

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Zum QM von Lehre und Studium

- Gendergerechte Berufungsverfahren – Ein Ansatz zur Analyse von Berufungsverfahren an Hochschulen
- Evaluation und Qualitätsmanagement in weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengängen
Ein best practice-Beispiel.
- Qualitätsmanagement an Hochschulen:
Fachbereichsevaluationen mit ENWISS
- Qualitätssicherung der Lehre an großen Universitäten:
Psychometrische Studien zum Frankfurter Studierendenfragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (STUD-FEL)

3

2011

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Dr. Mag., Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Gender Mainstreaming und Personalentwicklung an der KunstUniversität Graz

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

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

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn

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

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

Sandra Mittag, Dr., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

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

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

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Staatliche Pädagogische Universität Jaroslavl/Wolga

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

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

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 Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:

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

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.11.2011

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

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

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

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

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

61

In eigener Sache

62

Qualitätsentwicklung/-politik

Monika Müller
Gendergerechte Berufungsverfahren –
Ein Ansatz zur Analyse von Berufungsverfahren
an Hochschulen

64

Michaela Gerds & Ulrich Müller
Evaluation und Qualitätsmanagement in weiterbilden-
den berufsbegleitenden Master-Studiengängen
Ein best practice-Beispiel.

66

Patrik Mähling
Qualitätsmanagement an Hochschulen:
Fachbereichsevaluationen mit ENWISS

71

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

*Alexander Tillmann, Siegbert Reiß,
Helfried Moosbrugger, Detlef Krömker,
Karl Schweizer & Andreas Gold*
Qualitätssicherung der Lehre an großen Universitäten:
Psychometrische Studien zum Frankfurter Studierenden-
fragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen
(STUD-FEL)

79

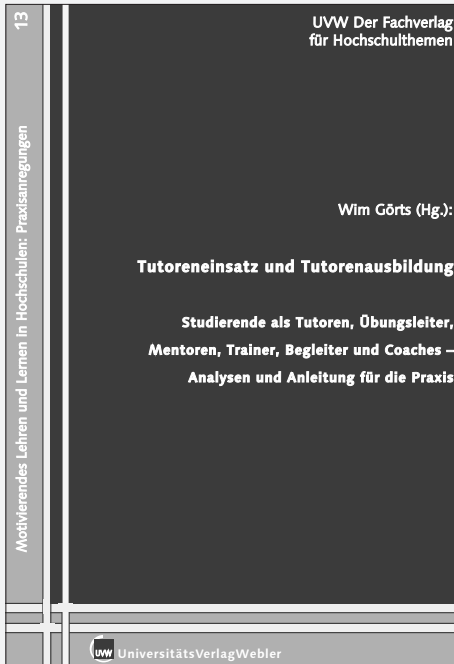
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

**Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung
Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches –
Analysen und Anleitung für die Praxis**

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

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

**Judith Ricken (Hg.):
lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen**

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

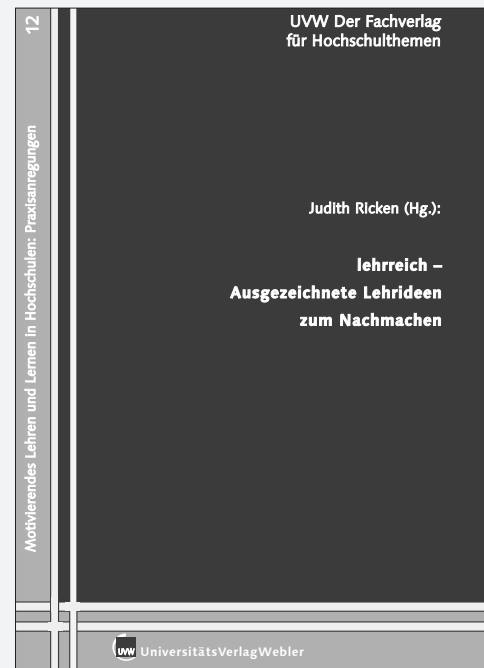
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

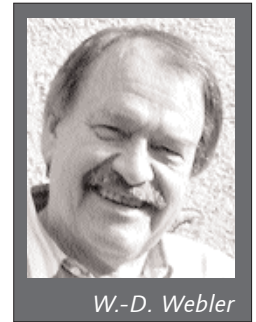
Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,
105 Seiten, 14.90 Euro

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



W.-D. Webler

Diese Ausgabe der QiW betrachtet in drei ihrer vier Beiträge verschiedene Aspekte von Lehre und Studium. Im Evaluationsverbund ENWISS geht es um ganze Fachbereiche, im Institut für Bildungsmanagement der PH Freiburg i.Br. geht es um Studiengänge und an der Universität Frankfurt/Main steht die individuelle Lehrleistung der Lehrenden in den einzelnen Veranstaltungen im Mittelpunkt des Interesses.

Aber zunächst geht es um Berufungen. Warum Frauen in Führungspositionen weniger häufig vertreten sind als Männer ist vielfach analysiert worden. Das Ursachenspektrum ist breit, umfasst auch über direkte Diskriminierung hinausgehende Ursachen, wie kinderfeindliche Arbeitsplatzstrukturen, Selbstverzicht u.ä. Weniger breit ist das Ursachenspektrum, warum Frauen – wenn sie sich denn bewerben – noch immer weniger häufig berücksichtigt werden. Hierzu zählen – neben offenkundiger Diskriminierung – nur scheinbar geschlechtsneutrale Auswahlverfahren und -kriterien. Auch deshalb lohnt es, praktikable Verfahren zu entwickeln, die diese Folge eher vermeiden helfen. *Monika Müller* legt in ihrem Beitrag: **Gendergerechte Berufungsverfahren – Ein Ansatz zur Analyse von Berufungsverfahren an Hochschulen** ein Instrument vor, das dazu beitragen könnte, die bisher unbefriedigenden Ergebnisse zu reduzieren. **Seite 63**

Michaela Gerds & Ulrich Müller legen ein best-Practice-Beispiel über **Evaluation und Qualitätsmanagement in weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengängen** vor. Der Beitrag berichtet über ein komplexes Modell des QM in weiterbildenden berufsbegleitenden Masterstudiengängen. Es handelt sich um ein sensibles Feld mit hohen Qualitätserwartungen der Adressatengruppe. Mit Rücksicht darauf behandelt der Text von vornherein zwei Themen: A) Die Qualitätsanforderungen an weiterbildende Studiengänge und B) das Evaluationskonzept des Instituts für Bildungsmanagement der PH Freiburg i.Br. als strategisches Konzept. (Da Einzelheiten der Erhebungsinstrumente nicht vorgestellt werden, konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Strategie). Beides ist aus Sicht der QiW interessant und wert, publiziert zu werden. **Seite 66**

Die allgegenwärtige Erwartung (darunter auch Selbsterwartung) dass sich Hochschulen um Qualität kümmern, hat in den letzten 20 Jahren in Deutschland zu vielen Initiativen geführt. Oft waren diese Initiativen geleitet von der Vorstellung, die drohende externe Kontrolle müsse neutralisiert werden, indem die Verfahren, die Kriterien

und die Entwicklung der Instrumente in der eigenen Hand behalten werden. Dies hat nicht nur eine kreative Vielfalt von Lösungsansätzen gebracht, sondern auch viele unprofessionelle Verfahren zur Folge gehabt. Eine größere Offenheit für externe Hilfe hätte viel erspart und die Effektivität gesteigert. *Patrik Mähling* hat als Koordinator eines Evaluationsverfahrens und als Gutachter nicht nur spezifische Erfahrungen gesammelt, sondern diese zu vergleichen und relativieren versucht. Er rückt in seinem Beitrag zu **Qualitätsmanagement an Hochschulen: Fachbereichsevaluationen mit ENWISS** Varianten des Peer Review-Verfahrens, alternative Ziele der Verfahren und Fragen der Ernsthaftigkeit der Verfahren in das Zentrum der Aufmerksamkeit. ENWISS ist eine Evaluationsagentur mit Standort Darmstadt, die durch freiwilligen Zusammenschluss von Hochschulen entstanden ist. Mähling entwickelt Optimierungsmöglichkeiten für derartige Verfahren. **Seite 71**

Die Universität Frankfurt am Main hat für ihre Evaluation in Lehrveranstaltungen flächendeckend ein Instrument eingeführt, das hier vorgestellt wird. In den meisten Fällen wird bei der Erhebung der Qualität von Studium und Lehre von Veranstaltungen als interaktiven Prozessen ausgegangen, von deren Variablen möglichst viele erfasst werden sollen, um qualitätssteigernd intervenieren zu können. In dem hier vorliegenden Beitrag einer Gruppe von Autoren geht es explizit um ein Instrument, mit dem vordringlich die Lehrleistung von Individuen gemessen und – aus der Perspektive der Administration – einem kollegialen Vergleich in einem Ranking unterzogen werden sollen. Also nicht Interaktionsprozesse in den Veranstaltungen stehen im Zentrum der Untersuchung, sondern die Lehrleistung von Individuen. *Alexander Tillmann et al.* berichten unter dem Titel **Qualitätssicherung der Lehre an großen Universitäten: Psychometrische Studien zum Frankfurter Studierendenfragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (STUD-FEL)** über den Entwicklungsprozess eines entsprechenden Instruments. Es geht also nicht um ganze Lehrveranstaltungen, sondern evaluiert wird ein Aspekt: das Lehrverhalten des Dozenten. Ein interessanter Ansatz zur Sicherung der Lehrqualität in einer Veranstaltung, der sich strategisch vollständig von anderen Vorgehensweisen unterscheidet und in einigen Teilen (etwa zur Verwendung der Daten) in Widerspruch steht zu Argumentationsketten bei Mähling und Gerds/Müller. Daraus könnte sich eine Diskussion entwickeln, die die QiW begrüßen würde. **Seite 79**

W.W.

Einladung an Autorinnen und Autoren von Unterhaltungsliteratur

Wir verlegen gerne Ihre Campus Literatur!

Wir haben uns entschlossen, unser Publikationsspektrum zu erweitern. Künftig werden wir nicht nur Fachbücher veröffentlichen. Das Prinzip war schon bisher durchbrochen von der Reihe "Witz, Satire und Karikatur über die Hochschulszene".

Jetzt soll gezielt Campus Literatur dazu kommen. Haben Sie Spaß daran, Romane zu schreiben? Krimis, die auf oder um den Campus spielen? Geht es um Kabale und Liebe? Schurkereien und hinreißende Leidenschaften? Intrigen und Mobbing? Und (gelegentlich) das schiere Glück? Als historischer Roman oder in der Gegenwart? Wir freuen uns auf Ihre Skripte!

Als erste Ausgabe wird hier erscheinen:

"Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin" von Dr. Jenna Voss

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden. Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu

einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände. Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht. Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit aus der Prozessebene. Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet. Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Zur Autorin:

Dr. Jenna Voss studierte Soziologie und Sozialpsychologie an der Leibniz Universität Hannover und promovierte in Arbeits- und Organisationssoziologie an der Universität Bremen. Nach zehnjähriger Forschungstätigkeit auf den Gebieten der Arbeitssoziologie, Geschlechterforschung und Existenzgründung machte sie eine Ausbildung zur systemischen und NLP-Coach und gründete eine Agentur für Wissenschaftscoaching Vocusi. Sie ist als Wissenschafts-, Projekt und Lerncoach im Hochschulbereich tätig.

Abonnementspreise 2012

Liebe Leserinnen und Leser,

wie Sie, so legen auch wir großen Wert auf eine konstante Qualität unserer Zeitschriften. Die Kostensteigerungen der letzten Zeit (Personal, Herstellung usw.) sind nicht spurlos an uns vorübergegangen. Sie stellen faktisch Kürzungen unseres Etats dar. Um die bisherige Qualität halten, wo möglich kontinuierlich steigern zu können, müssen wir die erhöhten Kosten an unsere Abonnenten anteilig weiter geben. Das erlaubt uns dann auch, die Akquise guter

Beiträge und die Betreuung unserer Autor/innen zu intensivieren. Auch hat sich eine mäßige Steigerung des Seitenumfangs als zweckmäßig erwiesen, um Sie noch besser informieren und den Aufsätzen etwas mehr Spielraum einräumen zu können. Daher bitten wir um Verständnis, dass wir den Heftpreis ab Januar 2012 um 2,25 Euro anheben. Unsere Zeitschriften bleiben für Publikationen dieser Art trotzdem ungewöhnlich günstig.

Verlag und Herausgeberkreis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

Monika Müller



Monika Müller

Gendergerechte Berufungsverfahren – Ein Ansatz zur Analyse von Berufungsverfahren an Hochschulen

Gender Mainstreaming kann als eines der Top-Themen in der Diskussion um die wissenschaftliche Nachwuchsförderung und die Entwicklung der Hochschulen bezeichnet werden. Die Tatsache, dass Frauen als Professorinnen an Hochschulen nach wie vor unterrepräsentiert sind – und das, obwohl Frauen durchschnittlich die besseren Schul- und Studienabschlüsse aufweisen –, wird in den Berichten zur Hochschulentwicklung immer wieder betont (vgl. Burkhard 2003, 2005, 2008). Das Ziel der Chancengleichheit für Frauen an Hochschulen ist jedoch noch nicht erreicht.

Das statistische Bundesamt zeigt auf, dass in Deutschland im Jahr 2009 6.173 weibliche Professorinnen 38.600 männlichen Professoren gegenüber standen, was einem Frauenanteil von 16,2 Prozent entspricht. Obwohl der Anteil der Frauen unter den Professor/innen insgesamt langsam steigt, sind in den Ingenieurwissenschaften mit 8%, aber auch in den Fächern Sport mit 13%, Mathematik und Naturwissenschaften mit 12% und in der Humanmedizin mit 11% verhältnismäßig wenige Professorinnen vertreten (Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2009a. S. 25). Hochschulleitung und Hochschulgremien sehen sich somit nicht erst seit der letzten Hochschulreform mit der Frage konfrontiert, wie eine stärkere Beteiligung von Frauen an Forschung und Lehre umgesetzt werden kann. Bereits 2007 hat Peter Strohschneider als Vorsitzender des Wissenschaftsrats darauf hingewiesen, dass aufgrund struktureller Barrieren in der Wissenschaft, die Verfahren u.a. bei Berufungsverfahren und anderen Personalentscheidungen zu verbessern seien, da "Frauen bei der Stellenbesetzung deutlicher erfolgreich seien, wenn die Verfahren transparent und formalisiert seien" (Tagespiegel vom 16.7.2007). Zur Personalsituation an Fachhochschulen gibt es nur wenige übersichtliche und transparente Daten und darauf bezogene Analysen. An den Fachhochschulen besteht diese Disparität von Männern und Frauen auf Professorenstellen ebenfalls fort, obwohl an den Fachhochschulen von einem ausgeglicheneren Verhältnis von Männern und Frauen in der Professorenschaft ausgegangen werden muss, da für eine Berufung an Fachhochschulen das Nadelöhr Habilitation nicht vorausgesetzt wird. Der Anteil der Frauen an Fachhochschul-Professuren variiert an den Hochschulen je nach Ausrichtung und entsprechender Fächerdominanz (vgl. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2009b). Insgesamt muss aber von einer erheblichen Unterrepräsentanz von Frauen unter den Professoren ausgegangen werden. Das Verhältnis von männlichen und weiblichen Professorinnen an vielen Fachbereichen und Fakultäten zeigt, dass an der zentralen

Stelle der Personalauswahl an den Hochschulen – dem Berufungsverfahren – ein genderorientierter Nachbesserungsbedarf besteht, um wirksamere Ergebnisse zu erzielen und zeitnah eine Gleichstellung erfolgreicher umzusetzen.

Im Folgenden soll nun ein Verfahren vorgestellt werden, das eine genderorientierte Berufungspolitik befördern soll. Das schrittweise methodische Vorgehen beinhaltet die Überprüfung und Verbesserung der Abläufe in Berufungsverfahren mit dem Ziel, den Frauenanteil an Hochschulprofessuren an Fachbereichen und Fakultäten zu erhöhen.

Genderanalyse der Berufungsverfahren

Die Personalauswahl im Zuge von Berufungsverfahren an Hochschulen wird als organisatorischer Kernprozess angesehen, der gezielt verbessert werden kann, um die Einwerbquote von Frauen auf Professuren zu erhöhen.

Das Vorgehen beinhaltet folgende Schritte:

1. Bildung einer Qualitätsgruppe
2. Analyse der Ausgangssituation
3. Festlegung der Zielmarge
4. Identifikation zentraler Teilprozesse
5. Schritt-für-Schritt-Fehleranalyse
6. Sammeln von Steuerungsinstrumenten
7. Überprüfung der Steuerungsinstrumente in Hinblick auf die Zielerreichung
8. Planung der Umsetzung

(1) Bildung einer Steuerungsgruppe

Zu Beginn des Verfahrens findet sich eine ad hoc Steuerungsgruppe, die sich aus Frauen der Hochschule zusammensetzt, die an Gleichstellungsfragen interessiert sind. Diese Stakeholderinnen sollten Berufungsverfahren kennen und eine Verbesserung in der Berufungspraxis wünschen. Die Initiative zur Bildung einer solchen Steuerungsgruppe kann von der Gleichstellungsbeauftragten einer Hochschule ausgehen, muss aber nicht. Wirksam ist auch, wenn sich Frauen aus Forschung und Lehre verschiedener Fachbereiche und Fakultäten in Form einer Projektgruppe zusammenfinden. Es ist zu empfehlen, bestehende Netzwerke, z.B. Mentorinnennetzwerke, für die genderorientierte Analyse der Berufungsverfahren zu nutzen.

(2) Ist-Analyse der Ausgangssituation

In einem ersten Arbeitsschritt werden die aktuellen Ergebnisse der Berufungsverfahren erhoben und es wird entschieden, welche Daten für die Analyse einzubeziehen sind.

Ausgangspunkt der Analyse sind also Ergebnisse bisheriger Berufungspolitik, die als Grundlage dienen, Verbesserungsprozesse anzustoßen. In diesem ersten Schritt wird nüchtern Bilanz gezogen, d.h. entlang von quantitativen Daten festgehalten, wie hoch der Prozentanteil der Frauen an den jeweiligen Fakultäten zum Tagesdatum ist. In die Ist-Analyse fließen ausschließlich Daten zu den bereits besetzten Professuren ein, da sonst der Problembestand im Bereich der Professuren nicht deutlich genug hervortritt.

Zusätzlich können Prognosen in Hinblick auf anstehende personelle Veränderungen bei den bereits berufenen Professorinnen vorgenommen werden, d.h. Überlegungen dazu, wie sich die Situation auf Fachbereichs- bzw. Fakultäts Ebene unter Berücksichtigung aktuell laufender anderweitiger Bewerbungsaktivitäten entwickeln wird (z.B. anstehende Personalveränderungen). Die prognostisch ermittelte Tendenz wird festgehalten und dokumentiert.

(3) Festlegung der Zielmarge

Im nächsten Schritt wird der absolute Zielwert in Prozentpunkten festgelegt, d.h. es wird geklärt, wie hoch der angestrebte Prozentanteil berufener Frauen sein soll. Dieser Schritt ist notwendig, um einen Konsens über die Ziele des Verfahrens herzustellen. Es ist zu empfehlen, die Diskussion der Zielmarge in der Steuerungsgruppe möglichst ausführlich zu diskutieren und darüber hinaus in der Hochschule und mit Hilfe der Hochschulleitung auf eine möglichst breite Basis zu stellen, da in der Diskussion Intentionen, Vorbehalte, usw. geklärt werden können. Mitglieder der Hochschule sollten eingeladen werden, die Zielmarge zu diskutieren. Sinnvoll ist auch, soweit nicht bereits geschehen, die/den Gleichstellungsbeauftragte/n über die Initiative zu informieren und ihr/sein Votum über die Zielmarge einzuholen.

Der Zielwert fungiert lediglich als Grundlage für die Beurteilung der zu treffenden Maßnahmen. Eine Festlegung auf einen Umsetzungszeitraum ist deshalb nicht zwingend notwendig, aber empfehlenswert. Da es häufig schwierig ist, Zeiträume plausibel zu definieren, innerhalb deren ein Ziel erreicht werden soll und zu erwarten ist, dass die Argumentation bei der Festlegung eines Umsetzungszeitraumes verfängt ("es gibt keine ausreichenden Bewerberinnen...", etc.), ist es sinnvoll, sich nicht festzufahren. Da die Steuerungsgruppe bzw. die Hochschule nicht alleiniger Verfahrenssachwalter in Berufungsverfahren und -verhandlungen ist, besteht die Gefahr, dass die Initiative und das Verfahren auskühlen. (Die Wirksamkeit der noch zu treffenden Maßnahmen kann zu einem geeigneten Zeitpunkt dennoch beurteilt werden. Siehe Punkt 7.)

Bei der Festlegung des Zielwerts können drei Vorgehensweisen gewählt werden:

- die pragmatische Variante – was ist angesichts der internen und externen Bewerbungsbedingungen realistisch?,
- die paritätische Variante – mindestens 50% der Professor/innen sollen weiblich sein,
- die (nicht genderkonforme) parteiliche Variante – der Prozentanteil Frauen auf Professorinnenstellen entspricht dem Anteil der studierenden Frauen am Fachbereich.

Die Optionen sollten geprüft und diskutiert werden. Die Entscheidung für eine dieser Zielvarianten wird dann begründet und dokumentiert.

(4) Identifikation der zentralen Teil-Prozesse von Berufungsverfahren

Im Folgenden werden nun die Teilprozesse bezeichnet, die für die Ergebnisse des Verfahrens von hoher Relevanz sind. Hierbei sind mindestens drei zentrale Ablaufprozesse zu berücksichtigen, die von der Struktur her sehr unterschiedlich sind, nämlich

- das Anwerbeverfahren,
- die Besetzung der Berufungskommission/der Gutachterpositionen,
- das Bewerbungsverfahren selbst (Anhörung, Beteiligung der Studierenden, Ablauf der Gespräche vor der Berufungskommission, usw.).

