nicht im Internet abrufbar sind) oder (c) dass sich die Beschreibung der Evaluationsprozesse auf einen Hinweis, dass entsprechende Evaluationen durchgeführt werden, beschränkt.

### 3. Fazit

An Schweizerischen Universitäten hat sich über die Evaluationsaktivität hinaus eine Evaluationskultur gebildet. Dafür sprechen Institutionalierungsgrad und Systematik der Evaluationspraxis. Der Entwicklungsstand der Evaluationskultur ist jedoch unterschiedlich weit voran geschritten. Die Kultur der Lehrveranstaltungsevaluation scheint an allen Universitäten weit entwickelt zu sein. Die Kultur anderer Evaluationen reicht von sehr gut bis aber auch teilweise und kaum entwickelt (siehe auch Meier/Thom 2018).

Die vorliegende Analyse beschränkte sich auf sichtbare Artefakte, welche die oberste Kulturebene bilden (siehe Abb. 1 grau schattiert). Das gewichtigste Element einer Kultur sind jedoch ihre elementaren Annahmen (Einstellungen) auf der untersten Kulturebene, da sie die stärkste handlungsleitende Wirkung ausüben. Um das Bild zu schärfen, bedarf es in einem nächsten Schritt einer systematischen Erfassung der Einstellungen der verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb der Hochschulen gegenüber Evaluation. Um das Bild zu weiten, wäre zudem eine Ausdehnung der Analyse auf die anderen beiden Schweizerischen Hochschultypen, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen, sowie zum Vergleich auf Hochschulen anderer Länder interessant.

#### 3.1 Qualitätskultur weit mehr als Qualitätssicherung

Das Konzept Qualitätskultur geht weit über die klassischen Ansätze der Qualitätssicherung hinaus (Sonntag 2015). Zur Förderung reicht die reine Implementierung von Qualitätssicherungsprozessen nicht aus. Es braucht insbesondere die Förderung einer Evaluationskultur durch Etablierung fachkundiger Stellen, systematischer Evaluationsaktivität und einer positiven Einstellung gegenüber Evaluation. Die Universität Basel geht hier seit 2013 neue Wege, indem sie neben der regulären Qualitätssicherung allen universitären Einheiten Prozess-, Fachberatung und Unterstützung durch die Fachstelle

Abb. 1: Integratives Modell Organisationskultur (i.A. Schein 2010), Evaluationskultur (i.A. Dolder/Rohrbach/Varone 2017) und Qualitätskultur (i.A. EUA 2005; 2006; 2010; Meyer Richli 2015; 2016; 2017)



für Evaluation bei ex-ante und ex-post Evaluationen sowie diverse Qualifizierungsformate im Evaluationsbereich anbietet. Ziel ist, die Selbstevaluation im Sinn einer *Lernenden Organisation* (Senge 2011) zu fördern, die Evaluationskompetenz und Evaluationsaktivität an der Universität zu steigern und eine positive Einstellung gegenüber Evaluation und eine Verpflichtung gegenüber Qualität der Universitätsmitarbeitenden zu stärken. Durch Erhöhung der Selbstevaluationskompetenz wird ermöglicht, dass die Verantwortlichen der zahlreichen universitären Leistungen, welche nicht in die reguläre Qualitätssicherung eingebunden sind (in der Regel Leistungen im Kontext der Support- und Managementprozesse, zum Beispiel: Services und Projekte der Chancengleichheit und Nachhaltigkeit, universitäre Marketingaktivitäten, Beratungs- oder Sportangebote, etc.), kompetent relevante Rückmeldungen einholen, evidenzbasierte Entscheidungen für zukünftige oder aktuelle Leistungen treffen und gezielt qualitätsrelevant handeln können. Gleichzeitig können Verantwortliche von Leistungen, welche in die reguläre Qualitätssicherung einbezogen sind (in der Regel Leistungen im Kontext der Kernprozesse Lehre und Forschung sowie der Organisation), aufgeworfenen Fragen selbständig und professionell nachgehen. Da es beim Ansatz der Selbstevaluation<sup>3</sup> wichtig ist, dass die Ownership für die Evaluation bei den Einheiten liegt, verfolgt die Universität Basel eine *Empowerment*-Strategie. Entsprechend führt die Fachstelle für Evaluation in der Regel keine Evaluationen

<sup>3</sup> Kennzeichnendes Merkmal der Selbstevaluation ist, dass die Evaluation nicht durch externe Evaluationsexperten durchgeführt wird, sondern durch die Personen, welche für den Evaluationsgegenstand verantwortlich sind. Wesentlich ist, dass die Verantwortlichen Prozesseigener sind und einen zentralen Einfluss auf Evaluationsziele, Fragestellungen, Design, Umsetzung und Verwendung von Evaluationsergebnissen haben. Teilweise fungieren die Verantwortlichen in Personalunion als Auftraggeber, Entscheider und/oder Evaluationsteam (Berger/Granzer 2009; Hense 2006; König 2007).

selbst durch, sondern bietet eine bedürfnisorientierte Begleitung der anfragenden Einheiten während den verschiedenen Schritten des Evaluationsprozesses an.

### 3.2 Erhöhung Evaluationskompetenz und Kulturerfassung

Neben der generellen Erhöhung der Evaluationskompetenz innerhalb der Hochschule (Owen 2003) bedarf es zur Förderung einer Qualitätskultur weiterer Maßnahmen. Auf der Seite des *organisationspsychologisch-kulturellen Elements* wäre ein Schritt, dass an Hochschulen zukünftig kulturelle Aspekte erfasst (Evaluations-, Qualitätskultur<sup>4</sup>) und entsprechende strategische und operative Maßnahmen abgeleitet würden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass nur die Spitze des Eisbergs bearbeitet wird und sich der Eisberg selbst weit von den gewünschten Vorstellungen weg entwickelt. Hochschulen, welche aktiv an ihrer Kultur arbeiten möchten, müssen dafür jedoch genügend Ressourcen bereitstellen. Sobald kulturelle Aspekte erfasst sind, müssen auch Maßnahmen beschlossen, umgesetzt und transparent kommuniziert werden.

### 3.3 Bewusste Projekt- und Prozessgestaltung

Auf der Seite des *struktural-formalen Elements der Qualitätskultur* bedarf es des Weiteren einer bewussten Projekt- und Prozessgestaltung nach den Maximen Kommunikation, Partizipation und Vertrauen (EUA 2005; 2006; 2010; Nickel 2014; Sattler/Sonntag 2016). Als Beispiel dazu wurde an der Universität Basel das Projekt zur Etablierung eines gesamtuniversitären Managementsystems der Lehrveranstaltungsqualität nach den Prinzipien der systemischen Organisationsentwicklung gestaltet (siehe Meyer Richli 2017). Zudem wurde das gesamte System, von der strategischen Grundausrichtung über die Funktionsstrukturen bis zu den Prozessen und Instrumenten, bewusst auf die Förderung der Qualitätskultur unter gleichzeitiger Einhaltung der Qualitätsstandards HFKG ausgelegt (siehe Meyer Richli 2016).

Bleibt zum Schluss: Qualitätskultur – vielfach beschworen, aber noch selten erreicht? Und: Evaluation – nur Evaluationsaktivität oder bereits Evaluationskultur? Eine selbstbestimmte, professionelle Evaluationskultur und eine gelebte Qualitätskultur sind eng miteinander verbunden. Evaluations- und Qualitätskultur können gezielt und ganzheitlich in ihren sichtbaren und unsichtbaren Elementen gefördert werden. Voraussetzung ist jedoch stets ein bewusstes und systematisches Vorgehen basierend auf Kommunikation, Partizipation und Vertrauen.

#### Literaturverzeichnis

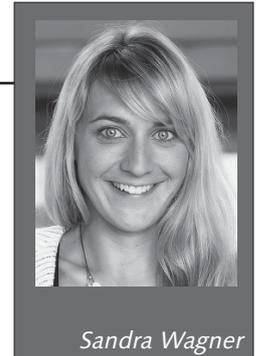
- Benes, M. E./Groh, P. E. (2014): Grundlagen des Qualitätsmanagements. 2. Auflage. München.
- Berger, R./Granzer, D. (2009): Praxisbuch Selbstevaluation: Anwendung, Umsetzung und Vorlagen. Weinheim: Beltz.
- Bos, A. (1976): Dreigliederung im Mesosozialen. In: Bos, A./Brüll, D./Henny, A. (Hg.): Gesellschaftsstrukturen in Bewegung. Achberg, S. 129-142.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2016): Standards für Evaluation. www.degeval.ch.
- Dolder, O./Rohrbach, W./Varone, F. (2017): Evaluationskultur auf kantonaler Ebene: politikfeld- oder kantonspezifische Entwicklungspfade? In: Sager, F./Widmer, T./Balthasar, A. (Hg.): Evaluation im politischen System der Schweiz: Entwicklung, Bedeutung und Wechselwirkungen. Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro, S. 119-15.
- 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. (2013): Auswirkungen eines Quality Audits auf das universitäre Qualitätsmanagement – ein Erfahrungsbericht. In: Qualität in der Wissenschaft, 7 (3+4), S. 67-74.
- Hense J. U. (2006): Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich. Frankfurt.
- König J. (2007): Einführung in die Selbstevaluation. 2. Auflage. Freiburg.
- Meier, J. D./Thom, N. (2018): Vom Novum zum Normalfall – Qualitätsmanagement an Universitäten. In: Forschung & Lehre, 2, S. 122-124.
- Meyer, W./Rech J. (2013): Determinanten der Evaluationskultur – am Beispiel der Entwicklungszusammenarbeit. In: Hense, J./Rädiker, S./Böttcher, W./Widmer, T. (Hg.): Forschung über Evaluation Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster, S. 189-210.
- Meyer Richli, C. (2015): Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (1), S. 16-22.
- Meyer Richli, C. (2016): Lehrveranstaltungsevaluation in einer Qualitätskultur. In: AQ Austria (Hg.): Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung? Jahrestagung 2015. Wien: Facultas.
- Meyer Richli, C. (2017): Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur. In: Mai, A. (Hg.): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar am 9.-10. März 2015.
- Mintzberg, H. (2013): Mintzberg über Management – Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden.
- Nickel, S. (2014): Typologie und Erfolgsfaktoren von QM-Systemen in Hochschulen – Ein Überblick. In: Nickel, S. (Hg.): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen – Erfahrungen aus der Hochschulpraxis. CHE Arbeitspapier Nr. 163, S. 3-26.
- Owen, J. M. (2003): Evaluation culture: a definition and analysis of its development in organizations. Evaluation Journal of Australasia, 3 (1), pp. 43-47.
- Piber, H. (2014): Organisationsmodelle. In: Glasl, F./Kalcher, T./Piber, H. (Hg.): Professionelle Prozessberatung. 3. Auflage. Bern: Haupt, S. 33-49.
- Sattler, C./Sonntag, K. (2016): Qualitätskultur. In: Wirtz, M.A. (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Sattler, C./Sonntag, K. H./Götzen, K. (2016): The Quality Culture Inventory (QCI): An instrument assessing quality-related aspects of Work. In: Schlick, C. M./Duchwitz, S./Flemisch, F./Frenz, M./Kurz, S./Mertens, A./Mütze-Niewöhner, S. (eds.): Advances in ergonomic Design of Systems, Products and Processes. Berlin/Heidelberg, pp. 43-56.
- Schein, E. H. (2010): Organisationskultur. 3. Auflage. Bergisch Gladbach.
- Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL) (2016): Evaluationsstandards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft. www.seval.ch.
- Seghezzi, H. D./Fahmi, F./Herrmann, F. (2013): Integriertes Qualitätsmanagement. 4. Auflage. München.
- Senge, P. M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11. Auflage. Stuttgart.
- Sonntag, K. (2015): Qualitätskultur ist weit mehr als Qualitätssicherung – Das Analyseinventar „heiQUALITY Cultures“. Präsentation an der 15. Jahrestagung des Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen zum Thema „QM-Systeme in Entwicklung – Change (or) Management?“ am 2. und 3. März 2015 in Berlin.
- Zollondz, H.-D. (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement. 3. Auflage. München/Wien.