Es empfiehlt sich, die IST-Analyse (Wie sieht das Berufungsverfahren heute in der Praxis aus?) in Form eines Rasters darzustellen, welche Schritte alle Kandidaten in einem Berufungsverfahren durchlaufen. Es wird ein vollständiger Überblick über den Ablauf und die darin eingebetteten Teilprozesse erstellt.

(5) Schritt-für-Schritt-Fehleranalyse

In der nun folgenden Schritt für Schritt-Analyse werden die identifizierten Prozesse auf ihre Effekte für Frauen im Berufungsverfahren hin überprüft. Es wird für jeden Teilprozess gefragt, welche drop-out-Mechanismen möglich und wirksam sind. Anhaltspunkte können bisherige ‚Ausstiege‘ von Frauen aus Berufungsverfahren sein. Diese Rückschau auf die praktizierten Verfahren identifiziert Schwachstellen, die als ursächlich für das bisherige Ergebnis benannt werden können. Oftmals zeigt die Analyse:

- Intransparenz der Abläufe,
- unzureichende oder fehlende Kriterienbeschreibung,
- fehlende Gewichtung der Kriterien,
- ‚Kriterienschaukeln‘¹ während des Gesamtverlaufs des Berufungsverfahrens.

(6) Sammeln von Steuerungsinstrumenten

Meist bereits parallel zur Schritt-für-Schritt-Fehleranalyse werden Optimierungsideen auf einem Flipchart gesammelt. Dieser Ideenpool wird nach Abschluss der Schritt-für-Schritt-Fehleranalyse auf Vollständigkeit gesichtet und um Instrumente, die aus anderen Quellen bekannt sind, ergänzt (Verfahren anderer Hochschulen, aus der Organisationstheorie und -soziologie, aus sonstigen Einrichtungen, wie z.B. Gender Mainstreaming-Konzepte in beruflichen Bildungseinrichtungen, u.ä.). Die Instrumente, die im Ideenpool gesammelt worden sind, sollten genau definiert und mit Beispielen beschrieben werden, z.B. das Instrument: ‚Ausschreibungstext verändern‘ wird mit Beispielen von Ausschreibungstexten anderer Hochschulen unterlegt oder das Instrument ‚Kriterien fixieren‘ mit genauen Angaben zu Art und Umfang der Dokumentation versehen.

¹ Mit Kriterienschaukeln ist gemeint, dass Berufungskriterien im Laufe des Verfahrens entsprechend eines, von einer Mehrheitsgruppe favorisierten Kandidaten, angepasst werden. Die Berufungskriterien werden entlang von einfließenden Überzeugungen, Haltungen, Interessen modifiziert, z.B. dem Wunsch, angesichts eines bestehenden Handlungsdrucks eine Ausschreibung nicht wiederholen zu wollen. Dieser zentrale Schwachpunkt in Berufungsverfahren kann nur durch eine genaue Protokollierung der Berufungskriterien für jede einzelne zu besetzende Stelle kontrolliert werden (siehe Punkt 6, Steuerungsinstrumente).

(7) Überprüfung der Steuerungsinstrumente in Hinblick auf die Zielerreichung

In einem weiteren Arbeitsschritt werden die Steuerungsinstrumente auf ihre mögliche Ergebniswirksamkeit hin geprüft. Diesbezüglich ist einzuschätzen, welche der Steuerungsinstrumente wie erfolgreich sein werden. Die Steuerungsgruppe sollte sich im Klaren darüber sein, dass wenig zielführende Instrumente zu hohem Aufwand führen und unnötig Ressourcen binden. Sie verzögern die Zielerreichung und sind nicht effizient. Diese Instrumente sollten aussortiert werden. Es empfiehlt sich, drei Instrumente auszuwählen, die den größten Erfolg versprechen. Konsens sollte darüber hergestellt werden, wie lange die ausgewählten Instrumente zum Einsatz gebracht werden bzw. wann die gewählten Instrumente einer Prüfung unterzogen werden sollen.

(8) Planung der Umsetzung

Im letzten Arbeitsschritt entsteht eine ‚to-do‘-Liste. Hier wird festgelegt, wer mit wem, was, bis wann, umsetzt. Zeitvorgaben werden entwickelt, abgesprochen und schriftlich fixiert. Danach werden die Ergebnisse an die Gremien und die Hochschulleitung kommuniziert und die Implementierung der ausgewählten Instrumente in das Berufungsverfahren vereinbart und formalisiert.

Es empfiehlt sich, die Steuerungsgruppe mindestens einmal jährlich einzuberufen – je nach Häufigkeit von Berufungsverfahren an den Fakultäten –, so dass Fortschritte und Ergebnisse geprüft werden können und ausgehend davon die Geschwindigkeit der Umsetzung der Gleichstellung hochgerechnet werden kann, also bis wann die Zielmarge erreicht sein wird. Die Steuerungsgruppe muss gegebenenfalls auch festlegen, zu welchem Zeitpunkt Korrekturen erfolgen sollen und wann eine erneute Analyse der Berufungsverfahren erfolgen muss.

Schlussbemerkung

Das dargestellte Verfahrensmodell zur genderorientierten Analyse von Berufungsverfahren kann in ein hochschuleigenes Qualitätsmanagement integriert werden. Qualitätsmanagement und Hochschulcontrolling sind in Bezug auf die Unterrepräsentanz von Frauen in der Lehre und Forschung bisher wenig erfolgreich und es wurden nur vereinzelt Fortschritte erzielt. Ein Überdenken der Ansätze des Qualitätsmanagements an Hochschulen in Richtung eines genderorientierten Qualitätsmanagements hat bereits begon-

nen (vgl. Burkhardt, 2005), um eine Reduktion der Thematik Geschlechtergerechtigkeit auf Einzelaspekte, wie z.B. dem einer familienfreundlichen Hochschule, zu vermeiden (vgl. Pasternack, 2005). Mit dem dargestellten Ansatz werden die Berufungsprozesse qualitativ in Richtung der Gleichstellung der Geschlechter und damit der Chancengleichheit optimiert, so dass Hochschulen in Deutschland an internationale Beteiligungsquoten von Frauen in Forschung und Lehre anschließen können.

Literaturverzeichnis

Burkhardt A./König, K. (Hg.) (2005): Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn
 Burkhardt, A./Schleger, U. (Hg.) (2003): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. Halle-Wittenberg
 Burkhardt, A. (Hg.) (2008): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig
 Kremmkow, R. (2008): Empirische Befunde. In: Burkhardt, A. (Hg.): a.a.O., 285-305
 Pasternack, P. (2005): GM und QM: wechselseitige Irritation. Arbeitsgruppenbericht. In: Burkhardt, A. (Hg.): a.a.O. 150-155
 Strohschneider, P. (2007): Gegen Männerbünde. In: Tagesspiegel vom 16.07.2007. Berlin
 Statistisches Bundesamt (2009a): Hochschulstandort Deutschland. Wiesbaden, <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2009/Hochschulstandort/begleitmaterial,property=file.pdf>. Aufruf: 05.01.2011
 Statistisches Bundesamt (2009b): Personal an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025858>. Aufruf: 5.1.2011
 Statistisches Bundesamt (2010): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/HochschulenAufEinenBlick,property=file.pdf>. Aufruf: 05.01.2011

■ Dr. Monika Müller, Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, E-mail: monika.mueller8@arbeitsagentur.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

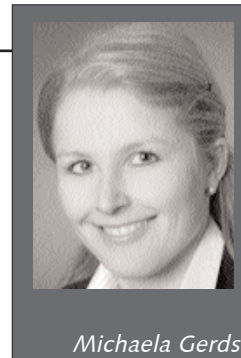
ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Michaela Gerds & Ulrich Müller

Evaluation und Qualitätsmanagement in weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengängen

Ein best practice-Beispiel.



Michaela Gerds



Ulrich Müller

Weiterbildende Master-Studiengänge, die sich an Berufstätige wenden und für die teilweise erhebliche Gebühren erhoben werden, sind mit sehr hohen Qualitätserwartungen von Seiten unterschiedlicher Interessensgruppen konfrontiert. Doch die gängigen Qualitätsmanagement- und Evaluationsverfahren an Hochschulen werden den besonderen Anforderungen, die an diese Art von Studienkonzepten gestellt werden, oft nicht gerecht.

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg bietet seit 2003 den berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement an. In 8 Jahren haben bisher ca. 180 Studierende ihr Studium erfolgreich abgeschlossen. Der Beitrag diskutiert die Qualitätsanforderungen an weiterbildende Studiengänge, klärt grundlegende Begrifflichkeiten und beschreibt das umfassende Evaluationskonzept des Masterstudiengangs Bildungsmanagement, das systematisch im Qualitätsmanagementsystem des Instituts für Bildungsmanagement integriert ist. Aufgrund ähnlicher Strukturen anderer weiterbildender Masterstudiengänge bietet dieses Modell Möglichkeiten der Adaption. Im Vordergrund steht die Strategie; auf eine detaillierte Vorstellung der Instrumente wird daher verzichtet.

1. Evaluation als Teil des Qualitätsmanagements an Hochschulen

In Zeiten eines zunehmenden Wettbewerbs im Hochschulbereich ist die Qualität der Leistungen von Hochschulen von großer Bedeutung. Um qualitative Leistungen zu erbringen, bedarf es umfassender Qualitätsvorstellungen. Ein Blick in die Realität des deutschen Hochschulwesens zeigt jedoch, dass sich ganzheitliche Konzepte des Qualitätsmanagements noch nicht in der Breite durchgesetzt haben. Kennzeichnend ist die Etablierung unterschiedlicher, jedoch häufig paralleler Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung.

Der im Hochschulbereich europaweit einheitliche Ansatz der Qualitätssicherung besteht in Akkreditierungen. Diese mehrstufigen Evaluationsverfahren gehen über die bis dato vorherrschenden Instrumente der Lehrveranstaltungsevaluation hinaus (vgl. Wolter/Kerst 2008, S.141), und münden in ein umfassenderes Qualitätssystem. Häufig beziehen sich diese jedoch nur auf einzelne Fakultäten oder Studiengänge. Die Herausforderung liegt in einem Qualitätsmanagement als verbindendes und leitendes Prinzip der Hochschulsteuerung, das sich an den selbst gesetzten Zielen der Hochschule und an den zugrunde liegenden Rahmenbedingungen orientiert (vgl. Hopbach 2006, S. 12). Auf der Ebene der organisatorischen Optimierung werden dabei

eine Standardisierung von Prozessen, verbindliche Arbeitsschritte und eine Reduktion individuell ausgeprägter Handlungsformen gefordert – Aspekte, die bisher weitgehend außer Acht geblieben sind. Demgegenüber dürfen jedoch die eigentlichen pädagogischen Kernprozesse – die Lehr-Lern-Prozesse – nie außer Acht gelassen werden. Um eine Optimierung von Lehr-Lernarrangements zu erreichen ist der Einsatz von klassischen Evaluationsmethoden unabhängig. Dabei wird in Anlehnung an die UN als Evaluationsbegriff zu Grunde gelegt:

„An evaluation is an assessment, as systematic and impartial as possible, of an activity, project, programme, strategy, policy, topic, theme, sector, operational area, institutional performance etc. It focuses on expected and achieved accomplishments, examining the results chain, processes, contextual factors and causality, in order to understand achievements or the lack thereof. It aims at determining the relevance, impact, effectiveness, efficiency and sustainability of the interventions and contributions of the organizations of the UN system“ (United Nations Evaluation Group 2005). Darauf aufbauend rechnen wir weiterhin auch die begleitende oder nachfolgende Beratung sowie die Umsetzung der daraus resultierenden Konsequenzen hinzu. Für Studierendenevaluationen orientieren wir uns an den Standards der DeGEval (vgl. DeGEval 2008, S. 10ff.)¹. Letztlich geht es darum, eine Balance zwischen den eher auf Standardisierung zielenden Qualitätsbemühungen im Bereich der Führungs- und Unterstützungsprozesse auf der einen Seite, und dem eher an Flexibilität orientierten professionellen pädagogischen Handeln herzustellen. Evaluationsinstrumente als traditionelle Bestandteile der Qualitätsbemühungen gilt es daher systematisch im Qualitätsmanagementsystem zu verankern.

2. Herausforderungen weiterbildender berufsbegleitender Masterstudiengänge:

Weiterbildende berufsbegleitende Masterstudiengänge unterscheiden sich erheblich von grundständigen Studienangeboten. Sie müssen sich unter harten Konkurrenzbedingungen auf dem Bildungsmarkt behaupten. Die Studierenden zahlen zum Teil hohe Studiengebühren und setzen erhebliche zeitliche Ressourcen ein. Daher stellen sie höchste

¹ Die Standards der DeGEval wiederum stellen eine Adaption des US-Originals des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, das deren besondere "Student Evaluation Standards" sind der vom American National Standards Institute anerkannte "American National Standard" (vgl. Joint Committee, o.J.).

Anforderungen an die Organisation des Studiums, die Aktualität des Wissens, die Kompetenz der Dozenten und an die methodische Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse.

Die Qualität des Studienangebots und der organisatorischen Abwicklung sind von existenzieller Bedeutung für das Studienangebot: Wenn die Zahl der Studierenden aufgrund nachlassender Nachfrage oder Studienabbrüchen zurück geht, schlägt sich das unmittelbar in den für den Studienbetrieb verfügbaren Ressourcen nieder. So stehen die Verantwortlichen mit ihren Leistungen im Studienbetrieb und in den unterstützenden Bereichen unter einem erheblichen Leistungsdruck, der mit der Situation an anderen Hochschulinstitutionen nicht verglichen werden kann.

Vor diesem Hintergrund ist es unabdingbar, umfassende und spezifische Qualitätsmaßnahmen zu implementieren und diese transparent gegenüber den Interessengruppen darzustellen. Die strukturellen und methodisch-didaktischen Besonderheiten eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs bilden dabei die Basis der Qualitätsbemühungen. Im Sinne eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements müssen Maßnahmen auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse, der Führungs- und Unterstützungsprozesse systematisch miteinander verknüpft werden.

Als Besonderheiten der Lehr-Lern-Prozesse bringen die Studierenden bereits konkrete Berufserfahrung mit, an die im Sinne der Teilnehmerorientierung angeknüpft werden muss. Sie stehen unter hohem Zeitdruck, da sie das Studium neben einer anspruchsvollen Berufstätigkeit absolvieren – und häufig auch noch durch familiäre Pflichten beansprucht sind. Aufgrund ihrer Praxiserfahrung erwarten sie eine hohe Praxisrelevanz der Inhalte und unterziehen diese einer kritischen Prüfung. Bei Vielen liegt das Erststudium schon eine geraume Zeit zurück. Lernstrategien und die Bereitschaft, sich auf differenzierte begriffliche oder theoretische Klärungen einzulassen, müssen oft erst wieder aufgefrischt werden. Auf der anderen Seite sind die meisten Studierenden hoch motiviert und bringen einen breiten Erfahrungshorizont ein, der das Studium auf hohem Niveau bereichern kann, wenn daran angeknüpft wird.

Alle Unterstützungsprozesse, die die Infrastruktur sowie die interne Dienstleistung erbringen, werden zentral im Rahmen des Instituts gesteuert. Insofern muss eine zentrale Steuerungsinstanz eingerichtet sein, die die Qualität aller Abläufe auf Lehr-Lern-Ebene und organisatorischer Ebene überwacht und ständig optimiert.

Ziel ist eine bestmögliche Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmern und den Dozenten in den Lehr-Lernarrangements, für deren gemeinsame Verbesserung die Daten erhoben werden. Welche Erhebungsinstrumente hierbei verwendet und systematisch miteinander verbunden werden, soll anhand des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement im Sinne eines best-practice-Beispiels beschrieben werden.

3. Evaluation und Qualitätsmanagement im Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Bildungseinrichtungen wie Schulen, Organisationen der Erwachsenenbildung oder Bildungsabteilungen in Betrieben

benötigen eine professionelle Leitung, die zielorientiert, effektiv und effizient zu handeln vermag. Dabei gilt es häufig, zwischen einer pädagogischen, an den Lernern ausgerichteten Orientierung sowie organisatorischen und ökonomischen Anforderungen zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund hat die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg im Jahr 2003 den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement konzipiert, der auf die Vermittlung und Aneignung ganzheitlicher Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich abzielt (vgl. Müller 2006, S. 81). Der Studiengang ist aus einem Projekt der Baden-Württemberg Stiftung hervorgegangen und wird von einem Anbieterverbund getragen, dem außer der Hochschule die Führungsakademie Baden-Württembergs, das Bildungswerk der baden-württembergischen Wirtschaft, das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart und die Universität Hohenheim angehören. Basierend auf dem Leitziel einer ganzheitlichen Führungskompetenz qualifizieren sich Studierende in den Dimensionen der personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenz. Durch die Partner im Anbieterverbund kann eine hervorragende Anbindung an die Führungs- und Bildungspraxis gewährleistet werden – ein wesentliches Kennzeichen des Studiengangs. Mittlerweile (Stand November 2011) haben bereits sieben Jahrgänge mit zusammen ca. 180 Studierenden erfolgreich den Masterstudiengang absolviert².

Das Ziel des Studiengangs, durch Qualifizierung von Führungskräften und Führungsnachwuchs zu Innovationen und einer Steigerung der Qualität im Bildungsbereich beizutragen, setzt voraus, dass das Institut selbst sich umfassend mit Fragen der Qualität und des Qualitätsmanagements auseinandersetzt. Unter dem Anspruch vorbildlichen pädagogischen Handelns, wie es auch im Leitbild des Instituts niedergelegt ist („Wir leben, was wir lehren“) wurde ein Qualitätsmanagement implementiert, das mit den Qualitätszielen des Instituts korrespondiert und einen Regelkreis der ständigen Bestandsaufnahme und Bewertung verlangt.

Qualität ist auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und in diesem Sinne nur mehrperspektivisch bestimmbar. Die Qualitätsmaßnahmen des Instituts für Bildungsmanagement können den folgenden Systemebenen zugeordnet werden:

- Mikroebene: Studienmodule und didaktisch methodische Ausgestaltung
- Mesoebene: weiterbildender Studiengang Bildungsmanagement
- Makroebene: Institut für Bildungsmanagement

Die nachfolgende Abbildung gibt einen strukturierten Überblick aller Qualitätssicherungsinstrumente und der damit korrespondierenden Schwerpunktsetzungen der Evaluation. Dieses System wurde in den Jahren 2003–2006 entwickelt und wird seitdem mit geringfügigen Anpassungen angewendet. Es wird vom Studiengangsleiter in der Gesamtheit verantwortet und vom Qualitätsbeauftragten operativ betreut.

² Der Studiengang ist umfassend dokumentiert in Müller/Schweizer/Wippermann 2008; einen zusammenfassenden Überblick bietet Müller 2006; das Qualitätssystem ist beschrieben in Gerds 2009; weitere Informationen unter www.bimalb.de

Abb. 1: Das Qualitätsmanagementsystem des Instituts für Bildungsmanagement (vgl. Hoidn/Müller 2008, S.191)

Qualitätsmanagementsystem Institut für Bildungsmanagement			
	Mikroebene	Mesoebene	Makroebene
Qualitätssicherungs-instrumente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kursmanager ➤ Modulverantwortliche ➤ Online Stimmungsbarometer/Pinnwand ➤ Studierendenevaluationen <ul style="list-style-type: none"> - Studierendenkennzahlen - Fokusgruppen - Endevaluation - Fragebögen im Rahmen von Präsenzphasen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Akkreditierung des Studiengangs durch Acquin ➤ mehrstufiges Zulassungsverfahren ➤ Bedarfsanalysen ➤ Qualitätshandbuch ➤ Dozierenden-Jour-Fixe ➤ Transparenz der Studiengangsziele 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientierung an Total Quality Managementansätzen ➤ Strategisches Leitbild ➤ Balanced Scorecard ➤ Aktives Alumninetzwerk
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualitätsbeauftragter ➤ Teilnehmervoraussetzungen, Studienerfolgs- und Abbruchquoten, Prüfungsergebnisse, Statistiken, Interviews ➤ Datenpool <ul style="list-style-type: none"> - Quantitative Gesamtübersichten - Kursakten/Modulübersichten/Prüfungsübersichten 	
Evaluations-formen	vorwiegend qualitativ	vorwiegend quantitativ	vorwiegend quantitativ

Qualitätssicherungsinstrumente auf der Mikroebene

Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt auf der Mikroebene, d.h. auf den eigentlichen pädagogischen Kernprozessen. Um ein möglichst objektives Bild von den Prozessen zu erhalten und einen Mehrebenenansatz zu gewährleisten werden mehrere Evaluationsmethoden mit jeweils unterschiedlichen Gegenstandsbereichen trianguliert.

- *Inputaspekte:* Qualifikation des Lehrpersonals, Voraussetzungen und berufliche Situation der Studierenden, Reputation des Studiengangs
- *Prozessaspekte:* didaktische Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse, Beratung, Betreuung, Verfahrensabläufe, außercurriculare Aktivitäten, Lernkultur und -atmosphäre
- *Kontextaspekte:* ökonomische Rahmenbedingungen, institutionell-organisatorische Voraussetzungen (Curriculum, rechtliche, räumliche, mediale, zeitliche und finanzielle Aspekte)
- *Outputaspekte:* Leistungsergebnisse der Studierenden unmittelbar nach den Maßnahmen, Zufriedenheit, Prüfungsleistungen
- *Outcomeaspekte:* Abschlussquoten, Transfer- und Berufserfolg, ganzheitlicher Kompetenzzuwachs.