<sup>4</sup> Ein Instrument, welches zur Erfassung der Qualitätskultur verwendet werden kann, ist das an der Universität Heidelberg entwickelte Qualitätskulturinventar – Quality Culture Inventory (QCI) (Sattler/Sonntag/Götze 2016). Gut geeignet sind auch verschiedene Formen der Gruppendiskussion, wie Fokusgruppeninterviews oder zum Auftakt selbstläufige Gruppendiskussionen.

■ Dr. Christine Meyer Richli, Vorstandmitglied SEVAL und Co-Leiterin SEVAL-Arbeitsgruppe Hochschulentwicklung und Evaluation, Rektorat, Hochschulentwicklung – Leiterin Fachstelle für Evaluation, Universität Basel, E-Mail: christine.meyer@unibas.ch

Sandra Wagner



Sandra Wagner

## Erfolgsfaktoren zur Förderung von Evaluations- und Qualitätskultur am Beispiel der zentral durchgeführten Lehrveranstaltungsbeurteilung an der Universität Zürich

The following article should give an impression of how to develop a culture of evaluation within a broad structured university.

Which key factors are important and how can they be put into practice? Those two core questions will be answered by pointing out the process of course evaluation as one part of the quality system at University of Zurich.

### 1. Die zentrale Lehrveranstaltungsbeurteilung (LVB) der Universität Zürich als Teil eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems Studium und Lehre

Die Universität Zürich hat die anstehende, vom Schweizer Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz neu vorgesehene institutionelle Akkreditierung zum Anlass genommen, bestehende Qualitätssicherungsinstrumente im Bereich Studium und Lehre in ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem zu integrieren. Zuvor wurden die Daten der Absolventenstudie des Bundesamtes für Statistik mit UZH-Modul (seit 2008), der studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung LVB (seit 2010) sowie der Monitoringberichte mit studienprogrammbezogenen Kennzahlen aus den Systemdaten (seit 2016) lediglich unidirektional an die Programmverantwortlichen sowie an die Studiendekaninnen und Studiendekane geliefert. Da jedoch weder definierte Prozesse für den Umgang mit diesen Daten noch geschlossene Qualitätskreisläufe existierten, entstanden Zweifel an der Wirksamkeit dieser Qualitätssicherungsinstrumente. Prioritär galt es daher, die Evaluationskultur weiterzuentwickeln und ein Verfahren zur Nutzung der bereitgestellten Daten zur Qualitätsentwicklung in den Studienprogrammen im Sinne der Herstellung geschlossener Regelkreise zu definieren. Hierzu werden nun jährliche *Qualitätsgespräche* etabliert, in denen auf Studienprogrammebene auf der Grundlage der zentral zugelieferten Daten sowie anhand von wenigen Leitfragen (jährlich neu eingebracht von Programmdirektion, Studiendekanat und Studierenden) Programmverantwortliche mit Dozierenden und Studierenden über den Stand und die Perspektiven des jeweiligen Studienprogramms diskutieren. Ziel dieser Gespräche ist die Festlegung von Handlungsbedarf sowie die Ableitung konkreter Maßnahmen. Die Gespräche werden in Protokollen festgehalten, welche wiederum in zusammengefasster Form alle vier Jahre in *Lehrberichte* einfließen. Diese Lehrberichte lie-

fern die Grundlage für die Strategiedialoge zwischen Universitätsleitung und Fakultäten sowie Fakultätsleitungen und Programmverantwortlichen.

Als wesentliche Erfolgsfaktoren zur Etablierung eines solchen zentralen Qualitätsmanagementsystems Studium und Lehre an einer stark dezentral organisierten Universität erwiesen sich Transparenz über das Vorgehen zur Schaffung von Vertrauen, durchgängiges Involvierender aller Beteiligten, sowie die Ermöglichung spezifischer fakultärer Lösungen und regelmäßiger Austauschformate (one size does not fit all). Partizipation, Transparenz und Kommunikation mit allen Akteuren im Qualitätsmanagementprozess werden dabei als wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer institutionellen Qualitätskultur gesehen. Im Folgenden sollen diese drei Schlüsselfaktoren am Beispiel der zentral durchgeführten LVB an der Universität Zürich näher dargestellt werden.

#### 1.1 Eckdaten zur LVB

Wichtigstes Ziel der LVB ist die Förderung des Dialogs über die Lehre auf allen universitären Ebenen, womit sie einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehre leistet. Im Zentrum der LVB stehen Online-Umfragen, in denen Studierende bezüglich Ihrer Zufriedenheit mit den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen befragt werden. Studierende erhalten auf diese Weise die Option, sich zu den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen zu äußern und auf für sie relevante Aspekte hinzuweisen. Für die LVB werden zwei unterschiedlich umfangreiche Online-Fragebögen eingesetzt, die zurzeit für alle Veranstaltungstypen verwendet werden können. Auf Dozierendenseite ergibt sich die Möglichkeit, eventuelle Probleme und Bedürfnisse der Studierenden zu erkennen und gegebenenfalls Maßnahmen zu einer verbesserten Lehrqualität zu ergreifen. Im Rahmen der LVB werden alle Veranstaltungen der Bachelor- und Masterstufe evaluiert. Die Lehrveranstaltungsbeurteilungen finden an den einzelnen Fakultäten abwechselnd in einem dreisemestrigen festgelegten Rhythmus statt.

Neben der Sicherung der Lehrqualität unterliegt die LVB dem Auftrag der Berichterstattung an mehrere Gremien (Universitätsleitung, Dekanate, Studienprogrammverantwortliche, Fachvereine, Evaluationsstelle).

Das Qualitätsinstrument LVB wird gemäß den fakultätsspezifischen Gegebenheiten, administrativen Vorgaben und technischen Weiterentwicklungen regelmäßig optimiert.

**1.2 Ablauf der LVB**

**1.2.1 Vorbereitung der Umfragen**

*Vorinformationen:* Gleich zu Semesterbeginn werden alle Dozierenden der jeweiligen Fakultäten vollumfänglich über die bevorstehende LVB, deren Ablauf sowie die Aufgaben der einzelnen Akteure informiert. Die Studiendekane und -dekaninnen der Fakultäten werden in Planungsgesprächen in die Vorbereitung miteinbezogen, sodass eine rechtzeitige Berücksichtigung von Wünschen und Anpassungen der einzelnen Fakultäten stattfinden kann.

*Individuelle Anpassungsmöglichkeiten für Dozierende:* Um den Dozierenden die Möglichkeit zur individuellen Gestaltung Ihrer LVB zu geben, können sie folgende Aspekte anpassen: Befragungszeitfenster, Auswahl des gewünschten Fragebogenformulars, Hinzufügen individueller Zusatzfragen, Eignung der Veranstaltung bzw. Ausschluss von der LVB, Korrektur des Veranstaltungstitels, Hinzufügen fehlender Dozierender. Bei Veranstaltungen mit mehreren Dozierenden wird häufig eine Kontaktperson ermittelt, die dann gesamthaft Anpassungen vornimmt. Finden keine Anpassungen statt, so läuft der Befragungsprozess standardisiert ab.

**1.2.2 Befragung**

*Versand der Zugangslinks:* Zu Befragungsbeginn erhalten Studierende und Dozierende den Zugangslink zur Evaluation. Der parallele Versand an Dozierende mit der

Bitte den Studierenden während der Veranstaltung fünf Minuten für das Ausfüllen der Befragung bereitzustellen, dient auch der Weitergabe an Gasthörer oder Externe. Die Studierenden können via Laptop oder Smartphone an den Online-Umfragen teilnehmen.

**1.2.3 Ergebnisse**

*Einsicht in einzelne Evaluationsberichte für Dozierende:* Sobald die ersten Studierenden die Umfrage ausgefüllt haben, können die Dozierenden den Rücklauf mitverfolgen und ihre/n Einzelergebnisbericht/e herunterladen und begutachten. Nach Ende der Befragung sind die Dozierenden angehalten, die Ergebnisse mit ihren Studierenden zu besprechen und ggf. Unklarheiten zu klären.

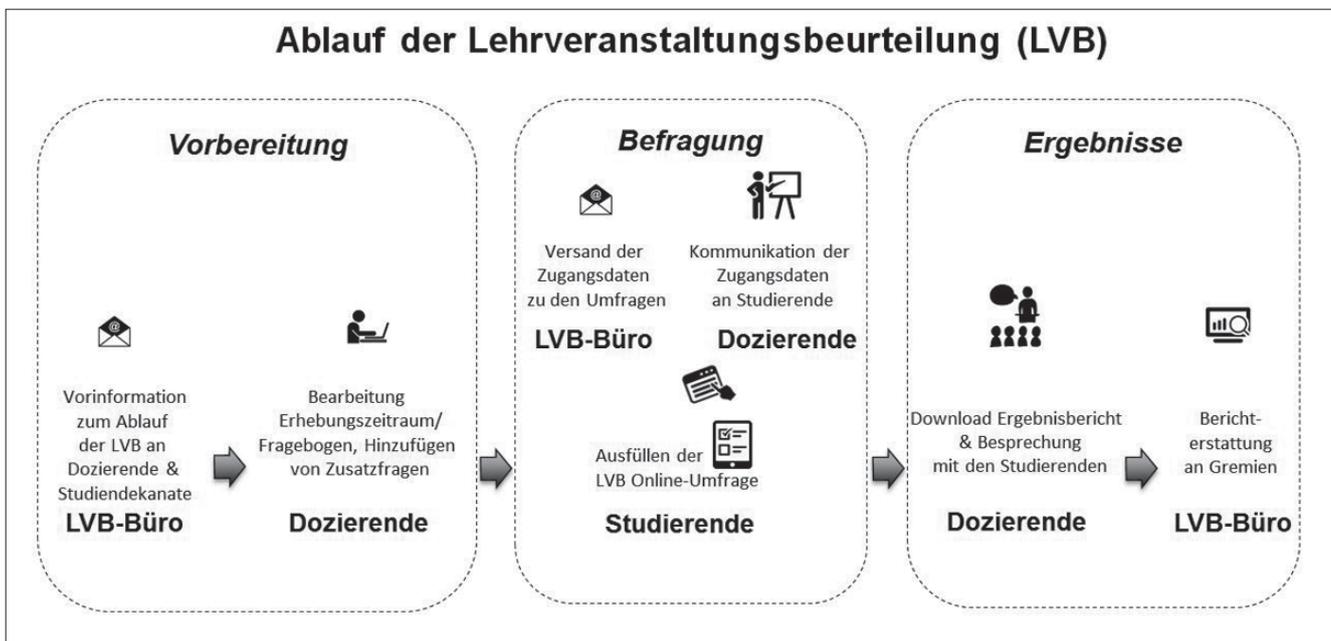
*Weiterleitung einzelner Evaluationsberichte an Studienprogrammverantwortliche:* Die einzelnen Evaluationsberichte der Dozierenden werden den Studienprogrammverantwortlichen zugänglich gemacht. Diese können auffällige Resultate mit ihren Dozierenden besprechen und ggf. Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Lehre in ihrem Studienprogramm treffen. Sie orientieren den/die Studiendekan/in über die Ergebnisse der LVB sowie die geplanten Maßnahmen.