Wir verstehen unter Transfererfolg, dass die Studierenden in der Lage sind, das erworbene Wissen und die angeeignete Handlungskompetenzen auch tatsächlich im Berufsfeld umzusetzen. Bei einzelnen Modulen gelingt es, dies

tatsächlich in der Prüfung zu erfassen. So bezieht sich z.B. der im Modul Projektmanagement zu erbringende Leistungsnachweis auf ein in der Praxis durchgeführtes Projekt (vgl. Adam 2010), bei anderen Modulen wird wir auf die Einschätzung der Studierenden angewiesen.

Kursmanager: Jede Jahrgangsstufe des Studiengangs wird von einem Kursmanager begleitet. Der Kursmanager agiert als unmittelbarer Ansprechpartner für die Studierenden und vermittelt zwischen den Studierenden und den Mitarbeitern des Instituts bzw. der Institutsleiter (vgl. Iberer 2009, S. 307f.). In diesem Sinne übernehmen sie die Verantwortung für alle Aufgaben, die die Umsetzung des Studienkonzepts betreffen.

Modulverantwortliche: Der Studiengang hat einen Gesamtumfang von 90 ECTS. Er umfasst 15 Module mit einem Workload zwischen 4 und 20 ECTS, die im Verlauf von 2 Jahren studiert werden. Jedes Modul wird von einem Modulverantwortlichen betreut. Während die Kursmanager für die Begleitung des gesamten Studienverlaufs zuständig sind, verantworten die Modulverantwortlichen die inhaltliche Qualität eines einzelnen Themenschwerpunktes (vgl. ebd., S. 308). Im Rahmen der inhaltlichen Gestaltung eines Moduls stehen sie in enger Zusammenarbeit mit den Kursmanagern und gegebenenfalls mit den für die Durchführung der Seminare beauftragten Dozenten. Somit stellen sie neben dem Kursmanager eine weitere zentrale Schnittstelle zur Institutsleitung dar.

Studierendenevaluationen: Die Evaluation des Studiengangs ist stetig und systematisch im Studiengangskonzept integriert und nimmt so auf der mikrodidaktischen Ebene einen zentralen Stellenwert ein. Die Evaluation stützt sich dabei vorrangig auf qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 95ff.). Demnach wird dem Anspruch Rechnung getragen, dass Evaluationen gleichzeitig durchführbar, nützlich, fair und genau sein müssen. Folgende Evaluationsinstrumente kommen zum Einsatz:

1. *Erfassung statistischer Studierendenzahlen:* Die Statistiken der Bewerberzahlen, der Studienerfolgs- und Abbruchquoten sowie die zentralen biographischen Daten werden in regelmäßigen Abständen vom Institut erhoben und ermöglichen einen Vergleich über mehrere Studienjahrgänge.
2. *Online-Stimmungsbarometer und Online-Pinnwand:* Mit dem Lernportal erhalten die Studierenden in anonymisierter Form die Möglichkeit, ihren momentanen Zufriedenheitsstand zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus können sie sich anhand einer Online-Pinnwand beispielsweise kritisch zum Studiengangsverlauf oder -inhalt äußern. Diese Kritik gilt es von den Kursmanagern aufzunehmen und nach außen zu kommunizieren.
3. *Fragebögen im Rahmen der Präsenzphasen:* Jede Präsenzphase des Studiengangs wird mit einem Fragebogen, der offene und geschlossene Fragen umfasst, evaluiert. Die Rückmeldung der Studierenden stellt für das Institut die zentrale Komponente dar, um die Qualität des Lehr-Lernprozesses zu sichern und weiterzuentwickeln. Stärken, Schwächen und Verbesserungspotentiale werden aus Sicht der Studierenden wiedergegeben und können unmittelbar an die zentralen Schnittstellen kommuniziert werden. Die formative Evaluation kann dabei als systematisches prozessbegleitendes Rückmeldesystem fungieren, indem Schwachstellen analysiert und frühzeitig behoben werden. Sie folgt einem kontinuierlich ablaufenden Schema, das in verschiedene Prozessschritte untergliedert ist und dessen zentrale Schritte und Schnittstellen standardisiert sind.
4. *Fokusgruppen im Rahmen der Präsenzphase:* Studierende erhalten Rückmeldung über die von ihnen geäußerte Kritik und entwickeln gemeinsam mit dem Institut Optimierungsvorschläge, die es im weiteren Studienverlauf zu berücksichtigen gilt. Dieser gemeinsame Dialog anhand von ausgewählten Evaluationsergebnissen trägt zum einen zu konstruktiven Äußerungen seitens der Studenten bei und zum anderen wird dem Ziel der Evaluation „[...] die Qualität der gemeinsamen Lehr- und Lernpraxis zusammen mit den Studierenden kontinuierlich zu verbessern [...]“ (Hoidn/Müller 2008, S.190) stets nachgegangen.
5. *Endevaluationen:* Ergänzend zu den formativen Evaluationen innerhalb des Studienverlaufs erfolgt ein Jahr nach Beendigung des Studiums eine summative Erhebung. Anhand eines ausführlichen Online-Fragebogens werden die ehemaligen Studenten zu unterschiedlichen Qualitätsaspekten wie einzelnen Moduleinheiten, Transfer, methodischer und didaktischer Gestaltung befragt.

Die Bewertungsmaßstäbe, die den Studierendenevaluationen zugrunde liegen, werden am Studienanfang den Studierenden transparent dargestellt. Abgeleitet aus dem Ver-

ständnis von „gelingenem Lernen“, welches explizit im Leitbild des Instituts für Bildungsmanagement verankert ist, werden die qualitativen Daten gesichtet. Die quantitativen Gesamtnoten betreffend liegt dem Institut durch die im Rahmen der Balanced Scorecard vorgegebenen Bewertungsmaßstäbe ein einheitlicher Orientierungsrahmen vor. *Datenpool:* Aus den regelmäßigen Erhebungen mit unterschiedlichen Evaluationsmethoden verfügt das Institut für Bildungsmanagement über einen großen Umfang an Daten. Dieses Datenmaterial leistet einen zentralen Beitrag, um die Qualität des Masterstudiengangs zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Damit diese Daten als hochwertige Informationsquelle zur Verfügung stehen und explizit die entsprechenden Daten auf der Mikroebene miteinander in Verbindung gebracht werden können, wurde ein Datenpool implementiert, der sich wie folgt zusammensetzt:

1. *Quantitative Gesamtübersichten:* Das quantitative Datenmaterial des formativen Evaluationsprozesses besteht zum einen aus den Gesamtnoten einzelner Module im Rahmen einer Präsenzphase, zum anderen aus der Bewertung der verschiedenen Dozenten, die im Rahmen des Moduls zum Einsatz kommen. Eine Notenübersicht enthält die Gesamtnoten aller Module über alle bisherigen Studienjahrgänge und ermöglicht so einen quantitativen Vergleich zwischen den Studiengangsjahren und Modulen.
2. *Qualitative Gesamtübersichten:* Im Gegensatz zu den quantitativen Daten lässt sich das qualitative Erhebungsmaterial nur bedingt in unmittelbaren Größen darstellen. Obgleich darauf zu achten ist, das zugrunde liegende Datenmaterial als Einzelfall zu analysieren, wurde in Anbetracht des bereits ausgewerteten Datenmaterials festgestellt, dass eine Vielzahl an übereinstimmenden Kategorien vorliegt. Durch die Bildung von übergeordneten Kategorien (Dozent, Aufbau/Methodik, Inhalt, Atmosphäre/Rahmenbedingungen/Organisation/weiterbilden der Studiengang) wurde das komprimierte Datenmaterial zusammengefasst. Basierend auf dieser Kategorisierung sind sowohl für die Module, als auch für den Verlauf eines Kurses spezifische Gesamtübersichten erstellt worden. Während bei der Gesamtübersicht des Kursverlaufs der Fokus allein auf einen Kurs gerichtet wird, ermöglicht die Übersicht der Moduleinheiten einen Überblick über mehrere Studienjahrgänge. In diesem Sinne lässt sich auf Grundlage der zusammengefassten qualitativen Daten feststellen, inwieweit die Qualität eines einzelnen Moduls weiterentwickelt wurde.
3. *Prüfungsübersichten:* Für die Rückmeldungen von Prüfungen wurde vornehmlich das Datenmaterial aus der Endevaluation gesichtet und daraus ableitend folgende Kategorien gebildet: Anforderungen/Bewertungen, Transfer/Praxisbezug, Umfang, Prüfungsform.

Datenerhebungsplan: Aufgrund der Vielzahl an Erhebungen sollen die Maßnahmen dem tatsächlichen Bedarf an Informationen entsprechen. Aus den Ergebnissen des komprimierten Datenpools wird im Vorfeld eines Semesters ein Datenerhebungsplan aufgestellt. Zwischen Institutsleitung, Kursmanagern, Modulverantwortlichen und Qualitätsbeauftragten werden die Evaluationsvorhaben besprochen und aufeinander abgestimmt.

Qualitätsbeauftragter: Die umfangreichen Erhebungen und die komprimierte Datensammlung bedeuten einen erhebli-

chen Aufwand und benötigen einen hohen Ressourceneinsatz. Damit eine direkte Rückkoppelung der Ergebnisse zu den zentralen Schnittstellen (den Modulverantwortlichen, den Kursmanagern und der Institutsleitung) ermöglicht wird, gibt es einen Qualitätsbeauftragten, der die Ergebnisse in Besprechungen des Instituts einbringt, um daraus gemeinsam Handlungsempfehlungen abzuleiten. Unter Berücksichtigung der strukturellen und personellen Besonderheiten des Instituts werden durch den Qualitätsbeauftragten die Qualitätsmaßnahmen auf Mikroebene mit anderen Qualitätssicherungsinstrumenten zentral gesteuert. Dem Qualitätsbeauftragten kommt insofern eine zentrale Schnittstellenfunktion zu, als dass er in Abstimmung mit der Institutsleitung für das Qualitätsmanagementsystem zuständig ist.

Bei der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems wurde ausgehend von der Mikroebene explizit an den Studierendenevaluationen angesetzt, um auf dieser Basis das System auszubauen. Ergänzt durch standardisierte Prozesse sowie verbindliche Arbeitsschritte werden organisatorische und pädagogische Handlungsschritte unmittelbar miteinander verbunden. Das Konzept auf der Mikroebene zeigt die mögliche Reichweite der Evaluation, die zu einem besseren Verständnis von Wirkungszusammenhängen beiträgt. Das Evaluationskonzept bildet einen formalen Rahmen, an dem sich auch andere weiterbildende Masterstudiengänge orientieren können. Für eine erfolgreiche Adaption müssen dazu die eigenen Rahmenbedingungen, Schnittstellen und Prozesse analysiert werden.

Bei der kontinuierlichen Reflexion des Studiengangs geht es vor allem um das prospektive Moment der Qualitätsentwicklung: Nicht nur die Behebung von Defiziten steht im Vordergrund, sondern auch die vorausschauende Planung und Weiterentwicklung. Die Praxis in vielen Studiengängen ist oftmals anders: Zwar werden viele Daten erhoben, doch es bleibt völlig im Unklaren, was aus den erhobenen Daten folgt.

Das dargestellte System der Qualitätsentwicklung ist aufwändig. Es erfordert einen erheblichen Ressourceneinsatz. Studiengangsleitung, Kursmanager und Modulverantwortliche sind kontinuierlich mit der Qualitätsthematik befasst, zusätzlich sind ein akademischer Mitarbeiter (Qualitätsbeauftragter) mit ca. 10% seiner Arbeitszeit sowie eine studentische Hilfskraft mit ca. 5 Stunden pro Woche mit den Auswertungen beschäftigt. Wir sind jedoch überzeugt, dass sich dieser Einsatz lohnt, da er wesentlich dazu beiträgt, das Studienangebot auf einem hohen Qualitätsniveau zu halten und so den Anforderungen unserer Studierenden gerecht zu werden. Das ist aus unserer Sicht die beste Voraussetzung, um den Studiengang langfristig anbieten und erfolgreich durchführen zu können.

Literaturverzeichnis

- Adam, Th. (2010): Methodische Elemente kompetenzorientierten Lernens im Projektmanagement – Wenn der Mensch im Mittelpunkt steht. In: Schweizer, G./Müller, U./Adam Th. (2010): Wert und Werte im Management. Nachhaltigkeit, Ethik, Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 223-240
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.

- DeGEval (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) (2008) (Hg.): Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage. Mainz, S. 10-13.
- Gaetghens, C. (2007): Hochschulspezifische Qualitätssicherungsverfahren. In: HRK (Hg.): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007. Bonn, S. 5-7.
- Gerds, M. (2009): Die Optimierung des Evaluationsprozesses im Kontext von Qualitätsmanagement. Am Beispiel des Instituts für Bildungsmanagement. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Hener, Y. (2004): Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: HRK (Hg.): Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagement an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004. Bonn, S. 111-128.
- Hoidn, S./Müller, U. (2008): Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung. In: Müller, U./Schweizer, G./Wippermann, S. (Hg.): Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang der Landesstiftung Baden-Württemberg. Bielefeld: Bertelsmann, S.187-193.
- Hopbach, A. (2005): Peers und Peer Review. In: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen: Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 313-318.
- Iberer, U. (2010): Bildungsmanagement von Blended Learning. Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten. Marburg: Tectum.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, zit. n.: Online-Verwaltunglexikon olev.de, Version 2.52, <http://www.olev.de/e/evaluation.htm#Standards> (Aufruf am 13.11.2011).
- Müller, U. (2006): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung. Systemstelle 9.20.20.29. Neuwied: Luchterhand.
- Müller, U./Hoidn, S. (2008): Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement: Ergebnisse aus Studierendenbefragungen. In: Müller, Ulrich; Schweizer, Gerd; Wippermann, Sven (Hrsg.): Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang der Landesstiftung Baden-Württemberg. Bielefeld: W. Bertelsmann S. 265-270
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungsevaluation – Lernerfolge messbar machen. Neuwied: Luchterhand.
- United Nations Evaluation Group – UNEG (2005): Norms for Evaluation in the UN System. Zit. n.: Online-Verwaltunglexikon olev.de, Version 2.52, <http://www.olev.de/e/evaluation.htm#Standards> (Aufruf am 13.11.2011).
- Wehr, H. (2006): Qualitätsmanagement: Von der Aktion zum Prozess – Erfahrungen aus der Praxis. In: HRK (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006 Band II. Bonn, S. 155-163.
- Wolter, A./Kerst, C. (2008): Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik, 53.Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 135-155.

■ **Michaela Gerds**, Dipl. Päd., Akademische Mitarbeiterin am Didaktikzentrum der Hochschule Esslingen, E-Mail: michaela.gerds@hs-esslingen.de

■ **Dr. Ulrich Müller**, Professor für Bildungsmanagement und Erwachsenenbildung, Institutsleiter und Leiter des berufsbegleitenden MA-Studiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: ulrich.mueller@ph-ludwigsburg.de

Patrik Mähling



Patrik Mähling

Qualitätsmanagement an Hochschulen: Fachbereichsevaluationen mit ENWISS

Im Rahmen des „ENWISS – Evaluationsnetzwerks Wissenschaft“, einem Zusammenschluss verschiedener Hochschulen aus Hessen, dem Saarland, Rheinland-Pfalz und Thüringen, werden seit 2001 in kooperativer Form Fachbereichs- bzw. Fakultätsevaluationen¹ durchgeführt. Nach einleitenden Überlegungen zu Evaluationen im universitären Kontext soll das von ENWISS bereitgestellte Evaluationsverfahren dargestellt und einer kritischen Würdigung unterzogen werden. Dies greift auf Erfahrungen zurück, wie ich sie in der Funktion als Gutachter sowie auch als Koordinator der 2009-2010 durchgeführten ENWISS-Evaluation des Fachbereichs Evangelische Theologie an der Philipps-Universität Marburg und der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms Universität Bonn gewonnen habe. Aus der Darstellung und Analyse sollen zum Schluss Perspektiven für die Weiterentwicklung von ENWISS – oder ähnlich strukturierter Verfahren – im Kontext des universitären Qualitätsmanagements (QM) aufgezeigt werden.

I. Einleitung

1. Evaluation und Qualität

Evaluationen unterschiedlicher Art sind zu einem wesentlichen Bestandteil des gesamten Hochschulsystems geworden, und zwar nicht erst seit dem Beginn der Rede vom ‚New Public Management‘ oder dem sog. ‚Bologna-Prozess‘ und den damit verbundenen Veränderungsprozessen an den Hochschulen (vgl. Serrano-Velarde, 2008, bes. S. 39-77). Seit Mitte der 1980er Jahre wird Evaluation durch die staatlichen Wissenschaftsverwaltungen „als systematisches Instrument zur Leistungsbeurteilung und Qualitätssicherung eingesetzt“ (Knie/Simon, 2010, S. 33).

Der allgemeine Ruf nach Verbesserungen, der mit Evaluationsforderungen i.d.R. verbunden ist, besitzt allerdings keine Aussagekraft. Schon 2005 urteilte Schwarz daher angesichts der Zunahme von Evaluationen und der vermeintlichen Heilswirkung dieses Instrumentes unter Heranziehung von Pörksen: „Der Evaluationsboom hat also zwei Realitäten: die seiner rhetorischen und die seiner tatsächlich nachweisbaren Ausdehnung. ‚Evaluation‘ gehört zum Kanon der ‚Plastikworte‘. Es ist in aller Munde weil es so dehn- und formbar ist und sich deswegen hervorragend eignet als sprachlicher Alltagsdietrich zwischen Expertinnen und Laien“ (Schwarz, 2005, S. 3f.). Vielleicht ist es gerade die begriffliche Dehnbarkeit des Begriffes, die diesen für eine Politisierung so geeignet macht und die dazu führt, dass er im Kampf um Gelder, Forschende/Lehrende und Studierende so gerne eingesetzt wird. Neben und im Lehr- und For-

schungsbetrieb an den Hochschulen spielen Evaluationen eine zunehmend wichtigere Rolle, v.a. im fortwährenden Kreislauf von Studiengangentwicklung, Akkreditierung, Evaluation, Reakkreditierung und im Strudel eigener sowie externer Qualitätsanforderungen und -bestrebungen. Knie und Simon konstatieren daher, dass „Evaluationen von Studienfächern oder ganzen Instituten (und im Fall der Universitäten auch die Akkreditierungen) [...] zu einem Qualitätssiegel geworden [sind], die für die Hochschulen auf dem Markt der Forschungsförderung und für die Gewinnung von Studierenden eine zunehmend höhere Relevanz einnehmen“ (Knie/Simon, 2010, S. 33). Die Durchführung von Evaluationen kann jedoch für sich genommen kaum als „Qualitätssiegel“ gelten.² Im Kontext von QM an Hochschulen sind Evaluationsverfahren ein Instrument der Qualitätssicherung (QS) und -entwicklung unter anderen, an sich stellen sie noch kein Qualitätsmerkmal, geschweige denn ein „Qualitätssiegel“ dar. Auch generieren Evaluationen nicht ‚automatisch‘ Qualität oder Qualitätsverbesserungen allein dadurch, dass sie durchgeführt werden.

Wenn QS zum „Qualitätssiegel“ avancieren soll, kann das nur dadurch geschehen, dass zunächst der Gehalt des Qualitätsbegriffes (vor Ort) geklärt wird. Das Nachdenken über die ‚Qualität‘ könnte zu einer neuen Qualität der Qualitätssicherung führen. Und es erscheint unabdingbar, dass universitäres QM auch deshalb den Diskurs um den Begriff ‚Qualität‘ führen sollte, um mittelfristig eine größere Akzeptanz in den Hochschulen erreichen zu können. Die Frage nach dem Verständnis von ‚Qualität‘ eröffnet einen Kommunikationsraum, der es ermöglicht, sich darüber zu verständigen, was gute Lehre, gute Forschung, eine gute Infrastruktur etc. sein können. Dabei handelt es sich nicht um ‚ideologische‘ oder ‚abstrakte‘ Debatten, sondern um die notwendige Selbstreflexion, die den zu ergreifenden oder zu entwickelnden Maßnahmen vorangestellt werden muss. Die Universität sollte genau der Ort sein, an dem dieser Diskurs (nicht nur) über (die eigene) Qualität geführt wird. Eine gewisse Unschärfe wird der Qualitätsbegriff vermutlich immer aufweisen. Dies sollte die grundsätzliche Verständigung über die Grundlinien des Begriffes jedoch nicht von vorneherein ausschließen. Ansonsten steht der in Universität und Bildungspolitik mittlerweile omnipräsente Qualitätsbegriff in der Gefahr, weiterhin mehr als vage und unbestimmt zu bleiben. Die Konsequenz wäre, dass er irgendwann alles und damit schließlich nichts mehr bedeutet.

¹ Im Folgenden wird auf die Doppelnennung verzichtet.

² Hier scheint vielmehr an die aus Evaluationen abgeleiteten Rankings (z.B. CHE Hochschulranking etc.) gedacht zu werden.

2. QM im staatlichen Auftrag

Dass die Hochschulen Qualität sichern und (weiter)entwickeln müssen, wurde in den 1990er Jahren auf der nationalen Ebene durch das Engagement von Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat vorangetrieben sowie auf europäischer Ebene nicht zuletzt durch die Konferenzen der europäischen Bildungsminister in Berlin (2003) und Bergen (2005). Auch die „European Association for Quality Assurance in Higher Education“ (ENQA) spielte bei diesem Prozess eine nicht unbedeutende Rolle. Um den wachsenden Anforderungen hinsichtlich Qualitätssicherung und -entwicklung der Bildungspolitik zu begegnen, entstanden seit Mitte der 1990er Jahre eine Fülle von Verbänden, Netzwerken und Agenturen. Da „Qualitätssicherung Mitte der 1990er Jahre zum Reformparadigma der deutschen Hochschulpolitik avancierte, stellte das politische System in machen Fällen sogar mehr oder weniger bereitwillig die Mittel bereit, um die bescheidenen Personalkosten der Verbundstellen zu decken“ (Serrano-Velarde, 2010, S. 120).

Evaluationen sind im Zuge dieser Entwicklungen zum festen Bestandteil der Hochschulgesetze der Länder geworden. Unter der Überschrift „Qualitätssicherung, Berichtswesen“ schreibt z.B. das Hessische Hochschulgesetz in seiner aktuellen Fassung vor:

„Die Hochschulen evaluieren regelmäßig die Erfüllung ihrer Aufgaben, insbesondere in Lehre, Forschung, internationaler Zusammenarbeit, Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung und Verwaltung unter Berücksichtigung der Entwicklungen in Wissenschaft, Kunst, Gesellschaft und Berufswelt; hierbei sind in regelmäßigen Abständen externe Sachverständige hinzuzuziehen. An der Evaluation der Lehre sind die Studierenden zu beteiligen. Die Hochschulen vereinbaren mit dem Ministerium die Grundzüge des Bewertungsverfahrens. Das Nähere, insbesondere das Verfahren, die Beteiligung der Mitglieder sowie die Verarbeitung personenbezogener Daten regelt die Hochschule durch Satzung.“ (Hessisches Hochschulgesetz vom 14.12.2009, § 12 Abs. 1)

Die Durchführung von Evaluationen ist folglich gesetzlich vorgeschrieben. Die Ausgestaltung des Instrumentes und die Einbettung in den Kontext des universitären QMs, d.h. die Integration von Evaluationen in strategische Konzepte, verbleiben weitestgehend in der ‚Autonomie‘ der Hochschulen. Dass es sich bei den Maßnahmen im Rahmen des QMs sowohl seitens des Ministeriums als auch seitens der Leitungen der Hochschulen immer auch um Instrumente zur Kontrolle dieser Autonomie handelt, muss nicht eigens betont werden. In erster Linie und explizit stellen die unterschiedlichen Maßnahmen der Evaluation jedoch ein Instrument der Selbstkontrolle zur Qualitätsentwicklung dar, bei dem die Hochschulen gefordert sind, die Chance zu deren individueller Ausgestaltung zu nutzen. Zumindest sollte es sich darum handeln, wenn Evaluationen nicht bloßes Blendwerk werden oder bleiben sollen.

3. Evaluationen von Evangelisch-Theologischen Fachbereichen

Für Evangelisch-Theologische Fachbereiche bietet ENWISS ein Verfahren an, das den „Gütekriterien für die Evaluation Evangelischer Theologie“, die der Evangelisch-theologische

Fakultätentag im Oktober 2009 in Leipzig beschlossen hat, im Wesentlichen entspricht (vgl. Fakultätentag, 2009). Der Fakultätentag hatte rein quantitativ ausgerichtete Evaluationsverfahren als unzureichend für die Evangelische Theologie bestimmt. „Demgegenüber sind qualitative Bewertungen durch ausgewiesene Expertinnen und Experten (Peers) vorzuziehen“ (ebd.) – wie es auch beim ENWISS-Verfahren vorgesehen ist. Neben der Forschung, die sich in der Theologie in der Regel durch Güte und Anzahl von Publikationen ausdrückt, definiert der Fakultätentag u.a. auch die Internationalität und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Bewertungskriterien von Forschungsleistungen. In der Lehre hält der Fakultätentag „Lehr-Evaluationen durch Studierende[n]“ (ebd.) für sinnvoll. Darüber hinaus sollen die Lehrkonzepte und Methoden, die hochschuldidaktische Qualifizierung, Beratungsangebote, Lehrkooperationen und Lehrexport und schließlich der Bereich des Wissenstransfers bei Evaluationen Beachtung finden. Alle diese Kriterien werden (neben anderen) im ENWISS-Verfahren berücksichtigt.

4. QM und seine Kritiker

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – der gesetzlichen Verpflichtung der Hochschulen zu Evaluationen werden diese vielfach auch unter Theologen/innen skeptisch beurteilt, was u.a. dann auch mangelnde Akzeptanz von QM zur Folge haben kann. So lehnen die Einen diese Bestrebungen und den damit verbundenen Einsatz von QM-Instrumenten deshalb ab, weil sie diese als unberechtigte Einmischung und Kontrolle von außen beurteilen. Unter dem Deckmantel von QM und den damit verbundenen, häufig neoliberal ausgerichteten Steuerungsinstrumenten, verberge sich nur notdürftig die Kontrolle durch Politik und Wirtschaft. Diese konterkariere die über Jahrzehnte verteidigte Autonomie der Hochschulen, die sich u.a. durch ihre Selbstverwaltung ausdrückt, anstatt sie, wie sie dies zu tun vorgibt, zu stärken. Andere wiederum begrüßen zwar die Initiative als solche, sind jedoch enttäuscht oder resigniert, da aus vielen Evaluationen und dem beträchtlichen Aufwand nichts erkennbar Gutes folgt. „Der anfängliche Widerstand wandelte sich über die Jahre in eine allgegenwärtige Resignation. Dem Reformschub Bolognas und der gesetzlichen Verordnung zur regelmäßigen Qualitätskontrolle war nur wenig entgegenzusetzen. Eine fach- und hochschulübergreifende Diskussion der neuen Steuerungsinstrumente hat sich in der zehnjährigen Existenz deutscher Qualitätssicherung nie herauskristallisieren können“ (Serrano-Velarde, 2010, S. 150).

Auch vor dem Hintergrund dieser hier nur sehr oberflächlich skizzierten Kritik soll das ENWISS-Evaluationsverfahren im Folgenden anhand seiner konkreten Durchführung dargestellt werden.

II. Das ENWISS-Verfahren

Die Arbeit des „Evaluationsnetzwerks Wissenschaft“ begann offiziell am 16. Mai 2001. Die Evaluationsagentur entstand aufgrund der Initiative des ehemaligen Darmstädter Universitätspräsidenten Johann-Dietrich Wörner und hat ihren Sitz seit Gründung an der TU Darmstadt (vgl. Serrano-Velarde, 2008, S. 148). ENWISS besteht zurzeit aus 15 Mit-

gliedshochschulen und einer kooperierenden Universität, die nicht Mitglied des Netzwerkes ist.³ ENWISS nennt auf seiner Homepage acht abgeschlossene Evaluationsverfahren und, inklusive eines ‚Follow up‘, fünf laufende Verfahren. Eine von ENWISS herausgegebene Broschüre mit dem Titel „Informationen zu Grundlagen und Arbeitsweise des Evaluationsnetzwerks ENWISS“, die auch allen Beteiligten eines Evaluationsverfahren zur Verfügung gestellt wird, bietet weitere Informationen. Hier werden die einzelnen Verfahrensschritte ausführlich dargelegt. Auch die Gründungsvereinbarung des Netzwerkes ist darin enthalten.⁴

In dieser Vereinbarung heißt es, dass ENWISS sich zum Ziel gesetzt hat, zur Stärkung der beteiligten Universitäten im nationalen und internationalen Wettbewerb sowie aufgrund der Rechenschaftspflichten der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft „evaluationsbasierte Verfahren zu entwickeln und umzusetzen [...]“. Mit dem Ziel,

- die Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung zu sichern und zu verbessern,
- Transparenz in den Studien- und Lehrbetrieb nach innen herzustellen und Rechenschaft über diesen Bereich nach außen zu geben,
- durch Evaluation eine Basis für Akkreditierungsverfahren zu schaffen,
- zur Profilbildung des Fachbereichs/der Fakultät und der Hochschulen auf nationaler und internationaler Ebene beizutragen,

bilden interessierte Hochschulen das länder- und hochschulartenübergreifende Netzwerk zur Durchführung hochschulgesteuerter Evaluationsverfahren.“

Die Evaluationsverfahren „sollen auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens und Offenheit“ im Bereich Studium und Lehre „einschließlich der für Lehre relevanten Forschungsaspekte“ nebst Weiterbildung und Nachwuchsförderung durchgeführt werden.

Von politischer Seite wurde die Aufgabe des Netzwerkes am 11.6.2002 in der Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion (Drucksache 15/2873 vom 28.8.2001) hinsichtlich Qualitätssicherung und Wettbewerb an hessischen Hochschulen wie folgt beschrieben:

„Bei ENWISS (Evaluationsnetzwerk Wissenschaft) handelt es sich um ein Hochschularten und Länder übergreifendes Evaluationsnetzwerk [...]. In Anlehnung an die üblichen Standards für Evaluationsverfahren, wie sie auch das Hessische Hochschulgesetz formuliert hat, und an die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates wird eine flächendeckende zweistufige Lehrevaluation angestrebt, in die gegebenenfalls auch Forschungsaspekte einbezogen werden. Es ist vorgesehen, dass die im Evaluationsnetzwerk zusammengeordneten Hochschulen dabei in eigener Verantwortung die Aufgaben wahrnehmen, die Evaluation auf der Ebene der Fächer durchzuführen und so die Qualität der Lehre zu sichern und fortzuentwickeln. Hierzu sollen fächerspezifische Evaluationsforen eingerichtet werden. Über ein zentrales Lenkungsgremium sollen Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit des Verfahrens sowie die Koordination der Verfahrensabläufe gewährleistet werden. Die Fachhochschulen sind in das Netzwerk einbezogen. [...]“ (Drucksache 15/4037, S. 21)

ENWISS bietet folglich den Rahmen für ein Evaluationsverfahren zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Studium und Lehre unter Berücksichtigung der Forschung, in dem die Eigenverantwortung der Hochschulen hinsichtlich der Qualitätssicherung betont wird. Aus Sicht von ENWISS soll es dabei weder um Rankings noch um Bewertungen gehen. Vielmehr soll der Aspekt des kollegialen Coachings im Vordergrund stehen. Inwieweit dieser Aspekt berücksichtigt wird oder Anwendung finden kann bzw. muss, bleibt in der Darstellung ebenso unklar wie die konkrete Einbeziehung der Forschung. Für beides bietet ENWISS bislang kein ausreichend genaues Reglement. Wie sieht nun dieses zweistufige, aus Selbst- und Fremdevaluation bestehende Evaluationsverfahren aus?

Phase I: „Vorbereitung und Start des Evaluationsverfahrens“

Am Anfang des Prozesses steht die gemeinsame Entscheidung von Hochschulleitung und Fachbereich, eine Evaluation im Sinne des von ENWISS angebotenen Peer-Review-Verfahrens durchzuführen. Die Hochschulleitung initiiert das Verfahren durch eine schriftliche Mitteilung an ENWISS. In Zusammenarbeit mit dem ENWISS Koordinierungsbüro gilt es dann, Kooperationspartner an anderen Hochschulen (max. fünf) für das Verfahren zu gewinnen und Einigkeit über die Fragen der formalen Zusammensetzung der sog. Fachforen, auch hochschulartenübergreifend herzustellen.⁵

Der materielle Aufwand, der für das Verfahren aufzubringen ist, beschränkt sich auf Reise-, Verpflegungs- und Materialkosten; zudem ist – im Sinne eines modernen Controlling – selbstverständlich auch der Einsatz von Personalressourcen hinzuzurechnen. Die Koordinierungsstelle von ENWISS an der TU Darmstadt, die aus zwei Personalstellen besteht, wird seit 2005 durch Mitgliederbeiträge finanziert. Nachdem die Kooperationspartner gefunden sind, werden an den beteiligten Fachbereichen Evaluationskommissionen gebildet, die aus zwei Professor/innen, einer/m Vertreter/in des Mittelbaus und ein bis zwei Studierenden bestehen. Bei einem ersten gemeinsamen Treffen der Kommissionen wird seitens der Mitarbeiterin des Koordinierungsbüros das Verfahren erläutert und gemeinsam nach einem/einer geeigneten externen Vorsitzenden der Evaluationskommission gesucht.

Phase II: „Selbstevaluation – Erstellung des internen Berichts“

Auf der Grundlage eines durch ENWISS vorgelegten Modells wird von den Mitgliedern der Evaluationskommission

³ Vgl. http://www.intern.tu-darmstadt.de/dez_i/ref_ic/enwiss/mitgliederhochschulen/index.de.jsp (Zugriff am 14.8.2010). Mitgliedshochschulen sind: TU Darmstadt, Hochschule Darmstadt, Evangelische Fachhochschule Darmstadt, Fachhochschule Erfurt, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Fachhochschule Frankfurt am Main, Theologische Hochschule Friedensau, Hochschule Fulda, Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachhochschule Gießen-Friedberg, Technische Universität Ilmenau, Universität Kassel, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Philipps-Universität Marburg, Fachhochschule Wiesbaden (=Hochschule Rhein/Main), und als Kooperationspartner die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

⁴ Im Folgenden angeführte Zitate ohne Quellenangabe entstammen dieser Broschüre. Zum Verfahren vgl. auch: Ackermann, 2008, S. 64-86.

⁵ Vgl. auch das Organisationsschema unter <http://www.enwiss.de>.

nen der beteiligten Fachbereiche gemeinsam ein Frageleitfaden für die Selbstevaluation entwickelt. Mit dessen Hilfe erarbeiten die Kommissionen, in Rückkoppelung an Dekanate und Fachbereichsräte anschließend vor Ort einen Selbstreport. Dieser soll einen Umfang von ca. 30 Seiten haben und neben den zweckdienlichen Statistiken vorhandene Stärken und Schwächen benennen. Er dient als Grundlage für die sich anschließenden gegenseitigen Begehungen (Fremdevaluation). „Unter Wahrung der vereinbarten Vertraulichkeit wird der interne Bericht jeder Forumshochschule dem Vorsitz und den Mitgliedern der Evaluationskommission zugeleitet [...]“

Phase III: „Fremdevaluation durch die Peer-Group“

Für jeden zu evaluierenden Standort werden zwei Tage für eine Begehung vor Ort angesetzt. Die Mitglieder der Evaluationskommissionen der anderen Standorte erfüllen dabei (wie auch eventuell einzuladene externe Mitglieder) die Funktion von Gutachter/innen. Die Mitglieder der Kommission des zu evaluierenden Standorts sind bei der Begehung am eigenen Ort nicht Teil der Evaluationskommission. Auf Grundlage des Selbstreports führt die Kommission Gespräche mit Vertreter/innen der unterschiedlichen Statusgruppen, zu ausgewählten Themen auch statusgruppenübergreifend. Die Vor-Ort-Begehung schließt mit einem Gespräch mit Vertreter/innen der Hochschulleitung ab. Diese hat vor der Begehung die Gelegenheit, konkrete Fragen an die Evaluationskommission zu richten, zu denen sie eine Stellungnahme wünscht. Beim Abschlussgespräch können bereits erste Ergebnisse benannt und ggf. Antworten auf die eingebrachten Fragen gegeben werden.

Auf der Grundlage von Selbstreport und Begehung wird anschließend von der Gutachterkommission der Evaluationsbericht erstellt. „Er umfasst neben der Situationsanalyse vor allem Vorschläge zur Verbesserung und zur Weiterentwicklung des Faches.“ Diese Evaluationsberichte werden an Hochschulleitungen und Fachbereiche übermittelt, wobei die Fachbereiche Gelegenheit zur Stellungnahme erhalten und konkrete Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung vorschlagen sollen. ENWISS empfiehlt darüber hinaus eine „abschließende Konferenz“.

Phase IV: „Umsetzung der Evaluationsergebnisse“

Zum Abschluss des Verfahrens sollen Fach- und Hochschulleitung Maßnahmen und deren Umsetzungsmöglichkeiten diskutieren und ggf. initiieren. Über die Weiterverwendung der Evaluationsergebnisse oder deren Veröffentlichung entscheidet das jeweilige Fach wie auch die Hochschulleitung. Beschlossene Maßnahmen und/oder Zielvereinbarungen können zu einem späteren Zeitpunkt Gegenstand einer erneuten Evaluation sein.

III. Erfahrungen mit ENWISS

1. Die Suche nach geeigneten Peers

Bei der Evaluation des Fachbereichs Evangelische Theologie in Marburg lagen zwischen der Entscheidung, das Verfahren durchzuführen, und der ersten gemeinsamen Sitzung der Evaluationskommissionen der beteiligten Standorte mehr als fünf Jahre. Dies lag daran, dass zunächst keine Kooperationspartner gewonnen werden konnten. Einige Fach-

bereiche wollten sich dem Verfahren nicht unterziehen, andere wurden von vorneherein nicht berücksichtigt, da sie aus Marburger Sicht aufgrund ihrer jeweils sehr anders gearteten Grundstruktur für ungeeignet gehalten wurden. Dies betraf v.a. die ‚kleineren‘, nur Lehramtsstudiengänge anbietenden Fachbereiche bzw. Institute. Marburg suchte also zunächst nach einem Fachbereich mit vergleichbarer Größe bzw. mit einem ähnlichen Spektrum an Studiengängen. Schließlich erklärte sich die Evangelisch-Theologische Fakultät in Bonn bereit, als Evaluationspartner zu fungieren, so dass dann, im Jahr 2009, das eigentliche Evaluationsverfahren beginnen konnte. Es ist dabei offensichtlich, dass hier auch ein grundlegendes Missverständnis hinsichtlich des ENWISS-Verfahrens selbst zu dieser Verzögerung führte. So scheint es, dass der Marburger Fachbereich sich bei seiner Suche nach Peers von der Vorstellung leiten ließ, dass es sich bei dem Evaluationspartner um ein strukturell vergleichbares Institut handeln müsse. Dabei wurde außer acht gelassen, dass es bei diesem Peer-Review-Verfahren nicht notwendigerweise auf Vergleichbarkeit der zu evaluierenden Einrichtungen ankommt, sondern in erster Linie auf das Vorhandensein einschlägiger Expertise und angemessener Multiperspektivität.

2. Zusammensetzung der Kommission(en)

Zur Gewinnung eines externen Vorsitzes der Evaluationskommission und zwei weiterer externer Gutachter/innen zur Gewährleistung der Multiperspektivität (da weitere Fachbereiche nicht gefunden wurden) erarbeiteten die Marburger und Bonner Kommissionen gemeinsam eine Liste geeigneter Kandidat/innen unter der Maßgabe, Männer und Frauen paritätisch zu berücksichtigen und auch die Vielfalt der theologischen Teildisziplinen repräsentiert zu sehen. Einer der externen Gutachter/innen sollte aus einer ausländischen Universität stammen. Die parallel zur Phase der Erstellung des Selbstreports verlaufende, in der Hand des ENWISS-Koordinierungsbüros liegende Suche nach Gutachtenden und Vorsitz dauerte gut ein halbes Jahr. Dabei konnte den genannten Kriterien für die Auswahl externer Gutachter/innen nicht vollständig entsprochen werden. Ein Grund für die Schwierigkeit, Gutachter/innen zu finden, liegt sicherlich in der generellen Überlastung von Wissenschaftler/innen, die häufig auch dazu führt, dass weitere zusätzliche Belastungen wie eine solche (unbezahlte) Gutachtertätigkeit es darstellt, abgelehnt werden. Zwei bis vier ganze Arbeitstage, die als minimaler Zeitaufwand für die Teilnahme an einer solchen Evaluationskommission aufgebracht werden müssen, sind nicht ohne weiteres aufzubringen. Diese Gutachtertätigkeit ist zudem nicht mit einem so hohen Renommé verbunden, wie dies etwa bei der Gutachtertätigkeit für die DFG der Fall ist.

Im Laufe des Verfahrens stellte sich heraus, dass die Erweiterung der Kommissionen über die oben dargestellte Zusammensetzung hinaus durch ein Mitglied der Administrativ-technischen Mitarbeitenden in zukünftigen Verfahren sinnvoll sein könnte. Im Nachhinein ist ebenfalls zu fragen, ob nicht auch ein studentisches Mitglied und ein/e Vertreter/in der wissenschaftlichen Mitarbeitenden einer unbeteiligten Universität als externe Gutachter/innen kooptiert werden sollten. Damit könnte die Multiperspektivi-

vität, die konstitutiv für ein Peer-Review-Verfahren ist, weiter ausgebaut werden und die Expertise der Studierenden, die schließlich die direkten ‚Abnehmer/innen‘ der universitären Lehre sind, und von daher ein eigenes Interesse an deren Qualität haben sollten, im Evaluationsverfahren stärken.

3. Selbst- und Fremdevaluation

Ein wichtiger Baustein des Verfahrens ist die Erstellung eines Selbstreports der beteiligten Fachbereiche. Inwieweit der Selbstreport eine der Situation angemessene Selbstevaluation darstellt, hängt auch davon ab, inwiefern die Beteiligten bereit sind, sich einer offenen und kritischen Selbstanalyse zu unterziehen. Die Tragfähigkeit des Selbstreports kann aufgrund der Begehung überprüft werden. Dabei hängt der Erfolg der Fremdevaluation von der Erfahrung der Gutachtenden und deren Beobachtungs- und Kommunikationsfähigkeiten ab.

Neben Gesprächen mit Studierenden, Vertreter/innen des ‚Mittelbaus‘ und Professor/innen wurde im Verfahren der Evangelischen Theologie auch ein Gespräch mit den Administrativ-technischen Mitarbeitenden des Fachbereichs geführt und damit dem in solchen Verfahren oftmals unberücksichtigten Servicebereich Raum gegeben. Darüber hinaus gab es Gespräche mit Vertreter/innen kooperierender Einrichtungen und Zentren. Thematische Gespräche wurden zum Thema „Institutionelles Zusammenspiel und Meinungsbildung“ zwischen den Statusgruppen und Fachbereichsleitung sowie zum Thema „Evaluation und QM“ geführt. Die Mischung aus thematischen und personenbezogenen Gesprächen hat sich im Verfahren bewährt. Die Durchführung der Gespräche erforderte ein straffes Zeitmanagement. Die Zeitvorgaben stellten sich jedoch an der einen oder anderen Stelle als zu starr heraus. Flexiblere Modelle im laufenden Betrieb eines Fachbereichs zu finden, erscheint jedoch als kaum lösbare Aufgabe, es sei denn, man entwickelt eine Begehungsform z.B. im Sinne eines gemeinsamen Klausurtages aller Beteiligten.