*Die Weiterleitung aggregierter Evaluationsberichte* (z.B. Mittelwerte, kumulierte Häufigkeiten von Antwortoptionen) erfolgt auf Disziplinebene, kann aber auch auf Fakultäts-, Instituts- oder Studienjahrebene erstellt werden und in geeigneter Form nebst den Dozierenden und Studienprogrammverantwortlichen auch den Studiendekan/innen mitgeteilt werden, die die Resultate dem für ihre Fakultät zuständigen Mitglied der Universitätsleitung mitteilen.

Ferner werden die aggregierten Ergebnisse auch den Fachvereinen und der Evaluationsstelle übermittelt.

*Wegleitungen zum Umgang mit den Resultaten* sowie Hinweise auf das Angebot der Hochschuldidaktik wer-

Abbildung 1: Ablaufschema der LVB an der Universität Zürich



den den Dozierenden und Studienprogrammverantwortlichen mitgeliefert.

**1.3 Partizipation, Transparenz & Kommunikation im LVB-Prozess**

Im Folgenden sollen die im LVB-Prozess gelebten Prämissen *Partizipation*, *Kommunikation* und *Transparenz* nochmals kurz zusammengefasst werden.

1.3.1 Partizipation dank verankerter Feedbackprozesse

Um die involvierten Akteure im LVB-Prozess stärker mit einzubeziehen und den Nutzen der LVB zu steigern, wurden systematisierte Feedbackschlaufen im LVB-Prozess verankert.

Die Partizipation erfolgt durch Einbezug folgender Akteure:

- *Studierende* erhalten die Option, sich über ihre besuchten Veranstaltungen zu äußern, auf für sie relevante Aspekte hinzuweisen sowie Feedback zum LVB-Prozess zu geben.
- *Dozierende* erhalten die Möglichkeit zur Mitgestaltung ihrer LVB und sind aufgefordert, den LVB-Prozess im Rahmen einer kurzen Feedbackbefragung zu reflektieren und mitzugestalten.
- *Studienprogrammverantwortliche* erhalten eine ausführliche Berichterstattung für die strategische Nutzung der Ergebnisse. Im Rahmen von größeren Änderungen im LVB-Prozess finden auch hier Feedbackbefragungen statt, so z.B. bei der Fragebogenüberarbeitung.
- *Studiendekan/innen* werden vor und nach der LVB über den Prozess informiert und bzgl. ihrer Wünsche und ihres Abstimmungsbedarfs befragt.
- *Universitätsleitungsmitglieder* erhalten Informationen über die Beurteilung der Qualität von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden, welche in strategische Überlegungen zur Entwicklung der Lehre einfließen können. Sie können jederzeit ihr Feedback eingeben.

Neben den oben genannten Akteuren finden zusätzlich mit dem Studierendenverband, der Evaluationsstelle sowie der Hochschuldidaktik der UZH regelmäßige Treffen statt, um die internen Prozesse aufeinander abzustimmen und zu optimieren.

1.3.2 Kommunikation dank strukturierter Prozesse und regelmäßiger Austauschtreffen

Die Kommunikation ist das Herzstück eines jeden Prozesses, in dem mehrere Akteure zusammen agieren. Fol-

gende Maßnahmen wurden zur Optimierung der Kommunikationsprozesse getroffen:

- dokumentierte und schnell nachvollziehbare Kommunikationsverläufe zu den Evaluationen dank internem Bereich,
- Überarbeitung des öffentlichen Homepagebereichs,
- Kürzung von E-Mail-Anschreiben,
- Visualisierung von Prozessen,
- regelmäßige Austauschtreffen mit involvierten Leitungspersonen,
- Nutzung verschiedenster Kommunikationskanäle (z.B. Lehrkommission, UZH-Journal etc.).