4. Kollegiales Coaching

ENWISS will ein Verfahren bieten, in dem das kollegiale Coaching im Vordergrund steht. Dies könnte bedeuten, dass die Peers sich zu bestimmten Themen und Problemen über ihre Erfahrungen austauschen, um so gemeinsam Lösungsstrategien und Verbesserungen zu entwickeln. Die erlebten Gespräche hatten zunächst jedoch vielmehr Interviewcharakter, d.h. sie zielten auf ein tieferes Verstehen des Selbstreports anhand von Fragekatalogen, die vorab in der Evaluationskommission in Rücksprache mit dem Fachbereich entwickelt worden waren. Erst im Laufe des Verfahrens wandelten sich diese Gespräche hin zu einem eigentlichen kollegialen Coaching.

Die statusgruppenübergreifende Zusammensetzung der Kommissionen hat sich dabei nicht immer als unproblematisch erwiesen. Erforderlich wäre daher an dieser Stelle eine Reflexion der bestehenden Hierarchien und immanenten Konkurrenzverhältnisse, wenn diese das Konzept des kollegialen Coachings nicht konterkarieren sollen. Hilfreich wäre dazu eine bereits angesprochene Erweiterung der Kommission um externe Studierende und wissenschaftliche Mitarbeitende, um etwaig bestehenden Abhängigkeitsverhältnis-

sen einen Gegenpol gegenüberzusetzen. Die Studierenden jedenfalls werden von allen Beteiligten zumindest wohlwollend angehört. Ob dahinter jedoch auch eine ‚Wahrnehmung auf Augenhöhe‘ steht, wird man wohl nur im Einzelfall beurteilen können.

5. Abschlussbericht und Abschluss des Verfahrens

Im Verfahren der Theologie entstand der Abschlussbericht in einem mehrschichtigen Verfahren. Im Anschluss an die Vor-Ort-Begehungen sammelten die Gutachter/innen Eckpunkte für den Abschlussbericht und erstellten einen ersten Entwurf, dessen weitere Bearbeitung in der Hand des externen Vorsitzes und des externen Gutachters lag. Die Evaluationskommission des begutachteten Fachbereichs bekam vor der endgültigen Fertigstellung des Abschlussberichtes noch einmal Gelegenheit für Kommentare oder Richtigstellungen. Anschließend wurden die Berichte an die Fachbereiche und Hochschulleitungen durch das ENWISS-Koordinierungsbüro versandt.

Inwieweit Ergebnisse und Maßnahmen aus dem Abschlussbericht heraus dann einvernehmlich zwischen Hochschulleitung und Fachbereich operationalisiert werden können, kann für den Fall der Theologie zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Schwierigkeiten könnten sich dann ergeben, wenn die von der Evaluationskommission vorgeschlagenen Maßnahmen nicht auf Zustimmung im eigenen Fachbereich stoßen. Inwieweit die Hochschulleitungen hier Steuerungsmöglichkeiten – vielleicht durch Zielvereinbarungen – wird entfalten können, bleibt abzuwarten. Zu befürchten bleibt, dass die Gutachten oder Abschlussberichte zu vage bleiben und die Evaluation folglich nur geringe Folgen zeitigt, was der Akzeptanz des Instrumentes ebenso abträglich ist wie ein von außen erstellter Forderungs- oder Verbesserungskatalog.

IV. Perspektiven

1. ENWISS im Kontext anderer Evaluationsverbünde

Vergleicht man ENWISS mit anderen Verbänden, zeigen sich Unterschiede sowohl im Bereich der personellen Ausstattung, des Aufgabenspektrums als auch in der Ausgestaltung der Evaluationen. Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) z.B., deren Aufgabenbereich zwar deutlich über den von ENWISS hinausgeht (Akkreditierungen, QM, Wissenschaftsförderung), hat allein im Bereich „Evaluation, Institutionelle Qualitätssicherung, Wissenschaftsförderung“ (vgl. <http://www.evalag.de>) neun Mitarbeiter/innen zuzüglich studentischer Hilfskräfte. Anders organisiert, aber daher auch gut mit ENWISS vergleichbar ist der 1994 entstandene Verbund Norddeutscher Universitäten. Der Verbund verfügt über eine Geschäftsstelle, und die mit Qualitätsmanagement und Evaluationen an den beteiligten Universitäten angestellten Mitarbeiter/innen bilden eine gemeinsame Arbeitsgruppe, so dass eine tatsächliche Vernetzung der Universitäten die Arbeitsgrundlage bildet. Im Nordverbund wurden zwischen 1994 und 2003 alle größeren Fächer evaluiert.⁶ Anschließend wurde das Eva-

⁶ Zur Geschichte des Verbundes und zum Evaluationsdesign im ersten Zyklus vgl. Fischer-Bluhm/Tschirkov/Zemene, 2003, sowie den kurzen Erfahrungsbericht mit diesem Verfahren meinerseits, Mähling, 2004.

lutionsdesign den aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen angepasst. Neben einer „Verschlankung“ des Verfahrens erfolgt die Evaluation nun im zweiten Zyklus, der im Sommer 2004 gestartet wurde, unter den Schwerpunkten „Studienerfolg“, „Qualitätsmanagement“ und „Innovative und aktuelle Entwicklungen“. Durch eine am Beginn des Verfahrens stehende Evaluationsvereinbarung, die Transparenz in das Verfahren bringt, werden auch die Verwendung der Ergebnisse und damit die Konsequenzen aus dem Evaluationsverfahren von Anfang an in den Blick genommen („Zielvereinbarung, Maßnahmenkatalog, Überprüfbarkeit und Überprüfungszeitpunkte“), was zweifelsohne der Akzeptanz des Evaluationsinstruments dient. Ebenfalls wird hier die Hochschulleitung stärker ins Verfahren integriert, da sie Stellung nimmt zur Selbstbeschreibung des Faches und zu weiteren strategischen Überlegungen wie z.B. dem universitären QM. Die damit einhergehende Erweiterung der externen Gutachterkommission (Peers) um Expertise aus dem Bereich der universitären Organisationsentwicklung rundet das Konzept ab.

Über die Fachbereichevaluationen hinaus arbeitet der Nordverbund auch in den Bereichen Studierendenauswahl, Selbsttests/SelfAssessment, Hochschulentwicklungsplanung und Hochschuldidaktik (vgl. <http://www.uni-nordverbund.de>).

ENWISS bietet seit seiner Gründung einen unveränderten Evaluationsrahmen und das erforderliche Mindestmaß an administrativer Betreuung und Begleitung. Mehr scheint mit der aktuellen personellen Ausstattung des Netzwerkes (Geschäftsführung und Sekretariat) auch kaum möglich zu sein. Eine Vernetzung der QM-Referent/innen oder mit Evaluationen betrauten Mitarbeiter/innen der beteiligten Hochschulen z.B. in Form einer Arbeitsgruppe ist nicht vorgesehen.

Sofern sich die Mitgliedshochschulen in der Lage sehen, ENWISS mit mehr Mitteln auszustatten, was in Zeiten des aktuellen hessischen (Anti-)Hochschulpaktes jedoch schwierig sein könnte, bestehen gute Chancen zur erfolgreichen Weiterarbeit und zum Ausbau dieses Netzwerkes. Im Rahmen einer Weiterentwicklung von ENWISS könnten passgenaue Evaluationsverfahren für die Universitätsverwaltungen, Serviceeinrichtungen und Zentren der Hochschulen des Netzwerkes entwickelt werden, da der Gesetzgeber (s.o.) auch Qualitätssicherungsmaßnahmen in diesen Bereichen vorschreibt. Dass dies auch Sparpotential für die beteiligten Hochschulen birgt, liegt auf der Hand. Über die bei ENWISS zusammenlaufende Expertise könnte das Netzwerk zu einer universitären Organisationsberatung ausgebaut werden und darüber zu einer Ideen- oder Forschungswerkstatt im Bereich QM avancieren. Die Organisationsform des Netzwerkes bietet dafür die erforderliche Unabhängigkeit gegenüber den Hochschulleitungen und auch gegenüber den Ministerien. Gleichzeitig bleibt ENWISS aber in der Hand der Universitäten, so dass diese über den ENWISS-Lenkungsrat, dem die Hochschulleitungen angehören, eine Kontrollfunktion ausüben können. Dadurch könnte verhindert werden, dass ENWISS lediglich im Interesse einer bestimmten Universität agiert. ENWISS könnte dann kurzfristig maßgeschneiderte, erforderliche Instrumente entwickeln und diese an die universitären QM-Entwicklungen anschlussfähig machen bzw. in Kooperation mit den QM-Abteilungen agieren. Die Hoch-

schulen könnten ENWISS also zu einem bedeutenden Serviceanbieter im Bereich der Evaluationen und Hochschulberatung ausbauen.

2. Kollegiales Coaching und Forschungsbezug

ENWISS wurde den Theologischen Fachbereichen in Marburg und Bonn mit dem Stichwort „Kollegiales Coaching“ ‚schmackhaft‘ gemacht. Bei der konkreten Durchführung war dann jedoch eher unklar, wie dies funktioniert. ENWISS sollte daher genauer und konkreter definieren, was unter kollegialem Coaching verstanden werden soll und wie dies umzusetzen ist, bzw. dafür einen verbindlichen Rahmen im Evaluationsverfahren etablieren. Damit würde nicht die Freiheit der Fachbereiche zur Ausgestaltung ihres Evaluationsverfahrens eingeschränkt, wie befürchtet werden könnte, sondern vielmehr der vorhandene Rahmen konkreter ausgestaltet. Eine entsprechende Klärung durch das Verfahrensreglement wäre hilfreich, da ansonsten die Gefahr besteht, dass während der Selbst- und Fremdevaluation lediglich Informationen für das Schlussgutachten gesammelt werden.

Ein zweiter Vorschlag zur Anpassung des Evaluationsrahmens betrifft die Frage nach dem Einbezug der Forschung. ENWISS sollte definieren, inwieweit die Forschung einzu beziehen ist. Unter dem Stichwort ‚Kollegiales Coaching‘ könnten hier z.B. Erfahrungen mit der Antragsstellung oder der Einbeziehung der Forschung in die Lehre o.ä. ausgetauscht werden, um hierbei Qualitätsverbesserungen zu ermöglichen.

3. Die Netzwerkstruktur nutzen

Das Evaluationsverfahren der Evangelischen Theologie hat eine Schwachstelle der Netzwerkstruktur offengelegt: Das Netzwerk stellt keinen Garanten für die Gewinnung von Peers für ein Evaluationsverfahren dar. Problematisch erscheint, dass die Suche nach Peers in der Hand des das Verfahren initiiierenden Fachbereichs lag. Es wäre zu überlegen, inwieweit das ENWISS-Koordinierungsbüro einen stärkeren Einfluss auf diese Rahmenbedingungen ausüben könnte?

Im Netzwerk fehlt bislang ein Reglement zur Würdigung oder Anerkennung der Arbeitsleistung in Evaluationsverfahren. So forderte etwa Kromrey, dass „die Mitwirkung an Peer Review-Kommissionen – sei es in Evaluations-, sei es in Akkreditierungsverfahren – als ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium anerkannt wird [...]“ (Kromrey, 2004, S. 50). Darüber hinaus sollte die gutachterliche Tätigkeit „als gleichwertige wissenschaftliche Leistung neben herkömmlicher Forschung und als einer der Pfeiler des Spektrums dienstlicher Pflichten von Professoren neben Lehre, Forschung und Selbstverwaltung gelten“ (Ebd.). Richtlinien hierfür könnten im Netzwerk gemeinsam von allen Beteiligten für alle Hochschulen entwickelt werden.

4. ENWISS und die Kritik an Evaluationen

Ackermann und Blätzel-Mink konstatieren, dass die an Hochschulen angewandten Evaluationsverfahren vornehmlich an Verfahren aus der Wirtschaft angelehnt sind und daher hauptsächlich „Effizienzkriterien“ auf die Universitäten übertragen, v.a. hinsichtlich der Frage nach dem Erreichen der vielfältigen, mit dem vielbeschworenen Stichwort

‚Exzellenz‘ verbundenen Ziele. Damit skizzieren sie in der Tat einen nicht unwichtigen Aspekt der Kritik an vielen der vorhandenen Evaluationsverfahren. ENWISS hingegen bietet ein Verfahren, so Ackermann und Blätzel-Mink, „das sich betont von Verknüpfungen der Evaluationsergebnisse mit Mittelzuweisungen abgrenzt, die Ergebnisse in Selbstverantwortung der Mitgliedsuniversitäten durch Peer-Groups gegenseitig ermittelt und diese ausschließlich für interne Verwendung mit dem Ziel der Verbesserung von (Forschung und) Lehre vorsieht“ (Ackermann/Blätzel-Mink, 2009, S. 176). Dieser Vorteil des ENWISS-Verfahrens greift aber nur dann, wenn tatsächlich Konsequenzen gezogen werden.

Wünschenswert wäre es daher, wenn das ENWISS-Reglement hinsichtlich der Verwendung der Ergebnisse und der Folgen einer zeitgemäßen Revision unterzogen wird, und zwar in der Hinsicht, dass die Evaluationen Zielvereinbarungen zur Folge haben müssen und in konkreten Projekten zur Qualitätsentwicklung aufgehen (vgl. Kromrey, 2003). Der Wille zur Durchführung von konkreten Maßnahmen jedenfalls könnte sich als Indikator für die Akzeptanz eines solchen Evaluationsverfahrens erweisen.

Damit könnte dann auch langfristig ein Akzeptanzzuwachs von QM und QS einhergehen. Viel zu viel Energie muss aktuell noch in den Umgang mit Widerständen und dezidierten Abwehrstrategien – nicht nur von Seiten der an der Universität Lehrenden – investiert werden.

Unabhängig von den Positionen hinsichtlich QM wird kaum jemand der Aussage widersprechen, dass das Streben nach Qualität und Qualitätsverbesserung als solches konstitutiv zur Universität hinzu gehört. Unabhängig von den grundsätzlichen Debatten um Akzeptanz und Ablehnung der QS-Instrumente müssen diese selber leisten, was durch Argumente oft nicht zu erreichen ist. Wenn sie gut konzipiert, kommuniziert und umgesetzt werden, erzeugen sie (vielleicht) auch bei Skeptikern und Skeptikerinnen mehr Akzeptanz. Es bedarf v.a. der guten Kommunikation zwischen den Beteiligten innerhalb und außerhalb der Hochschule. Ein Evaluationsverfahren kann den Grundstein für Strategie- und Zukunftsplanung eines Fachbereichs oder einer Hochschule liefern. Zu wünschen wäre daher, dass ein derartiges Evaluationsverfahren die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Strategieentwicklung des Fachbereichs stärkt bzw. weiterentwickelt.

Die Instrumente entfalten Überzeugungskraft für ein erfolgreiches QM, wenn sie mit Engagement betrieben werden und dann über das zu evaluierende hinaus Wirkung entfalten. Die Fachbereichs-Evaluation mit ENWISS birgt das diesbezügliche Potential in sich.

V. Schlussbemerkungen

Die Widerstände gegen die QS- und Qualitätsentwicklungsinstrumente an Hochschulen können überwunden werden, wenn die Instrumente so ausgestaltet sind, dass die, die sie verwenden, darin Chancen sehen und nicht bloß deren Kontrollfunktion vor Augen haben. Dies bedeutet v.a. die Bereitschaft, sich auch auf weniger positive Ergebnisse einzulassen. Es erfordert den Willen, sich weiterzuentwickeln, und zwar dadurch, Kritik von außen anzunehmen. Es erfordert aber auch die Bereitschaft, in einen Diskurs über die Instrumente sowie in die Arbeit an und mit den Instrumenten einzusteigen. Dass dies gelingen kann, setzt eine Wissenskultur

voraus, in der nicht mehr der oder die Einzelkämpfer/in das Ideal ist. In der Praxis zeigen Forscherverbände und Zentren etc., dass Kooperationen sehr erfolgreich agieren. Doch nicht jedes Zentrum steht auch für im Team arbeitende Wissenschaftler/innen. Und auch nicht jedes Fach braucht in jedem Fall nur Teams. Die Mischung ist entscheidend, die eine Kultur des Miteinanders ermöglicht, auch bei bestehender (produktiver) Konkurrenz der Forscher/innen.

Die grundsätzliche Frage nach Qualität und Profil der Fächer bleibt trotz der Qualitätssicherungsmaßnahme Evaluation bestehen. Wie wird Qualität vor Ort bestimmt? Ist es die Zufriedenheit der Studierenden, die aus den Lehrev Evaluationen mehr oder minder abgeleitet werden kann? Sind es die Absolvent/innenzahlen und darüber hinaus die zum Teil selbst gesteuerten und im Falle von Fächern mit Staatsexamina auch fremdgesteuerten Noten der Absolvent/innen? Welche Bedeutung kommt dabei der Drittmittelquote und dem Output an Forschungs-, Qualifikations- und Publikationsleistungen zu? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Publikationsqualität und -quantität und der Qualität in der Lehre? Wie fließen die strategische Ausrichtung und das Profil der Fächer in die Qualitätsbeurteilung ein? Wie wird die Vernetzung innerhalb und auch außerhalb der Universität bewertet?

Und selbst wenn man all dies erfasst – lässt sich aus den Ergebnissen wirklich die Qualität bewerten? Ist nicht, bevor man Qualität sichern und entwickeln kann, ein grundlegendes Verständnis von Qualität sowie vom ‚Ist‘ und ‚Soll‘ an Qualität notwendig? Muss man nicht, bevor man evaluiert, wissen, wohin man will (Stichwort strategische Ausrichtung)?

Aber selbst wenn man dies weiß, bedeutet es nicht, dass die sich auf diese Weise ergebende strategische Ausrichtung eines Fachbereichs mit den strategischen Zielen einer Universität deckungsgleich ist. Zur Lösung dieser Fragen müssen die Fachbereiche und die Universitäten zunächst ein Bewusstsein und einen Willen für Strategie und Steuerung entwickeln, wofür sie Ressourcen benötigen. ENWISS könnte hierbei Hilfestellung geben, wenn das bisher angebotene Tool zur Qualitätssicherung dem eigenen Anspruch gemäß zu einem wirklichen Tool der Qualitätsentwicklung ausgebaut wird. Für all dies bedarf es jedoch einer viel weitergehenden kritischen Verfahrens- und Strukturanalyse sowie der Entwicklung eines Instrumentes zur eigenen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von ENWISS.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, J. (2008): Hochschulevaluation. Vor- und Nachteile von Peer-Review-Verfahren am Beispiel von ENWISS.
- Ackermann, J./Blätzel-Mink, B. (2009): ENWISS – Qualitative Evaluation ohne Folgen? In: *Soziologie* 38 (2009) Heft 2, S. 175-192.
- Evangelisch-Theologischer Fakultätentag (2009): Beschluss 5: „Gütekriterien“: http://evtheol.fakultaetentag.de/resolutionen_leipzig.html.
- Fischer-Bluhm, K./Tschirkov, C./Zemene, S. (2003): Verbund Norddeutscher Universitäten. In: *Zeitschrift für Evaluation* 2/2003, S. 311-321.
- Knie, A./Simon, D. (2010): Stabilität und Wandel des deutschen Wissenschaftssystems. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*, S. 26-38.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): *Evaluationsforschung*, S.233-258.

Kromrey, H. (2004): Das Peer Review-Konzept: Evaluation oder Selbstevaluation? Mehrere Dilemmata und ein Lösungsvorschlag. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre, S. 49-53.

Mähling, P. (2004): Vom Nebeneinander zum konstruktiven Miteinander – Anregungen eines studentischen Gutachters. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre, S. 54-55.

Schwarz, C. (2005): Bürokratie oder Anarchie? 11 Thesen zum Evaluationsboom. In: evaNet-Positionen 02/2005, S. 1-12.

Serrano-Velarde, K. (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses.

■ **Patrik Mähling**, Dipl.-Theol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Evangelische Theologie, Fachgebiet Kirchengeschichte, Mitarbeit in der Lenkungsgruppe Qualitätsmanagement, Sprecher der AG Grundsätze und Leitlinien von QM an der Philipps-Universität Marburg, E-mail: maehling@uni-marburg.de

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):

Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

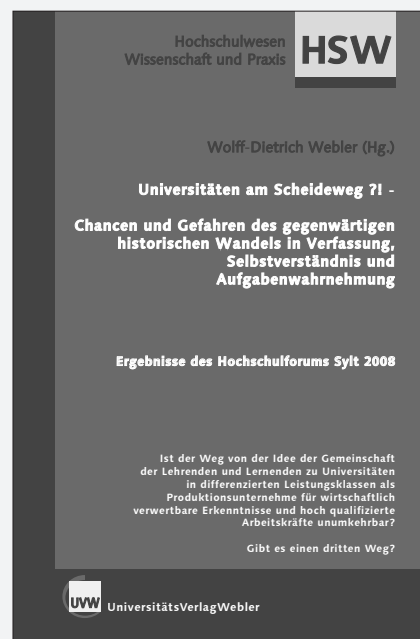
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftsministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

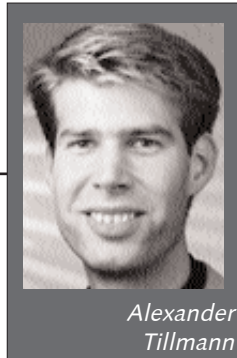
Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaetgens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.

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

Alexander Tillmann¹, Siegbert Reiß,
Helfried Moosbrugger, Detlef Krömker,
Karl Schweizer & Andreas Gold

Qualitätssicherung der Lehre an großen Universitäten:

Psychometrische Studien zum Frankfurter Studierendenfrage- bogen zur Evaluation von Lehr- veranstaltungen (STUD-FEL)



Alexander
Tillmann



Siegbert Reiß



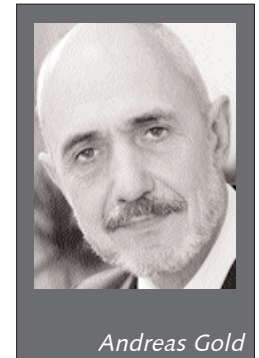
Helfried
Moosbrugger



Detlef Krömker



Karl Schweizer



Andreas Gold

Der Frankfurter Studierenden-Fragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen STUD-FEL (Moosbrugger & Krömker, o.J.) wird zusammen mit empirischen Befunden zur psychometrischen Qualität vorgestellt. Beim STUD-FEL handelt es sich um ein aus zwölf 6-stufigen Items bestehendes Instrument für die wiederholte, standardisierte Erfassung der personalen Lehrqualität im Rahmen des Qualitätsmanagements einer Massenuniversität. Es soll die relevanten didaktischen Merkmale der Gestaltung einer Lehrveranstaltung durch Lehrende anhand der Beobachtungen von Studierenden erfassen. Die empirischen Untersuchungen wurden auf der Basis von insgesamt 26.543 ausgefüllten Fragebögen eines Semesters vorgenommen. Die Ergebnisse einer faktorenanalytischen Untersuchung bestätigen die vermutete Eindimensionalität. Darüber hinaus wurde eine hohe Konsistenz festgestellt. Hinweise auf moderierende Wirkungen von Drittvariablen werden berichtet.

1. Einleitung

Der Einsatz von standardisierten Fragebögen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) hat sich in der deutschsprachigen Hochschullandschaft seit Anfang der 90er Jahre zunehmend verbreitet; diese Evaluationsform wird häufig gegenüber anderen Formen der LVE (z.B. Selbstevaluation durch Lehrberichte oder externe Evaluation durch Experten) von Hochschulen bevorzugt, die eine systematische LVE in allen Lehreinheiten durchführen. Vollerorts werden im Zuge des Aufbaus von Qualitätsmanagement und akademischem Controlling standardisierte Verfahren der Lehrveranstaltungsevaluation gefordert, um eine Vergleichbarkeit der studentischen Bewertungen zu ermöglichen und allgemeine Standards einzuführen (vgl. Schmidt 2008). Gleichzeitig soll die Lehrevaluation die Lehre verbessern, indem den Studierenden die Möglichkeit für eine

differenzierte Rückmeldung zum Lehrverhalten der Dozenten geschaffen wird.

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Fragebogen STUD-FEL zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen (Moosbrugger & Krömker, o.J.) vorgestellt, der im Rahmen eines standardisierten Evaluationsverfahrens regelmäßig und hochschulweit in einer Massenuniversität eingesetzt werden kann. Der Fragebogen soll als ein praktikabel einsetzbares Instrument dienen, mit dessen Hilfe bei der Einführung neuer Qualitätsentwicklungsmodelle eine vergleichende Bewertung der Lehrleistung -Semester für Semester- in einer Hochschule mit großem Lehrkörper (über 500 Professoren und über 2500 wissenschaftliche Mitarbeiter) möglich wird. Soll im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement in einer Massenuniversität eine regelmäßige Totalerhebung stattfinden (derzeit gängige Praxis an der Universität Frankfurt, d.h. pro Semester werden zwei Lehrveranstaltungen eines jeden zur Evaluation verpflichteten Lehrenden evaluiert), so ergeben sich besondere Anforderungen an das eingesetzte Erhebungsinstrument. Auf Seiten der Lehrenden und Studierenden aller Fachbereiche ist eine hohe Akzeptanz des Verfahrens Voraussetzung für ein dauerhaftes Gelingen des Vorhabens. Bei vertretbarem Aufwand muss der Nutzen für die Lehrenden und Studierenden direkt ersichtlich sein. Der Mehrwert für die Lehrenden besteht in dem schnellen individuellen Feedback der Studierenden zur Qualität der Lehrleistung. Für die Studierenden bietet sich die Möglichkeit der anonymen Rückmeldung an

¹ Im Rahmen des Projekts, das in dieser Publikation seinen Ausdruck findet, haben Forscher der zentralen eLearning-Einrichtung studiumdigitale, Arbeitsstelle für Mediendidaktik und Evaluation, Informatik und Psychologie zusammengearbeitet. Aus dem Autorenteam sollen Alexander Tillmann und Siegbert Reiss besonders hervorgehoben werden. Ihre Beiträge zur Publikation sollen unabhängig von der Reihung als gleichgewichtig herausgestellt werden.

die Lehrenden. Noch im laufenden Semester können die Evaluationsergebnisse in den Veranstaltungen diskutiert werden und so zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Lehre beitragen. Aus Sicht des Qualitätsmanagements ist ein schneller Überblick über Lehrleistungen wünschenswert. Ein schneller Überblick und vergleichende Bewertung der Lehrleistung innerhalb einer Lehrereinheit oder gar hochschulweit wird dann möglich, wenn das Messinstrument eine zusammenfassende Beurteilung zulässt und die erfasste Lehrqualität sich möglichst an einem Wert (Lehrqualitätsscore) ablesen lässt. Die ‚Lehrqualität des Dozenten‘ steht dabei im Mittelpunkt des Interesses. Andere Aspekte des Lehr-Lernprozesses, wie der ‚Lerngegenstand‘, das individuelle ‚Lernverhalten‘ und die ‚Rahmenbedingungen des Lehrens‘ (vgl. Souvignier/Gold 2002), sind weitere wichtige Bestandteile universitärer Lehre und tragen entscheidend zum individuellen Lernerfolg der Studierenden bei (vgl. Helmke 1996; Rindermann 2001). Sie lassen sich jedoch vom Lehrenden nur wenig beeinflussen. Für eine vergleichende Bewertung von Lehrenden sollte daher die ‚Lehrqualität des Dozenten‘ als ausschlaggebendes Kriterium herangezogen werden. Werden zentrale Aspekte dieser Lehrqualität zu einem Lehrqualitätsscore zusammengefasst, so muss gewährleistet sein, dass die Studierendenbewertungen tatsächlich Ausdruck eines globalen Faktors ‚Lehrqualität‘ sind und dass das Messinstrument den Qualitätsanforderungen derartiger Erhebungsverfahren genügt.

Unter Berücksichtigung dieser Anforderungen wird zur systematischen LVE ein Instrument benötigt, welches

- a) eine regelmäßige Erhebung der Lehrqualität bei vertretbarem Aufwand in einer Massenuniversität ermöglicht und als ein handhabbares Instrument des Qualitätsmanagements akzeptiert wird,
- b) eine zuverlässige Bewertung hinsichtlich der ‚personalen Lehrqualität‘ in einem Verfahren über einen schnell überschaubaren Lehrqualitätsscore ermöglicht,
- c) die zentralen Aspekte des Lehrverhaltens aus didaktischer Sicht als individuelles Feedback an die Lehrenden abbildet und
- d) somit einen substantiellen Beitrag zur Verbesserung der Lehre durch die Rückmeldung der Studierenden an die Lehrenden liefern kann.

Der Einsatz als dauerhaftes Routineinstrument erfordert eine Begrenzung der Anzahl der Items, da das Ausfüllen des Fragebogens nur wenig Zeit in Anspruch nehmen und so die Akzeptanz des Verfahrens nicht gefährden soll. Trotzdem muss eine möglichst hohe Messqualität angestrebt werden, da Vergleichbarkeit über die Zeit sowie zwischen verschiedenen Einrichtungen und Veranstaltungsarten einer Hochschule notwendig ist; auch soll die Evaluation in unterschiedlichen Fachbereichen und Veranstaltungen wie Vorlesungen, Seminaren und Proseminaren durchgeführt werden können.

Während Befürworter in der LVE einen zentralen Baustein von Qualitätsmanagementkonzepten sehen, wird von Kritikern vor allem auf die Gefahr unerwünschter bildungspolitischer Nebenwirkungen und methodischer Stolperfallen hingewiesen (vgl. z.B. Fischer 1998; Kromrey 1994, 1996). Untersuchungen weisen darauf hin, dass die weit verbreiteten Vorbehalte gegenüber Fragebogenverfahren vor allen Dingen auf die mangelnde Qualität der Messinstrumente

zurück zu führen sind (vgl. z. B. Krempkow 1998, oder Schnell/Kopp 2001). In Anbetracht der kontrovers geführten Diskussion zur Evaluation von Lehrveranstaltungen ist daher zu fordern, dass sich die Entwicklung von Messinstrumenten an etablierten psychometrischen Konstruktionsprinzipien und Testgütekriterien orientieren muss (vgl. Westhoff/Hellfritsch/Hornke/Kubinger/Lang/Moosbrugger/Püschel/Reimann 2005). Damit sind die Reliabilität und die Validität des Messinstruments, die Objektivität der Testdurchführung sowie die Kriterien der Vergleichbarkeit und der Nützlichkeit der Ergebnisse sowie der Testökonomie (vgl. Moosbrugger/Kelava 2007) gemeint.

Im vorliegenden Beitrag werden Analysen zur Reliabilität und Validität des Frankfurter Studierendenfragebogens STUD-FEL zur Evaluation von Lehrveranstaltungen vorgelegt, der an der Goethe-Universität Frankfurt in allen Fachbereichen flächendeckend, d.h. zwei Lehrveranstaltungen pro Semester pro Professor/in, eingesetzten Fragebogen zur Erfassung von Lehrqualität in Vorlesungen und Seminaren aus studentischer Perspektive eingesetzt wird. Die Analysen basieren auf 26.543 ausgefüllten Fragebögen aus dem Sommersemester 2008 und schließen an die universitätsinterne Analyse von Moosbrugger und Reiß (2008) an, welche sich auf die vierstufige 11-Item Fassung von Moosbrugger und Krömker (2007) bezogen.

2. Charakteristiken bestehender Fragebögen zur LVE

Die Notwendigkeit, ein eigenes Instrument zur Evaluation der universitären Lehrveranstaltungen zu entwickeln, ergab sich aus der Zielsetzung, die personale Lehrqualität als dauerhafte Vollerhebung über die konkret beobachtbaren Verhaltensweisen der Lehrenden mit einem testökonomisch effizient einsetzbaren Kernfragebogen in allen Fachbereichen zu erfassen. Bereits vorliegende Fragebögen wie FRADOV (Koch 2004), TRIL (Gollwitzer et al. 2006), HILVE I (Rindermann 1996) und HILVE II (Rindermann 2001) lassen sich als inhaltlich umfassendere Fragebögen charakterisieren, die allerdings mit 35 bis über 50 Einzelitems versuchen, einer vermuteten multifaktoriellen Determiniertheit des Lehrerfolgs (Rindermann 2001) Rechnung zu tragen. Für einen routinemäßigen Einsatz zur Vollerhebung erscheinen diese Fragebögen jedoch als zu umfangreich (vgl. el Hage 1996). Andere Fragebogen enthalten entweder sehr fachspezifische Items und Skalen (z.B. VBVOR, Diehl 2001) und lassen sich daher nicht im gesamtuniversitären Kontext einsetzen oder sie fokussieren nicht ausschließlich auf das der direkten Beobachtung durch die Studierenden zugängliche konkrete Lehrverhalten. So erfasst beispielsweise der FB-LV (Westermann/Spies/Heise/Wollburg-Claar 1998) die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden.

3. Konsequenzen für die Entwicklung des STUD-FEL

Bei der Konzeption des Fragebogens stand das beobachtbare Dozentenverhalten im Mittelpunkt des Interesses, während unterschiedliche Veranstaltungsbewertungen nicht Ausdruck der Befindlichkeit oder das Ergebnis von Interpretationen der Studierenden sein sollten. Die Gefahr

einer solch Interpretation besteht etwa bei Formulierungen der folgenden Art: "Der Dozent hat die Veranstaltung didaktisch gut aufgebaut und durchgeführt" – dies vor allem dann, wenn der Studierende selbst nur eine vage Vorstellung von Didaktik besitzt. Sehr allgemein formulierte Items geben zudem kaum brauchbare Hinweise auf die zu behehenden Schwächen des Lehrverhaltens.

Bei der Bewertung der Lehre sollten deshalb ausschließlich Aspekte herangezogen werden, die sich auf das konkrete Lehrverhalten beziehen. Andere Merkmale der Veranstaltung, beispielsweise das Interesse am Thema, sollten in die Beurteilung der personalen Lehrqualität dagegen nicht einfließen. Allerdings ist es für eine vergleichende Bewertung der Lehrenden unerlässlich, dass man Informationen zu relevanten, potentiell verzerrenden Aspekten mit erhebt. Diese Aspekte dürfen jedoch nicht direkt in die Bewertung der Lehrenden einbezogen werden (vgl. Rindermann 2001), sondern nur als Kontrolldimensionen beziehungsweise als Zusatzinformation (für die Lehrenden) genutzt werden.

4. Konzeption des Frankfurter Studierenden-Fragebogens zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (STUD-FEL)

Die Items des STUD-FEL gehen auf den Fragebogen zur Evaluation des Lehr- und Lernverhaltens (FELL) zurück und basieren auf empirisch ermittelten Kriterien, deren Relevanz von Lehrenden und Lernenden übereinstimmend betont wurde (Moosbrugger/Hartig/Naumann 1997). Die Items wurden zur Entwicklung der hier vorgestellten Skala über mehrere Bearbeitungsschritte entsprechend den Anforderungen der Lehre in den einbezogenen Fächern und im Hinblick auf den Einsatz als Routineverfahren mehrfach umformuliert und modifiziert. Zentrales Anliegen der Arbeitsgruppe war die Entwicklung von Items,

- ... die sich unmittelbar auf didaktische Merkmale guter Lehre beziehen und sich aus hochschuldidaktischen sowie instruktions- und motivationspsychologischen Theorien und Befunden deduktiv ableiten lassen (siehe unten),
- ... die eine Erfassung des konkreten Lehrverhaltens durch Studierenden-Beobachtung ermöglichen, so dass Studierende ihre Beobachtungen zur Gestaltung und Durchführung der Lehrveranstaltung in standardisierter Form registrieren können. (Auf diese Weise sollen die Objektivität und Validität des Messinstruments zur Erfassung der personalen Lehrqualität – im Gegensatz zur vielfach kritisierten Messung der allgemeinen Zufriedenheit der Studierenden (Kromrey 2001) – erhöht werden),
- ... deren Formulierung so unspezifisch gehalten wird, dass der Fragebogen sowohl in Vorlesungen als auch in Seminaren und Proseminaren eingesetzt werden kann,
- ... die Hinweise darüber geben, welche Aspekte der personalen Lehrqualität

eines Dozenten noch verbessert werden können. (Jedes Item sollte so konstruiert werden, dass sich aus seiner Beantwortung Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Den Ergebnissen einer LVE kommt somit Relevanz für die zukünftige Veranstaltungsplanung zu, für die Initiierung eines Dialogs zwischen Lehrenden und Studierenden oder für das Anbieten und Nachfragen möglicher Qualifizierungsmaßnahmen),

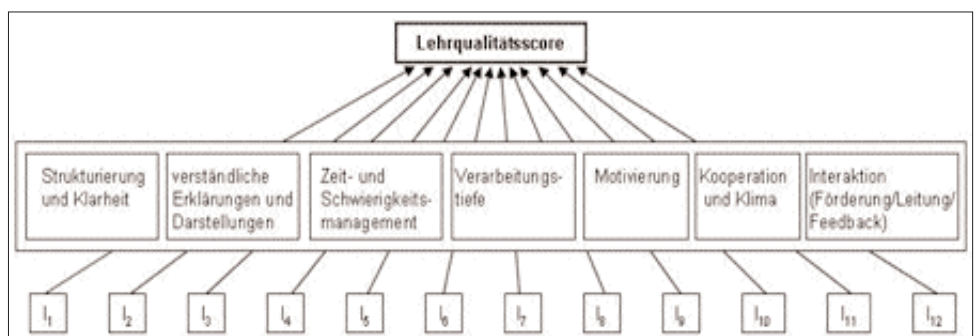
- ... die trennscharf und innerhalb der Skala ‚Lehrqualität‘ homogen sind, so dass sie den Merkmalen diagnostischer Güte entsprechen und das Konstrukt ‚Lehrqualität‘ reliabel und inhaltsvalide erfassen.

Das Messinstrument soll also didaktische Merkmale einer Lehrveranstaltung erfassen, die für eine hohe personale Lehrqualität wichtig sind. Dazu zählen die übergeordneten Merkmale der Strukturierung und Klarheit der Präsentation, die Verständlichkeit der Erklärungen und Darstellungen, das Zeit- und Schwierigkeitsmanagement, die erzielte Verarbeitungstiefe, die Motivierungsqualität, Kooperation/Klima und die Qualität der Interaktion (Förderung, Leitung, Feedback). Diese Merkmale stehen inhaltlich eng miteinander in Verbindung. Abbildung 1 verdeutlicht das Modell der "Didaktischen Merkmale der Lehrqualität", die über 12 Items operationalisiert werden.

Die in diesem Modell spezifizierten Merkmale der personalen Lehrqualität fallen in den unmittelbaren Verantwortungsbereich der Lehrenden und können von den Lehrenden aktiv beeinflusst werden. Die Lernprozesse der Studierenden mögen zwar selbst initiiert und selbst gesteuert verlaufen; sie werden jedoch vom Lehr-/Lernangebot, welches in einer Lehrveranstaltung vom jeweiligen Lehrenden gestaltet wird, angeregt, aufrecht erhalten und unterstützt (vgl. Tergan 2004). Mit Bezug auf instruktions- und motivationspsychologische Theorien und Befunde lassen sich deduktiv zentrale Bedingungen und Prinzipien guter Lehre ableiten (vgl. z.B. Hasselhorn/Gold 2006; Merrill 2003; Rindermann 2001; Schank 2002; Souvignier/Gold 2003; Tergan 2003). Die im Folgenden aufgeführten Merkmale bilden Facetten der Lehrqualität ab, sind nicht überschneidungsfrei und sind nicht als eigenständige Konstrukte zu verstehen. Sie beschreiben inhaltliche Aspekte des Konstruktes "Lehrqualität". Alle zwölf Items des STUD-FEL (siehe Tabelle 1) zielen auf diese zentralen Qualitätsmerkmale des Lehrverhaltens und sind daher einem Faktor zuzuordnen, der gute personale Lehre repräsentiert.

- Das Qualitätsmerkmal ‚Strukturierung und Klarheit‘ des Lehr-/Lernangebots unterstützt das verstehende Lernen

Abbildung 1: Modell der "Didaktischen Merkmale der personalen Lehrqualität"



und den späteren Wissensabruf, indem die Integration neuen Wissens in bereits bestehende Wissensstrukturen erleichtert wird (Items 2, 8 und 9).

- Mit dem Merkmal ‚*Verständliche Erklärungen und Darstellungen*‘ sind Lernhilfen beschrieben, um neue Informationen zu verbalisieren beziehungsweise zu visualisieren. Verständliche Erklärungen und Darstellungen sind grundlegend für eine angemessene kognitive Verarbeitung (Items 5 und 7).
- Das Qualitätsmerkmal ‚*angemessenes Zeit- und Schwierigkeitsmanagement*‘ ist wichtig, um im Rahmen der Lehrveranstaltung kognitive Überlastungen zu vermeiden (Items 4 und 5).
- Eine geeignete ‚*Verarbeitungstiefe*‘ wird durch Lernprinzipien erzielt, die eine aktive und selbständige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erforderlich machen und so zu einem besseren Wissens- und Kompetenzzuwachs führen. Wird durch ein geeignetes Lehr-/Lernangebot z.B. das neue Wissen aus multiplen Perspektiven und in multiplen Kontexten erworben, so fördert das den Verständnisprozess eine dauerhafte Abspeicherung und die Flexibilisierung des Wissens (Item 11).
- Das Merkmal ‚*Motivierung*‘ umfasst jene Aspekte guter Lehre, die in Verbindung mit der Förderung eines emotional engagierten Lernens mit hoher intrinsischer Motivation stehen. Es wird durch ein Lehr-/Lernangebot unterstützt, in dem sich Studierende mit der Lösung authentischer (möglichst persönlich bedeutsamer) Probleme und aktueller Fragestellungen befassen (Items 10 und 11).
- ‚*Kooperation und Klima*‘ sind Bedingungen erfolgreichen Lernens vor allem dann, wenn der Wissenserwerb im Kontext sozialer Situationen erfolgt, indem z.B. eine Arbeitsatmosphäre geschaffen wird, die durch ein kon-

struktives Miteinander gekennzeichnet ist und wenn darüber hinaus in der Selbstlernphase Lernszenarien mit kooperativer Problemlösung integriert werden (Items 5, 6 und 12).

- *Interaktion* (Förderung/Leitung/Feedback) ist eine Bedingungsvariable erfolgreichen Lernens, die eine lernerorientierte Lehrkonzeption betont, bei der Studierende nicht als Rezipienten, sondern als am Erkenntnisprozess aktiv Beteiligte betrachtet werden. Ein interaktives Lehrverhalten zeichnet sich in diesem Zusammenhang durch die Förderung von studentischen Lernprozessen aus (Items 3, 6, 7 und 11).

Jedes Item des STUD-FEL setzt sich aus einer inhaltlichen Aussage zur personalen Lehrqualität und sechs Antwortalternativen zusammen. Auf dem Evaluationsfragebogen finden sich die Aussagen in der linken Hälfte und die Antwortalternativen in der rechten Hälfte. Neben der ersten Antwortalternative steht die Charakterisierung "trifft nicht zu" und neben der letzten Antwortalternative die Charakterisierung "trifft zu". Die sechs Antwortalternativen erscheinen als kleine Quadrate zum Ankreuzen ohne weitere Charakterisierung (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2:
Antwortformat des Fragebogens STUD-FEL



Zusätzlich werden noch weitere Aspekte der Lehrveranstaltung, die sich auf Rahmenbedingungen (Größe der Veranstaltung, Räumlichkeiten usw.) auf den Arbeitsaufwand der Studierenden sowie auf die subjektiven Einschätzungen des Themas beziehen erfasst. Diese Aspekte sollen wegen der Fokussierung auf die zentrale Variable "Lehrqualität" nicht in den Qualitätsscore einfließen. Sie sind aber relevante Drittvariablen, ebenso wie die Angaben zur Person (Geschlecht, Alter, Fachsemester, angestrebter Studienabschluss, Fachbereich des Studiengangs) und die sonstigen Angaben (Angemessenheit des Veranstaltungsraumes, Regelmäßigkeit des Veranstaltungsbesuches, Stärken der Lehrveranstaltung und Verbesserungsvorschläge). Zusätzlich wird der Grund für den Besuch der Lehrveranstaltung erhoben, um etwas über die Teilnahmemotivation zu erfahren.