1.3.3 Transparenz dank technischer Optimierung

Besonders dienlich zur Transparenzschaffung und somit auch zur Vertrauensbildung ist der öffentliche Zugang zum konkreten Ablauf der LVB auf der UZH-Homepage. Hier können sich sowohl beteiligte Akteure als auch externe Personen über den Prozess von der Planung bis hin zur Berichterstattung informieren. Insbesondere für die involvierten Akteure wurde zusätzlich ein interner Bereich für die Koordination und Ausführung der Umfragen sowie der Kommunikation mit Dozierenden geschaffen, in welchem der jeweils aktuelle Prozessstatus ersichtlich ist, in denen sich die Dozierenden befinden. Um doppelt ausgefüllte Fragebögen zu vermeiden, wurde auch für die Studierenden ein interner Bereich entwickelt, welcher nebst den Zugangslinks zu den Umfragen eine Übersicht aller im Semester zu evaluierenden Veranstaltungen darstellt. Auch für die Studienprogrammverantwortlichen sowie Studiendekane und -dekaninnen steht der interne Bereich zur Einsicht und zum Download der LVB-Evaluationsberichte zur Verfügung.

■ **Dr. Sandra Wagner**, Qualitätsentwicklung Studium und Lehre, Projektleitung EUA Annual Conference 2018, Bereichsleitung Master Schulentwicklung, Universität Zürich, E-Mail: [sandra.wagner@sae.uzh.ch](mailto:sandra.wagner@sae.uzh.ch)

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Neuerscheinung als E-Book im UVW:

Martin Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016.

Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen.

ISBN 978-3-946017-05-9, Bielefeld 2017, 219 Seiten, E-Book, nur 29.80 Euro.

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

*Michael Fraiss*

## Der Aufbau eines Bottom-up Evaluationssystems an der PH Zürich



*Michael Fraiss*

This contribution shows, how an bottom-up evaluation system can be build up in a university of applied sciences for teacher education in switzerland. With a description of the frame conditions and the collaboration of the stakeholder, the terms of an successful implemantation will be drafted. The evaluation sytem is participative orientated and compatibel to the legal policy of quality management for universities in switzerland.

### 1. Evaluationen an der PH Zürich als interaktiver und kooperativer Prozess

Das Zentrum für Evaluation wurde ab dem Jahr 2008 an der PH Zürich aufgebaut. Organisatorisch war es zunächst im Departement Forschung und Entwicklung situiert, mittlerweile ist es der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung angegliedert. Die aktuelle organisationale Verortung in dieser Abteilung hat zum einen den Grund, dass Evaluation immer Kriterien geleitet stattfinden muss und das Zentrum für Hochschuldidaktik und Entwicklung (als eigenes Zentrum innerhalb der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung) der Ort sein sollte, an dem sich Ergebnisse und Erkenntnisse aus hochschuldidaktischen Diskussionen kristallisieren und transparent gemacht werden. Insofern ist es sinnvoll, zwischen dem Zentrum für Evaluation und dem Zentrum für Hochschuldidaktik und Entwicklung eine organisationale Nähe herzustellen. Zum anderen ist das Zentrum für Evaluation konzeptuell so aufgestellt, dass es eine beratende und unterstützende Funktion ausübt, die von organisationalen Einheiten der PH Zürich in Anspruch genommen werden kann. Diese Unterstützungsleistungen werden jedoch ohne Vorgaben und unabhängig vom Rektorat ausgehandelt. Aus diesen Gründen ist ein organisationaler Abstand zum Rektorat und zur Abteilung Hochschulentwicklung vorteilhaft. Dies sichert ein gewisses Maß an Unabhängigkeit und fördert die Akzeptanz auf Seiten der hochschulinternen Auftraggebenden. Dem entsprechend hat das Zentrum für Evaluation an der PH Zürich auch keinen direkten Auftrag von der Hochschulleitung oder der Hochschulentwicklung. Das Zentrum für Evaluation wird jeweils von den verschiedenen Einheiten der PH Zürich direkt kontaktiert. Der Evaluationsprozess wird dabei von den beauftragenden Einheiten selbst gesteuert. Das Zentrum für Evaluation spricht lediglich Empfehlungen für eine wirkungsorientierte Prozesssteuerung aus und

unterstützt bei der Zielklärung, der Prozessgestaltung, Fragebogenerstellung, Datenerhebung, Datenauswertung sowie der Kommunikation der Evaluationsergebnisse. Da die PH Zürich neben der Ausbildung von Lehrpersonen auch ein bedeutender Anbieter für Weiterbildungen von Lehrpersonen ist, bezieht sich dieser Beitrag auf Lehrveranstaltungsevaluationen, Evaluationen von Weiterbildungen sowie sonstige Evaluationen innerhalb der PH Zürich, z.B. Befragungen im Zusammenhang mit Weiterentwicklungen von Studiengängen.

#### 1.1 Systematische Evaluation ohne Top-down-Steuerung?

Man könnte denken, dass eine Top-down-Steuerung von Evaluationen an Hochschulen notwendig sei, um eine systematische Datenerfassung und ein damit verbundenes Monitoring auf Ebene der gesamten Hochschule zu gewährleisten. Eine solche Vorgehensweise hat es in der Vergangenheit vielen Hochschulen ermöglicht innerhalb kurzer Zeit ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem in Verbindung mit flächendeckenden Evaluationsaktivitäten aufzubauen. Dies war vielerorts auch notwendig, um gesetzliche Vorgaben schnellstmöglich umzusetzen. Diesen Anforderungen von gesetzlicher Seite war die PH Zürich bislang nicht ausgesetzt. Mit Beginn des Aufbaus des Zentrums für Evaluation an der PH Zürich in 2008 wurden an der PH Zürich keine Lehrveranstaltungen evaluiert. Manchmal holten Dozierende von ihren Studierenden durch persönliche Gespräche Rückmeldungen ein. Weiterbildungen und Kurse wurden nur vereinzelt evaluiert. Nach knapp 10 Jahren lässt sich die Bilanz ziehen, dass systematische Evaluationsaktivitäten sich auch ohne Top-down-Steuerung aufbauen lassen. Dies hat zwar den Nachteil, dass dies länger dauert, hat aber auch verschiedene Vorteile: Evaluationen werden dann geplant und gesteuert, wenn für die beauftragende Einheit eine sinnhafte Funktion erkennbar wird. Die Steuerung der Evaluationen erfolgt zwischen den auftraggebenden Ein-