Für die intendierte Rückmeldefunktion reichen die standardisiert vorgegebenen Items allerdings nicht aus. Neben den Items im geschlossenen Antwortformat werden deshalb auch offene Fragen aufgenommen, da sich in diesen Antworten nicht selten konkrete Hinweise auf das Dozentenverhalten und auf weitere Be-

Items des Fragebogens STUD-FEL (Moosbrugger & Krömker, o.J.)

Item-Nr.	Formulierung ohne Antwortformat
1	Der Besuch der Veranstaltung führt zu einem spürbaren Wissenszuwachs.
2	Der in der Veranstaltung vermittelte Stoff ist gut strukturiert.
3	In der Veranstaltung werden ausreichend Hilfsmittel zur Aneignung des Lehrstoffs (Skripte, Lehrtexte, Literaturlisten etc.) angeboten.
4	Das Tempo der Veranstaltung ist angemessen.
5	In der Veranstaltung werden auch schwierige Inhalte verständlich erklärt.
6	Der Veranstalter / die Veranstalterin geht auf Fragen der Teilnehmer/-innen angemessen ein.
7	In der Veranstaltung werden Medien (Tafel, Folien, PowerPoint-Screens etc.) in geeigneter Weise eingesetzt.
8	In der Veranstaltung wird ein guter Überblick über das behandelte Stoffgebiet vermittelt.
9	In der Veranstaltung sind inhaltliche Zusammenhänge („roter Faden“) deutlich erkennbar.
10	Aktuelle Fragestellungen werden in die Veranstaltung angemessen integriert.
11	Eine selbständige und aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten wird in der Veranstaltung gefördert.
12	In der Veranstaltung herrscht ein konstruktives, positives Klima.

dingungen der Lehrveranstaltung finden, die als Rückmeldung für die Lehrenden eine wichtige Informationsquelle darstellen.

Im Zuge der Durchführung mittels der Software EvaSys (EvaSys 2007) werden jedem Fragebogen weiterhin folgende Informationen zugeordnet: Lehrende(r), Veranstaltungsname, Veranstaltungszeitraum, Veranstaltungstyp (die für den Fragebogen vorgesehenen Typen: Vorlesung, Seminar, Proseminar) und Teilnehmerzahl (Anzahl der abgegebenen Fragebögen).

Die Auswertung der Fragebögen erfolgt automatisiert über einen Einzugsscanner. Die Lehrenden erhalten als Rückmeldung über die Lehrveranstaltung einen automatisiert erzeugten Bericht mit Häufigkeitsverteilung, Mittelwert und Standardabweichung der gegebenen Antworten zu den einzelnen Items, die Verteilung der demographischen Angaben sowie die Häufigkeiten der angegebenen Motive zum Besuch der Veranstaltung. Die handschriftlichen Angaben zu den Fragen im offenen Format werden dem Bericht an die Lehrenden direkt angehängt oder bei kleinen Veranstaltungen (mit weniger als 10 Teilnehmern/innen) zur Wahrung der Anonymität der Studierenden zunächst in Druckbuchstaben transkribiert und anschließend dem Bericht hinzugefügt.

5. Beschreibung der Stichprobe

Für die empirische Überprüfung der Güte des Verfahrens als Messinstrument für personale Lehrqualität wurde der Fragebogen im Sommersemester 2008, nachdem zwei Drittel des Präsenzunterrichts des Semesters absolviert waren, in 963 Veranstaltungen (377 Vorlesungen und 586 Seminare und Proseminare) der sozial-, geistes- bzw. naturwissenschaftlichen Fächern eingesetzt. Insgesamt wurden 633 Lehrende in die Evaluation einbezogen. Davon beteiligten sich 353 Lehrende (56%) mit einer Veranstaltung, 239 (38%) mit zwei Veranstaltungen, 34 (5%) mit drei und 6 (1%) mit vier Veranstaltungen (1 Lehrender mit sechs Veranstaltungen). Insgesamt wurden in den Veranstaltungen des Sommersemesters 26.543 auswertbare Fragebögen von Studierenden abgegeben.

Tabelle 2 zeigt, dass von den 26.543 Fragebögen 22.815 Fragebögen (86%) bezüglich der zwölf Aussagen zur Lehrveranstaltung vollständig ausgefüllt waren. Fehlende Werte treten nur relativ selten auf und bestehen meist nur aus einem unbearbeiteten Item. Insgesamt liegt die Zahl der fehlenden Ankreuzungen unter 3%. Wegen des geringen Ausfalls an Information konnte auf eine Imputation der Missing Data verzichtet werden.

6. Statistische Kennwerte für Items und Gesamtscore

Um mögliche verzerrende Effekte unterschiedlicher Veranstaltungsgrößen zu kontrollieren, wurden die nachfolgenden Auswertungen zum einen auf der Ebene der einzelnen von den Teilnehmern ausgefüllten Fragebögen (N = 26.543) und zum anderen auf der Ebene der Veranstaltungen (N = 963) vorgenommen. Die letztgenannten Werte resultieren demzufolge aus der arithmetischen Mittelung

Tabelle 2: Analyse der fehlenden Werte

	Vollständig ausgefüllt	ein Item fehlt	zwei Items fehlen	mehr als zwei Items fehlen	Gesamt
Anzahl	22.815	2.607	637	484	26.543
Prozent	86%	10%	2%	2%	100%

aller Teilnehmerbeurteilungen pro Item innerhalb einer Lehrveranstaltung. Diese Differenzierung wird im Folgenden durch die Verweise auf "Veranstaltungsebene" und "Teilnehmerebene" angezeigt.

Für die Evaluation der empirischen Merkmale der Items und des Gesamtscores wurden in Tabelle 3 die entsprechenden arithmetischen Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfeindizes der einzelnen Items zusammengestellt, sowie für die Gesamtskala der Mittelwert, die Standardabweichung und die Reliabilität (Cronbach's α).

Die Mittelwerte der Items bzw. des Gesamtscores variieren auf Teilnehmerebene zwischen 4,43 und 5,09, auf Veranstaltungsebene zwischen 4,63 und 5,27. Bei einem Skalenmittelwert von 3,50 zeigen diese Kennwerte an, dass die Studierenden die Items mit einer Tendenz deutlich in Richtung auf den positiven Pol der Beurteilungsskala beantwortet haben. Diese Tendenz ist bei dem Item "Der Veranstalter/die Veranstalterin geht auf Fragen der Teilnehmer/innen angemessen ein" besonders stark ausgeprägt, da ganz offensichtlich die der günstigsten Beurteilung nächstliegende Beurteilung bevorzugt gewählt wurde. Darüber hinaus ist anhand der Standardabweichungen, die in der Mehrzahl größer als 1,00 ausgefallen sind, erkennbar, dass von den Teilnehmern eine Differenzierung zwischen den Lehrenden bzw. zwischen den Veranstaltungen vorgenommen wurde. Die Trennschärfen der Items geben Auskunft über die Korrelation der einzelnen Items mit der Gesamtskala. Auch hier sind zu Vergleichszwecken die Trennschärfen sowohl auf der Veranstaltungsebene als auch auf der Teilnehmerebene dargestellt. Wie Tabelle 3 zeigt, liegen die Trennschärfen der Items mit Korrelationen zwischen ,67 und ,88 recht hoch, was für die Homogenität der Skala spricht. Das Item 7 ("angemessener Medieneinsatz") liegt mit einer Trennschärfe von $r = ,42$ im mittleren Bereich (siehe Tabelle 3).

Prüfung der dimensional Struktur

Mit dem Ziel der Analyse der dimensional Struktur der Items wurden die Daten in einem ersten Schritt mit der Hauptkomponenten (PCA)-Faktorenanalyse (vgl. z.B. Moosbrugger/Schermelleh-Engel 2007) zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren ausgewertet. Als Abbruchkriterium wurde die Parallelanalyse (Lautenschlager 1989) ausgewählt. Die extrahierten Eigenwerte und die auf Zufallsdaten (Random) basierenden Eigenwerte der Parallelanalyse für die Veranstaltungsebene und die Teilnehmerebene sind in Tabelle 4 aufgeführt; der Eigenwerteverlauf ist in den Abbildungen 3 und 4 dargestellt.

Beide Auswertungen führen zu dem gleichen eindeutigen Ergebnis: Es gibt jeweils einen Faktor, dessen Eigenwert deutlich größer ist als die für Zufallsdaten bestimmten Eigenwerte. Damit ist davon auszugehen, dass den Daten eine eindimensionale Struktur zugrunde liegt, was bedeutet, dass die Antworten der Evaluationsteilnehmer auf eine

Tabelle 3: Mittelwerte (Aufgabenschwierigkeiten), Streuungen und Trennschärfen/Cronbach's α der Items/der Gesamtskala des Fragebogens STUD-FEL (Kodierung der Beurteilungsskala von "trifft nicht zu" = 1 bis "trifft zu" = 6)

Item-Nr.	Formulierung	Teilnehmerebene			Veranstaltungsebene		
		M	SD	Trennschärfe / Cronbach's α	M	SD	Trennschärfe / Cronbach's α
1	Der Besuch der Veranstaltung führt zu einem spürbaren Wissenszuwachs.	4,69	1,21	,71	4,87	0,61	,84
2	Der in der Veranstaltung vermittelte Stoff ist gut strukturiert.	4,69	1,20	,73	4,80	0,63	,80
3	In der Veranstaltung werden ausreichend Hilfsmittel zur Aneignung des Lehrstoffs (Skripte, Lehrtexte, Literaturlisten etc.) angeboten.	4,56	1,32	,58	4,68	0,69	,66
4	Das Tempo der Veranstaltung ist angemessen.	4,63	1,23	,63	4,83	0,58	,75
5	In der Veranstaltung werden auch schwierige Inhalte verständlich erklärt.	4,52	1,24	,75	4,74	0,62	,86
6	Der Veranstalter / die Veranstalterin geht auf Fragen der Teilnehmer/-innen angemessen ein.	5,09	1,09	,66	5,27	0,51	,79
7	In der Veranstaltung werden Medien (Tafel, Folien, PowerPoint-Screens etc.) in geeigneter Weise eingesetzt.	4,73	1,34	,49	4,77	0,83	,42
8	In der Veranstaltung wird ein guter Überblick über das behandelte Stoffgebiet vermittelt.	4,75	1,14	,76	4,89	0,54	,88
9	In der Veranstaltung sind inhaltliche Zusammenhänge („roter Faden“) deutlich erkennbar.	4,66	1,22	,72	4,82	0,58	,84
10	Aktuelle Fragestellungen werden in die Veranstaltung angemessen integriert.	4,43	1,34	,59	4,63	0,67	,70
11	Eine selbständige und aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten wird in der Veranstaltung gefördert.	4,59	1,25	,59	4,87	0,60	,67
12	In der Veranstaltung herrscht ein konstruktives, positives Klima.	4,77	1,23	,67	5,03	0,61	,82
Gesamtskala	Personale Lehrqualität (Mittelwert der Items 1-12)	4,67	0,89	$\alpha = ,91$	4,84	0,49	$\alpha = ,94$

Erläuterung: M = Mittelwert der Einzelbewertungen (Rohwerte); SD = Standardabweichung

gemeinsame Beurteilungsdimension zurückgehen. Diese Dimension erklärt 65% (Veranstaltungsebene) bzw. 52% der Varianz (alle Fragebögen) und wird als personale Lehrqualität bezeichnet.

7. Analyse der Ladungsmuster

Die Ladungen L der Items des Fragebogens auf dem einen Faktor, der gemäß der Parallelanalyse für die Beschreibung der Daten ausreichend ist, sind für die Veranstaltungsebene (L_V) und für die Teilnehmerebene (L_T) in Tabelle 5 zusammengestellt.

Alle Ladungen variieren zwischen ,46 und ,91. Die Höhe der Ladungen macht deutlich, dass alle Items ohne Ausnahme die zugrunde liegende Dimension erfassen. Die auf der

Basis der Daten aller Teilnehmer bestimmten Ladungen weisen einen größeren Homogenitätsgrad auf (,55 - ,82) als die Ladungen für die Veranstaltungen (,46 - ,91). Die jeweils höchste Ladung findet sich für das Item, das nach der Schaffung eines Überblicks über das Stoffgebiet ("Überblick") fragt und die geringste Ladung für das Items, das sich auf den Einsatz von Medien ("angemessener Medieneinsatz") bezieht.

8. Bildung des Lehrqualitätsscores

Die eindimensionale Faktorenstruktur der zwölf Items des STUD-FEL legt nahe, zur Beurteilung der personalen Lehrqualität eine Zusammenfassung aller individuellen abgegebene studentischen Urteile einer Veranstaltung zu einem Gesamtmittelwert vorzunehmen, dem Lehrqualitätsscore

Tabelle 4: Eigenwerte der 12 Items nach der Hauptkomponentenanalyse und der Parallelanalyse

	Faktoren-Nr.											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eigenwerte Hauptkomponentenanalyse (Veranstaltungen, N _v = 963)	7,79	0,92	0,8	0,55	0,42	0,39	0,33	0,22	0,2	0,16	0,12	0,1
Random. Eigenwerte	1,19	1,14	1,1	1,07	1,04	1,01	0,99	0,96	0,93	0,9	0,87	0,83
Eigenwerte Hauptkomponentenanalyse (Teilnehmer, N = 26.543)	6,28	0,87	0,86	0,66	0,59	0,55	0,48	0,44	0,41	0,32	0,30	0,26
Random. Eigenwerte	1,03	1,02	1,02	1,02	1,01	1,01	0,99	0,99	0,99	0,98	0,97	0,96

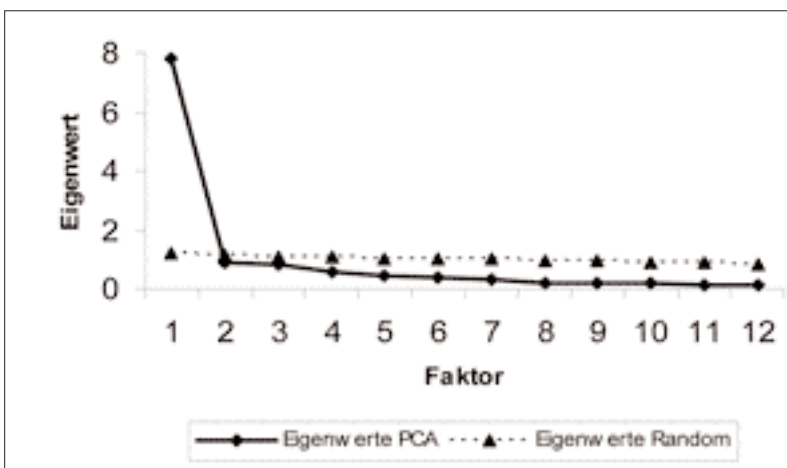
sind für die Veranstaltungsebene höher als für die Teilnehmerebene (vgl. Tabelle 3), da individuelle Fehleranteile bei der Aufsummierung ausgemittelt werden. Die Reliabilität der Dimension "Lehrqualität" und die Trennschärfen der Items erreichen jedoch auf beiden Analyseebenen gute und (überwiegend) sehr gute Werte.

(LQS). Über die zwölf Items kann daher der Gesamtmittelwert als arithmetisches Mittel aller pro Item gemittelten Teilnehmerbeurteilungen gebildet werden. Abbildung 5 zeigt die Häufigkeitsverteilung der LQS auf Veranstaltungsebene. Der arithmetische Skalenmittelwert. Der arithmetische Skalenmittelwert beträgt 4,85, die Standardabweichung 0,49 und liegt deutlich oberhalb des Skalenmittelpunktes von 3,50; dies zeigt an, dass aus Sicht der Studierenden die meisten Lehrveranstaltungen im Sinne einer hohen Lehrqualität positiv beurteilt wurden. Zur Beurteilung der einzelnen Dozenten besteht darüber hinaus die Möglichkeit, die Lehrqualitätsscores über mehrere Lehrveranstaltungen und gegebenenfalls auch über mehrere Semester zu mitteln.

9. Reliabilität

Zur Bestimmung der Messgenauigkeit des STUD-FEL als eindimensionaler Skala für Lehrqualität wurde die interne Konsistenz mit Hilfe von Cronbach's α berechnet. Fissen (1990, S. 102) spricht ab Werten $\alpha = ,90$ von hohen Reliabilitätskoeffizienten. Die interne Konsistenz der Skala "Lehrqualität" liegt demnach mit Cronbach's $\alpha = ,94$ bzw. $,91$ im hohen Bereich. Die Messgenauigkeit (Cronbach's α) und die Trennschärfen

Abbildung 3: Darstellung des Eigenwertverlaufs (Hauptkomponentenanalyse) verglichen mit der Parallelanalyse für die Veranstaltungsebene

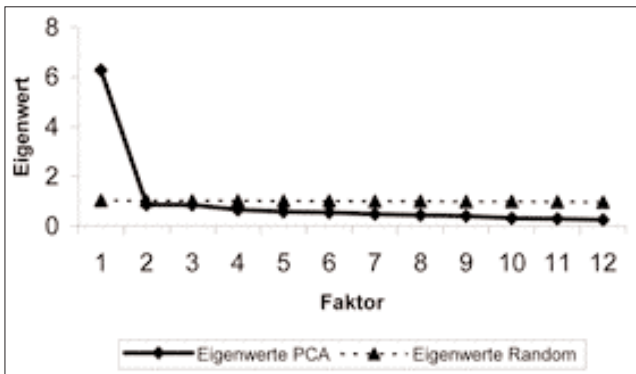


10. Einfluss von Drittvariablen auf den Lehrqualitätsscore

Vom STUD-FEL werden einige Merkmale der universitären Lehre miterfasst, die sich als "Drittvariablen (Biasvariablen)" potentiell auf die Beantwortung der Fragen durch die Studierenden auswirken können, jedoch nicht mit dem eigentlich zu beobachteten Lehrverhalten zusammenhängen, und in der Konsequenz die Evaluationen von Lehrveranstaltungen verzerren können. Um mögliche Abhängigkeiten des Antwortverhaltens von derartig potentiell urteilsverzerrenden Variablen (Biasvariablen) auf statistischem Wege zu identifizieren, wurden die Beziehungen zwischen dem Lehrqualitätsscore auf Teilnehmerebene und den entsprechenden Drittvariablen untersucht. Dazu wurden Produkt-Moment-Korrelationen berechnet (siehe Tabelle 6).

Biographische Angaben der Studierenden (Geschlecht, Alter, Fachsemester) zeigen keinen substantiellen oder einen nur sehr schwachen Zusammenhang mit dem LQS. Die Korrelationen liegen im Bereich um Null und sind somit von geringer praktischer Bedeutsamkeit, da sie weniger als drei Prozent der Varianz erklären. Auch die Aussage "Der Veranstaltungsraum ist hinsichtlich seiner Größe angemessen" (ja/nein?) korreliert nicht mit den Evaluationsergebnissen. Die Aussage "Ich besuche die Veranstaltung regelmäßig" korreliert dagegen positiv mit der Skala. Fast acht Prozent der Varianz des LQS werden durch den Veranstaltungstyp erklärt (Berechnung auf Veranstaltungsebene). Dies entspricht einer geringen Effektstärke im Sinne der Klassifikation von Cohen. Vorlesungen und Seminare werden mit steigender Teilnehmerzahl kritischer beurteilt. Auf der Basis von 963 Lehrveranstaltungen wurde die Korrelation der Teilnehmerzahl mit dem Lehrqualitätsscore LQS berechnet. Die kleinsten Lehrveranstaltungen hatten vier Teilnehmer/innen, die größten 290. Die durchschnittliche Veranstaltungsgröße liegt in der untersuchten Stichprobe bei 28 Teilnehmer/innen. Bei einer Korrelation von $r = -,30$ sind neun Prozent der Lehrqualitätsvari-

Abbildung 4: Darstellung des Eigenwertverlaufs (Hauptkomponentenanalyse) verglichen mit der Pralleanalyse für die Teilnehmerebene



anz durch die Größe der Lehrveranstaltung determiniert. Dies entspricht einer kleinen bis mittleren Effektstärke im Sinne der Klassifikation von Cohen.

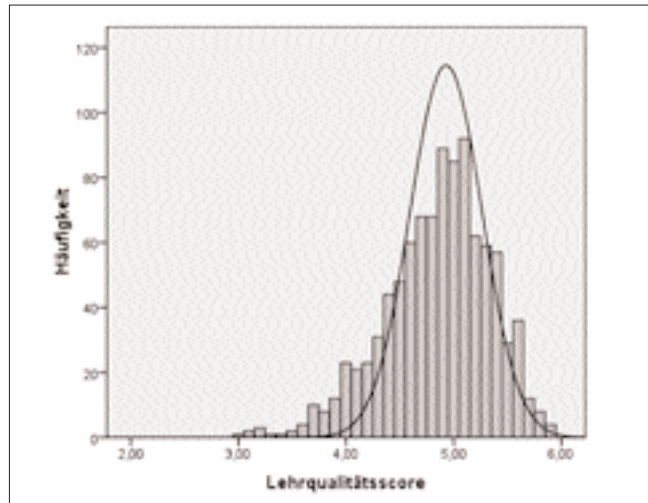
Des Weiteren wurde der Lehrqualitätsscore mit den Aussagen zum Grund für den Besuch der Lehrveranstaltung korreliert. Die meisten Korrelationen zwischen den verschiedenen Motivationen und dem LQS liegen nahe bei Null und sind aufgrund ihres geringen Beitrags zur Varianzaufklärung zu vernachlässigen. Allerdings findet sich bei Angabe des Besuchsgrundes "Wegen des Veranstalters/der Veranstalterin" eine substantielle Korrelation. Ob eine besondere Wertschätzung für den Veranstalter/die Veranstalterin zu diesem Bias geführt hat oder ob es sich um einen Halo-effekt aus früheren guten Veranstaltungen dieses Dozenten handelt, kann nicht entschieden werden.

Die höchste durchschnittliche Korrelation findet sich für den Besuchsgrund "weil mich das Thema interessiert". Die Veranstaltungsteilnehmer beurteilen die einzelnen Items zur Lehrveranstaltung positiver und erteilen einen höheren LQS. Wenn eine Veranstaltung (retrospektiv) aus Interesse am Thema besucht wird (57% der Studierenden geben dies als Besuchsgrund an), beurteilen die Lehrveranstaltungsteilnehmer die einzelnen Items zur Lehrveranstaltung positiver und erteilen einen höheren LQS als im anderen Fall, dass die Veranstaltung aus einem anderen Grund ohne Interesse besucht wird.

11. Diskussion

Dieser Beitrag befasst sich mit psychometrischen Untersuchungen zur Qualität des aus zwölf Items bestehenden Frankfurter Studierenden-Fragebogens zur Evaluation von Lehrveranstaltungen STUD-FEL, deren Beantwortung zu einem Summenwert der personalen Lehrqualität aufaddiert wird. Der Fragebogen eignet sich als Erhebungsinstrument im Rahmen von universitären Qualitätssicherungs- und Steuerungsprozessen sowie als Feedbackinstrument zur schnellen Rückmeldung der Lehrqualität von Studierenden an die Lehrenden; er hat sich auch aus testökonomischer Sicht als Routineverfahren an

Abbildung 5: Verteilung der Lehrqualitätsscores auf Veranstaltungsebene (N = 963)



der Goethe-Universität Frankfurt bewährt. Er wurde nach einer Erprobungsphase allein im Sommersemester 2008 in nahezu 1000 Veranstaltungen eingesetzt und dabei von über 26.000 Studierenden ausgefüllt. Ein Indikator für die Akzeptanz und Nützlichkeit des Verfahrens ist die zunehmende Nachfrage nach Fragebögen und die starke Verbreitung des Verfahrens an der Universität. Im Vergleich zu 963 evaluierten Veranstaltungen im Sommersemester 2008 (vgl. Kapitel 5) wurden im Wintersemester 2010/2011 mit 1.959 evaluierten Lehrveranstaltungen bereits mehr als doppelt so viele Lehrveranstaltungen evaluiert.

Nach den Ergebnissen der Analyse der dimensional Struktur des STUD-FEL kann von Eindimensionalität ausgegangen werden. Die eine dem Fragebogenantworten zugrunde liegende Dimension steht für das Konstrukt "personale Lehrqualität". Durch die Eindimensionalität wird die Zusammenfassung der Itemantworten zu einem Gesamtscore gerechtfertigt, der das Konstrukt "personale Lehrqualität" repräsentiert. Auf diese Weise wird ein Screening der Lehrqualität im Sinne hochschulweiter Qualitätssicherung und -entwicklung erst leistbar und stellt ein Alleinstellungsmerkmal im Vergleich der Vielzahl existierender Verfahren dar. Dass trotz dieser Eindimensionalität die wichtigsten didaktischen Aspekte der Lehre berücksichtigt werden, wird durch die inhaltliche Vorstrukturierung des Fragebogens gewährleistet. Die von Studierenden wahrgenommene Lehrqualität kann durch Rahmenbedingungen im Sinne von Drittvariablen (Biasvariablen) (z.B. Interesse der Studierenden am Thema) positiv oder negativ beeinflusst werden. Die Untersuchungen zum Einfluss der erfassten Drittvariablen (Biographische Daten der Studierenden, Besuchsgrün-

Tabelle 5: Faktorladungen der 12 Items des STUD-FEL auf dem generellen Faktor für die Veranstaltungen und alle Teilnehmer

Faktor pro Ebene	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Varianzaufklärung
L _v	,89	,85	,70	,81	,91	,84	,46	,91	,89	,74	,73	,86	65%
L _T	,77	,80	,64	,70	,81	,72	,55	,82	,79	,65	,65	,74	52%

Erläuterung: F1_v = Faktorladungen für die Veranstaltungsebene; F1_T = Faktorenladungen für die Teilnehmerebene.

de, Hierarchieposition und Geschlecht der Veranstalter/in, etc.) auf die Evaluationsergebnisse zeigen jedoch, dass das Antwortverhalten insgesamt davon eher unabhängig ist. Mögliche Biaseffekte deuten sich in der Abhängigkeit von der Größe der Veranstaltung oder auch in der Abhängigkeit vom geäußerten Interesse am Thema der Lehrveranstaltung an. Studierende, die als retrospektiven Grund für den Besuch der Lehrveranstaltung "weil mich das Thema interessiert" angeben, beurteilen die Lehrveranstaltung im Durchschnitt besser als Studierende ohne Interesse. Etwa zehn Prozent der Varianz des Lehrqualitätsscores lassen sich auf die Interessensvariable zurückführen. Da das Interesse am Thema nicht zu Beginn der Vorlesungszeit sondern erst etwa fünf Wochen vor Vorlesungsschluss im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation retrospektiv erhoben wird, fällt eine eindeutige Interpretation der Ergebnisse nicht leicht. So bleibt unklar, ob im Vorhinein bestehende thematische Interessen die studentischen Beobachtungen zur Lehrqualität beeinflussen oder ob es in Abhängigkeit von der Gestaltung der Lehrveranstaltung (z.B. durch Anschaulichkeit oder das Einbringen aktueller und relevanter Fragestellungen) zu Bewertungsunterschieden kommt. Ein Zusammenhang besteht darüber hinaus zwischen der Veranstaltungsgröße und der Bewertung durch die Studierenden. Größere Teilnehmerzahlen führen im Durchschnitt zu einer etwas schlechteren Einstufung, vor allem bezüglich der Förderung einer selbständigen und aktiven Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten und bezüglich des Klimas der Lehrveranstaltung. Dieses Ergebnis spricht jedoch nicht gegen die Validität studentischer Evaluationen, denn es ist gut nachvollziehbar, dass es für die Lehrenden in größeren

Lehrveranstaltungen schwieriger wird, eine selbständige und aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Lerninhalten zu fördern und ein konstruktives, positives Klima (z.B. wegen der Unruhe in größeren Veranstaltungen) herzustellen. Insgesamt gehen neun Prozent der Lehrqualitätsvarianz auf die Veranstaltungsgröße zurück. Vorschläge zur Korrektur unerwünschter Durchschnittseffekte von Biasvariablen können der Literatur (vgl. Moosbrugger/Hartig 2001) entnommen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich der Einsatz des Fragebogens STUD-FEL als Routineverfahren mit zwei evaluierten Lehrveranstaltungen pro Lehrendem/er sehr bewährt hat und der STUD-FEL den wesentlichen Anforderungen an ein Rückmelde- und Steuerungsinstrument genügt. Zur Anreicherung der Rückmeldung an die Dozenten/innen ist der Kernfragebogen um Kommentare im offenen Antwortformat erweitert worden und kann darüber hinaus um fach- und veranstaltungsspezifische Fragen ergänzt werden. Hinsichtlich der Vergleichbarkeit studentischer Evaluationen sollten im Rahmen von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozessen Zusammenhänge zu Drittvariablen (Veranstaltungsgröße und Interesse am Thema) beachtet werden. Weil Lehrqualitätsscores in Abhängigkeit von der Größe der Lehrveranstaltungen variieren, sollte immer die Lehrleistung mehrerer Semester aus verschiedenen großen Veranstaltungen berücksichtigt werden - besonders dann, wenn es aus Sicht der Hochschuladministration um die Lehrqualitätsvergleiche zwischen den Dozenten geht. Die evaluierten Lehrveranstaltungen sollten sich dabei möglichst unterscheiden (Vorlesungen, Seminare, kleinere und größere Lehrveranstaltungen, interessantere und weniger interessante beziehungsweise beliebte Themen).

Tabelle 6: Korrelationen zwischen Drittvariablen und dem Lehrqualitätsscore des STUD-FEL

Variable	LQS
Geschlecht _{Stud} (1 = männlich, 2 = weiblich)	-
Alter	-
Fachsemester	-
Raumgröße (6-stufig, s. Abbildung 2)	-
Regelmäßiger Besuch (6-stufig, s. Abbildung 2)	,28
Veranstaltungstyp (1 = Vorl., 2 = Sem.)	,24
Veranstaltungsgröße	-.30
Geschlecht _{Doz} (1 = Dozent, 2 = Dozentin)	-
Stellung des Lehrenden (1 = ProfessorIn, 2 = andere Lehrende)	-
Teilnahmegrund	
weil Pflichtveranstaltung (1 = nein; 2 = ja)	-
wegen Art des Themas	,32
Interesse am Thema (1 = nein; 2 = ja)	
wegen Scheinerwerb (1 = nein; 2 = ja)	-
wegen Relevanz der Inhalte (1 = nein; 2 = ja)	-
für spätere berufliche Tätigkeit (1 = nein; 2 = ja)	-
wegen Veranstalter (1 = nein; 2 = ja)	,23
Erläuterung: Nur Korrelationen mit $ r \geq ,20$ werden angezeigt.	

Literaturverzeichnis

Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. 4. Auflage. Berlin: Springer.

Diehl, J. M. (2001): Studentische Lehrrevaluation in den Sozialwissenschaften: Fragebögen, Normen, Probleme. In: Keiner, E. (Hg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Evasys (2007): Electric Paper Gesellschaft für Softwarelösungen mbH. Konrad-Zuse-Allee 13, 21337 Lüneburg, Deutschland.

Fischer, K. (1998): Leistung, nicht Konsens messen! In: Forschung und Lehre, 8, 399-402.

Fisseni, H.-J. (1990): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.

Gollwitzer, M.; Kranz, D.; Vogel, E. (2006): Die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen und ihre Nützlichkeit für die Verbesserung der Hochschullehre: Neuere Befunde zu den Gütekriterien des "Trierer Inventars zur Lehrrevaluation" (TRIL). In: Krampen, G.; Zayer, H. (Hg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 90-104.

Gollwitzer, M.; Schlotz, W. (2003): Das "Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation" (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen. In: Krampen, G.; Zayer, H. (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 114-128.

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

- Hasselhorn, M.; Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (1996): Studentische Evaluation der Lehre - Sackgassen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, S. 181-186.
- Koch, E. (2004): Gute Hochschullehre: theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte. Hamburg: Verlag Kovac.
- Krempkow, R. (1998): Ist "gute Lehre" messbar? Das Hochschulwesen, 4, 195-199.
- Kromrey, H. (1994): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. Ph. (Hg.): Hochschullehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster: Waxmann, S. 91-114.
- Kromrey, H. (1996): Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10(3/4), 153-166.
- Kromrey, H. (2001): Evaluation - ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: SuB Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24(2), S. 105-132.
- Lautenschlager, G.L. (1989): A comparison of alternatives to conducting Monte Carlo analyses for determining parallel analysis criteria. In: Multivariate Behavioral Research, 24, S. 365-395.
- Merrill, D. (2003): First principles of instruction. [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: <http://id2.usu.edu/Papers/5FirstPrinciples.pdf>
- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H.; Krömker, D. (2007): STUDEFEL-Studierendenfragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen - 11-Item Fassung mit 4-stufigem Antwortformat. In: Moosbrugger, H.; Reiß, S. 2008.
- Moosbrugger, H.; Krömker, D. (o.J.): STUDEFEL Studierendenfragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Moosbrugger, H.; Reiß, S. (2008): Analyse der Daten zur Lehrevaluation im WS 2006/2007. Interner Projektbericht für das Präsidium der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Moosbrugger, H.; Schermelleh-Engel, K. (2007): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Moosbrugger, H.; Kelava, A. (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer, S. 307-324.
- Moosbrugger, H.; Hartig, J. (2001): Zur Bedeutung von individuellen und institutionellen Studienbedingungen für die vergleichende Evaluation der Lehre. In Engel, U. (Hg.): Hochschulranking zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt am Main: Campus.
- Moosbrugger, H.; Hartig, J.; Naumann, J. (1997): Fragebogen zur Evaluation des Lehr- und Lernverhaltens (FELL). Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J.W. Goethe-Universität, Heft 5/1997. Frankfurt am Main: Institut für Psychologie der J.W. Goethe-Universität.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 3 (2), S. 233-256.
- Schank, R.C. (2002): Designing world-class e-learning. New York: McGraw-Hill.
- Schmidt, B. (2008): Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? - Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Nutzern und Anbietern. In: Zeitschrift für Evaluation, 7 (1), S. 7-33.
- Schnell, R.; Kopp, J. (2001): Zur Evaluation von Lehrveranstaltungen in den Sozialwissenschaften; In: Soziologie, 3, S.32-40.
- Souvignier, E.; Gold, A. (2002): Fragebögen zur Lehrevaluation: Was können sie leisten? In: Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 265-280.
- Souvignier, E.; Gold, A. (2003): Lehrevaluation als Feedback für Lehrende: Entwicklung eines Fragebogens unter hochschuldidaktischer Perspektive. In: Krampen, G.; Zayer, H. (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 129-144.
- Tergan, S.-O. (2003): Assessing the instructional power of e-learning applications: A learner-centred checklist approach. In: Lassner, D.; McNaught, C. (Hg.): Proceedings of the ED-Media 2003 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication. University of Honolulu: Honolulu, Hawaii (USA), S. 604-609.
- Tergan, S.-O. (2004): Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In: Meister, D.M.; Tergan, S.-O.; Zentel, P. (Hg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Medien in der Wissenschaft, 25, Münster: Waxmann, S. 131-154.
- Westermann, R.; Spies, K.; Heise, E.; Wollburg-Claar, S. (1998): Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. In: Empirische Pädagogik, 12, S. 133-166.
- Westhoff, K.; Hellfritsch, L.J.; Hornke, L.F.; Kubinger, K.D.; Lang, F.; Moosbrugger, H.; Püschel, A.; Reimann, G. (Hg.) (2005): Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430. 2., überarbeitete Auflage. Lengerich: Pabst.

- **Dr. Alexander Tillmann**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der zentralen eLearning-Einrichtung studiumdigitale, Arbeitsstelle für Mediendidaktik und Evaluation der Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: a.tillmann@em.uni-frankfurt.de
- **Dr. Siegbert Reiß**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: reiss@psych.uni-frankfurt.de
- **Dr. Helfried Moosbrugger**, Professor für Forschungsmethoden und Evaluation, Institut für Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: moosbrugger@psych.uni-frankfurt.de
- **Dr. Karl Schweizer**, Prof., Arbeitsstelle für Evaluationsmethodik der Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: K.Schweizer@psych.uni-frankfurt.de
- **Dr. Detlef Krömker**, Professor für Graphische Datenverarbeitung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: kroemker@cs.uni-frankfurt.de
- **Dr. Andreas Gold**, Professor für Pädagogische Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: gold@paed.psych.uni-frankfurt.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 -
Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft**

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

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

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

Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis

ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011, 247 Seiten, 27.90 Euro

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

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2011

Erfahrungen aus der britischen Forschungsförderpolitik

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel zur Deutschen Forschungspolitik seit der deutschen Vereinigung

Reinhard F. Hüttel & Adreas Möller
Nachhaltiges Wachstum im Mittelpunkt: Die acatech Innovationsberatung

Jürgen Schlegel
Lohnt sich Grundlagenforschung in kleineren Ländern überhaupt?

Oliver Locker-Grütjen
Keine Zeit mehr für die Forschung? Zunehmende Belastung durch forschungsferne Aufgaben – Rahmenbedingungen und Ansätze

Vorstellung des Wissenschaftsforschers Ben R. Martin (Sussex)

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014)
Teil I: Bisherige Bewertung der Qualität der Forschung in Großbritannien
Bericht über den Forschungsstand zum Research Assessment Exercise (RAE)

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014)
Teil II: Künftige Forschungsbewertung in Großbritannien ab 2014.
Vorbereitung und Übergang zum Research Excellence Framework (REF)

Dokumentation: Einige Schlaglichter der Einführung des REF in der britischen Öffentlichkeit

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5/2011

Hochschulentwicklung/-politik

Helmut Fangmann
Gelehrtenrepublik und staatliche Anstalt: Verfassungsrechtliche Grundlagen und systemischer Kontext der Organisation Hochschule

Michael Craanen
Fakultätsübergreifende Qualitätsentwicklung von Lehrveranstaltungen am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Hochschulforschung

Marita Ripke
Männlich dominierte Computerwelt – Wege von Frauen in die Informatik

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Elke Hörnstein, Horst Kreth & Natalia Ribberink
Leistungsmessung von Lehreinheiten
Das Modell der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2011

13. Workshop Hochschulmanagement 2011 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungs-konzepten

Gerd Grözinger
Eine Verengung in der öffentlichen Forschungsförderung?

Herbert Grüner und Anika Lieberenz
Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption

Organisations- und Managementforschung

Heinz Ahn, Marcel Clermont & Yvonne Höfer
Verbesserung der Lehre durch Analyse der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden

Sascha A. Ruhle, Heiko Breitsohl & Michael J. Fallgatter
Affektives Commitment von Studierenden – Objekte der Selbstbindung und ihre Wirkungen

Joachim Prinz, Pamela Wicker & Fabian Strahler
Zeitschriften- und zitationsbasierte Analyse sportökonomischer Forschung – Ein Vergleich von wirtschafts- und sportwissenschaftlichen Lehrstühlen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2011

Gabi Reinmann, Silvia Hartung, Alexander Florian, Tamara Ranner und Marianne Kamper
Förderung wissenschaftlichen Schreibens in der Doktorandenausbildung mit Writer's Workshops: Eine Fallstudie

Christine Böckelmann
Co-Professuren – ein Modell struktureller Entlastung des Arbeitsportfolios von Professorinnen und Professoren? Erste Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Elke Karrenberg
Das Entwicklungsprogramm für Führungskräfte - Strukturierte Führungskräfteentwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Wolff-Dietrich Webler
Professionalität der Amtsführung im Dekanat – Vorbereitung wann, in welchem Profil und wie?

Helen Knauf
Tiefgreifender Dialog: Elemente des World Cafés in der Hochschullehre

Christian K. Karl
Kompetenzorientiertes Prüfungsmodell in den Bauwissenschaften

Robert Kordts-Freudinger, Eva Geithner
Online- versus Papier-Evaluation in der Hochschuldidaktik. Ein Erfahrungsbericht.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2011
Lernberatung und neue Lernkonzepte

Beratungsentwicklung/-politik

Brigitte Reysen-Kostudis
Lernen 2.0

Sylvia Schubert-Henning
Die Studierwerkstatt der Universität Bremen - mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen für eine selbstbestimmte Lernkultur

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Gabi Meihswinkel
Schreiben, bis der Wecker klingelt! Ein Erfahrungsbericht

Heike Kamp & Andrea Joswig
Literaturrecherche jenseits von Google - Bibliotheken als Lernpartner

Tanja Henking & Andreas Maurer
Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur - Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik

Renate Heese
Der nicht präsente Student Bedingungen und Anforderungen an eine Lernberatung im Fernstudium

Cornelia Borsch-Blohm
Studieren mit AD(H)S



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
 0521/ 923 610-12

Fax:
 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

**Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre**

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

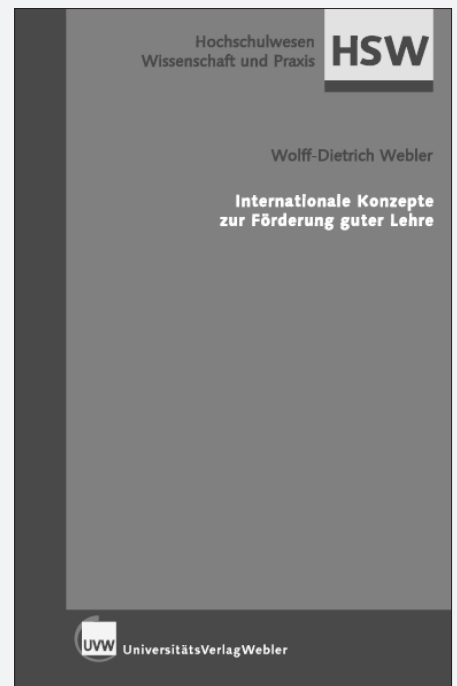
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und

B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

1. Wenn bestimmte Leistungen erwartet werden, müssen dementsprechende Ressourcen und Institutionalisierungsformen bereit gestellt werden; diese Zusammenhänge werden dargestellt.
2. Wenn der Umfang bereitgestellter Ressourcen bereits festliegt – wieviele und welche Leistungen können dann realistisch von dieser Institutionalisierung erwartet werden? Dies kann durch eine Sachlage tatsächlich erzwungen sein (unüberwindliche Priorisierungen usw.); manchmal kann es sich aber auch um Alibimaßnahmen handeln (symbolische Politik). Dann soll dieser Zugang Alibi-Einrichtungen erschweren, die dann häufig mit unrealistischen Erwartungen überhäuft werden. Kann die Einrichtung (was absehbar war) dem nicht nachkommen, wird dies nicht selten gegen die Hochschuldidaktik als solche verwendet.

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.

Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.



ISBN 3-937026-73-8 , Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

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

**Birgit Schädlich:
Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch
Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten**



Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.

Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort "Kompetenzorientierung" aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps "Fachpraktikum" sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

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