heiten und dem Zentrum für Evaluation kooperativ und interaktiv. Evaluationen können sich dementsprechend nur dann dauerhaft als Bestandteil des hochschulinternen Qualitätsmanagements etablieren, wenn die Erwartungen an die Funktionen von Evaluation erfüllt werden und gleichzeitig grundlegende Evaluationsstandards wie z.B. Nützlichkeit, ein sinnvolles Verhältnis von Aufwand und Nutzen, Schutz der Persönlichkeit und Vertraulichkeit, Genauigkeit etc. hinreichend erfüllt werden. Als nützlich für Abteilungen, Bereiche und andere auftraggebende der PH Zürich werden vor allem die Legitimationsfunktion und die Steuerungsfunktion wahrgenommen. Die Legitimationsfunktion wird inzwischen von vielen Organisationseinheiten als eine Möglichkeit betrachtet die Außensicht der jeweiligen Einheit im bildungspolitischen Gesamtkontext mitzugestalten und damit bildungspolitisch orientierte Diskussionen über die Qualität der Aus- und Weiterbildung an der PH Zürich auf eine empirisch fundierte Basis zu lenken. Zudem hat sich gezeigt, dass durch Evaluationen eine Fülle von steuerungsrelevanten Informationen für Bildungsangebote in Aus- und Weiterbildung mit wenig Aufwand generiert werden können. Zusammenfassend lässt sich daraus die Hypothese ableiten, dass ein umfassendes Evaluationssystem an Hochschulen auch ohne Top-down-Steuerung entstehen und existieren kann, wenn verschiedene Rahmenbedingungen erfüllt werden:

1. Es müssen Ressourcen vorhanden sein.
2. Es muss eine entsprechende Evaluationsstelle implementiert sein.
3. Die Zusammenarbeit zwischen den auftraggebenden Einheiten und der Evaluationsstelle muss kooperativ und interaktiv gestaltet werden.
4. Die organisationalen Einheiten müssen einen genügend großen Gestaltungsspielraum haben.
5. Ein Bedarf an Funktionen von Evaluationen muss erkannt werden.
6. Die gewünschten Funktionen müssen unter Berücksichtigung der Evaluationsstandards und einer prozessorientierten Steuerung effizient umgesetzt werden.

Dass dieser Weg der PH Zürich Erfolg versprechend ist, zeigt sich am kontinuierlichen Wachstum der konfigurierten Umfragen sowie der Erfassung und Auswertung der eingegangenen Rückmeldungen seit 2008. Im Jahr 2017 wurden an der PH Zürich insgesamt ca. 1.300 Umfragen durchgeführt. Dabei sind ca. 13.000 Rückmeldungen ausgewertet worden.

### 1.2 Qualitätsstrategie

Wir bezeichnen Evaluationen, die von den Organisationseinheiten der PH Zürich selbst gesteuert werden als „interne Evaluationen“ da in der Regel mehrere Akteure der PH Zürich in die Durchführung der Evaluation involviert sind und diese zudem in der Regel partizipativ ausgerichtet sind. Insofern halten wir diesen Begriff für treffender als der oft verwendete Begriff der Selbstevaluation. Es lässt sich zu Recht hinterfragen, wie die Qualität dieser internen Evaluationen an der PH Zürich beurteilt werden kann. Unsere Qualitätsstrategie besteht darin, dass das Zentrum für Evaluation empfiehlt mit wenig

aufwendigen Evaluationen für ein Ausbildungs- oder Weiterbildungsangebot zu starten und dieses sukzessive weiter zu entwickeln. Aus jedem Anfang ergeben sich durch die gemeinsame Interpretation der Daten in der Regel weitere Erkenntnisinteressen und das Projekt kann auf verschiedenen Ebenen (z.B. Methode, Prozess, Kommunikation etc.) schrittweise weiterentwickelt werden. Zur Qualitätssicherung aber auch Qualitätsentwicklung dienen uns dabei die Standards für Evaluation der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (Seval) sowie die von uns bereits im Jahr 2009 auf theoretischer und empirischer Basis entwickelten Leitlinien<sup>1</sup> zur wirkungsorientierten Steuerung von Evaluationsprojekten. Diese Leitlinien dienen vor allem zur Orientierung bei der Prozesssteuerung von Evaluationen. Aus unserer Erfahrung werden Evaluationen vor allem dann von den Stakeholdern akzeptiert und als nützlich betrachtet, wenn alle wesentlichen Prozessschritte berücksichtigt und die Stakeholder angemessen informiert und einbezogen werden. Das Ziel dieser Qualitätsstrategie ist der Anspruch, dass Evaluationen den Diskurs über hochschuldidaktische Kriterien und weitere Aspekte von guter Hochschullehre auf Grundlage empirisch gesicherter Daten anregen sollen.

Aus unserer Sicht erfüllen viele Evaluationsprojekte an der PH Zürich bereits wesentliche Elemente der Standards für Evaluation und sind vom Evaluationsprozess auf einem guten Weg. Das stimmt uns zurzeit optimistisch, obwohl wir auch noch sehr viel Entwicklungspotenzial erkennen können.

### 1.3 Ausblick im Kontext des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG)

Mit dem 1. Januar 2015 ist das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG)<sup>2</sup> für alle Hochschulen der Schweiz in Kraft getreten. Damit sind für die schweizerischen Hochschulen erstmals Qualitätsansprüche gesetzlich verankert, die im Rahmen von Akkreditierungsverfahren überprüft werden. Für die bislang an der PH Zürich gewachsene Steuerungspraxis von Evaluationen ändern sich damit die Rahmenbedingungen dahingehend, dass systematische Evaluationen an Hochschulen nun von gesetzlicher Seite eingefordert werden. Wir gehen zum jetzigen Zeitpunkt davon aus, die die gesetzlichen Rahmenbedingungen genügend Spielräume lassen, die bislang eingeschlagene Strategie im Wesentlichen beizubehalten.

<sup>1</sup> [https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/dienstleistungen/arbeitsstelle\\_evaluation/leitlinien-zentrum-fur-evaluation-ph-zurich.pdf](https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/dienstleistungen/arbeitsstelle_evaluation/leitlinien-zentrum-fur-evaluation-ph-zurich.pdf)

<sup>2</sup> <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html>

■ Michael Frai, Leiter des Zentrums für Evaluation, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, E-Mail: michael.frai@phzh.ch

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

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

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2017  
Forschungsethik im Wandel

Aktuelle Entwicklungen/  
Anregungen für die Praxis

*Gert G. Wagner*  
Ethische Prinzipien beim Forschungsprozess und dessen Verwertung sind nur durch Selbstdisziplin der Akteure durchsetzbar

*Alena Buyx*  
Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

*Jan-Hendrik Heinrichs & Dirk Lanzerath*  
Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

*Sebastian Graf von Kielmansegg*  
Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

*Stefan Brandenburg, Michael Minge, Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler*  
Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Praxisbeispiel für Ethikleitlinien in den Sozialwissenschaften: WZB Research Ethics Policy and Procedures

Fo-Gespräch mit Regina T. Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten

#### Hochschulforschung

*Marcus E.M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König*  
Invention – Applikation – Innovation  
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2017

*In eigener Sache*

Nachruf auf Gerd Köhler

*Hochschulforschung*

*David Johann & Sabrina Jasmin Mayer*  
Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken

*Zuzanna Kita*  
Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

*Hochschulentwicklung/-politik*

*Marcus E. M. Baumann & Charlotte L. C. Biegler-König*  
Invention – Applikation – Innovation  
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

*Helen Knauf*  
Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 1/2017  
Fördern und Fordern – (Drittmittel-)Forschung an Hochschulen

*Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung*

*Alexander Dilger*  
Vor- und Nachteile verschiedener Arten von Drittmitteln

*Organisations- und Managementforschung*

*Marc Torka*  
Folgen der Drittmittelfinanzierung für Form und Inhalt der Forschung

*Gerd Grözinger & Heinke Rübken*  
Drittmittelakquise und Geschlecht – eine empirische Analyse für Deutschland

*Benedict Jackenkroll & Ewald Scherm*  
Akquise von Drittmitteln in deutschen Universitäten: eine Frage des Commitments der Professorinnen und Professoren

*Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte*

*Elke Rahn*  
Wandel im SFB-Programm

*Katrin Schaar & Loris Bennett*  
Mehr Nachweispflichten, sichere (technische) Infrastrukturen und transparente Verfahrensregeln – die DS-GVO

**Infos & Bestellung:**

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

**P-OE**

**Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung**

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

P-OE 4/2017

*Personal- und Organisationsentwicklung/-politik*

*Katharina Schurz & Martina Holtgräwe*  
Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie

*Antje Nissler*  
Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis – Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT

*Thomas Hartmann, Katharina Greiner & Kerstin Baumgarten*  
Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

*Andrea Widmann*  
Rollenverständnis von Führungskräften

*Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte*

*Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin*  
Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!

**ZBS**

**Zeitschrift für Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2018

Der beste Weg ins Studium – Forschungsergebnisse und Praxisberichte über Orientierungsstudiengänge

*Uwe Schmidt*  
Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase.

Zur Einleitung: Warum so viele Orientierungsstudiengänge an deutschen Hochschulen? Motive und Zielsetzungen

*Christian Schröder & Hans-Joachim Schwab*  
Das Orientierungsstudium MINTgrün der TU Berlin als Beispiel eines Orientierungsstudienprogramms in Deutschland

*Martina Klocke, Vera Richert & Maike Sube*  
Vier Jahre „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“: Entwicklung und Perspektiven des „nullten Semesters“ in Aachen

*Siegfried Engl & Sebastian Mebes*  
Das Einführungs- und Orientierungsstudium EinS@FU der FU Berlin

*Nicole Undeutsch & Franz Oberlehner*  
Psychische Belastung und Beratungsanliegen von Klientinnen und Klienten in der Psychologischen Studierendenberatung – eine Querschnittsuntersuchung

**IVI**

**Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft**

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 4/2017

Neue Aspekte der Internationalisierung/Globalisierung im Hochschulbereich

*Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI*

*Wolff-Dietrich Webler*  
Generalangriff des „Neuen Nationalismus“ auf die akademische Freiheit? Oder: Internationalisierung ... ist das nicht gefährlich für die eigene Identität?

*Christian Bode*  
The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung

*IVI-Gespräch*  
mit Joanna Pfaff-Czarnecka (Bielefeld) über die Tagung „Global Students: Mapping the Field of University Lives“

*Forschung im Bereich IVI*

*René Krempkow*  
Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion

Auch als  
E-Book

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)  
Lehre und Digitalisierung

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten,  
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand  
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, nur 9.95 Euro

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